



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Det eviga betygsproblemet

En kvalitativ studie om hur lärare i matematik förhåller sig till sin roll vid betygssättningen

Fabio Giuliari
Ämneslärarprogrammet, MA/FY



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGMA2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT2020
Handledare: Laura Fainsilber
Examinator: Anna Holmlund
Rapport nr: VT20-3001-001-LGMA2A

Nyckelord: betyg, slutbetyg, betygssystem, summativ bedömning, svensk skola, gymnasie matematik, lärares välmående, distansundervisning

Abstract

This study aims to investigate how six different teachers of mathematics experience grading in Swedish upper secondary school with focus on the borderline between passed and not passed. The empirical material is based on six interviews about teachers' personal work experience.

The theoretical frame of the study is hermeneutic phenomenology and the job demands-resources model. This means that grades are understood as phenomenon and that grading is considered to be a demanding job task. The results show that Swedish teachers of mathematics find grading problematic and exhausting. Furthermore, this study shows that teachers' grading is influenced by their relationship with the pupils and that it is affected by other external factors such as the study program they work with and headmasters. Finally, Swedish teachers of mathematics seem to consider written tests the most important, if not only, way to test students' mathematics knowledge.

This study shows that Swedish teachers' grading experience is very complex, and that grading is not an unequivocal action. This implies that grades are not as objective as they should be since they are used as a selection tool to get into university.

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	3
1.1	Syfte	4
1.2	Frågeställningar.....	4
1.3	Avgränsningar	4
2	Teoretiska utgångspunkter.....	5
2.1	Hermeneutisk fenomenologi	5
2.1.1	Betyg som ett socialt konstruerat fenomen	7
2.1.2	Validitet, reliabilitet och bedömning i summativt syfte.....	8
2.2	Krav-Resursmodellen.....	9
3	Bakgrund.....	12
3.1	Det svenska betygssystemet.....	12
3.2	Nationella prov.....	14
3.3	Fusk på distans	15
3.4	JD-R modellen applicerad på läraryrket	16
4	Metod.....	18
4.1	Metodval	18
4.2	Urval.....	18
4.3	Genomförande.....	19
4.4	Transkription av intervjuerna.....	19
4.5	Kodning och analys.....	19
4.6	Giltighet och trovärdighet	20
4.6.1	Forskarrollen	20
4.6.2	Forskningsplan	20
4.6.3	Datamaterialet	21
4.6.4	Analytiska angreppssätt	21
4.7	Forskningsetiska aspekter	21
5	Resultat.....	22
5.1	Att sätta betyg	22
5.2	Betygsunderlag.....	25
5.3	Gränsen mellan F och E.....	28
5.4	Lärarnas empati.....	29
5.5	Hur mår lärare egentligen?.....	31

6	Diskussion.....	33
6.1	Resultatdiskussion.....	33
6.1.1	Hur skaffar sig en matematiklärare underlag för att fatta ett beslut?	33
6.1.2	I vilken utsträckning påverkar matematiklärarnas empati för eleverna betygssättningen?	34
6.1.3	Hur anpassar matematiklärare betygsskalan till omständigheterna?.....	34
6.1.4	Hur upplevs betygssättning som myndighetsutövning av matematiklärare?	34
6.2	Metoddiskussion	34
6.3	Didaktiska konsekvenser.....	35
6.4	Fortsatt forskning	35
6.5	Slutsats	36
7	Referenslista	39
8	Bilagor	43
8.1	Bilaga 1: mejl som skickades till lärare innan de deltog i studien.....	43
8.2	Bilaga 2: intervjuguide.....	44

Figurförteckning

<i>Figur 1. JD-R modellen.....</i>	<i>10</i>
<i>Figur 2. Överlappning av krav- och resursprocesser.....</i>	<i>11</i>

1 Inledning

Under vårterminen 2020 rekommenderades alla svenska gymnasieskolor att bedriva sin normal undervisningen på distans. Utbildningsministern meddelade beslutet den 17 mars 2020. Jag kommer ihåg den stunden så väl eftersom jag stod i en klass och höll i en matematiklektion under min sista VFU-praktik. Samtidigt satt en lärare från universitetet i klassrummet för att bedöma hur duglig jag var som blivande gymnasielärare. Alla som har utbildat sig till lärare vet exakt hur stressiga sådana situationer kan vara; man vill visa att man kan ämnet, man vill visa att man har kontroll över klassen och man vill visa att man är trevlig. Man vill också vara spontan samtidigt som man har planerat lektionen i minsta detalj för att glädja dels handledaren (som vill se eleverna lära sig matematik), dels examinatorn (som förväntas sig se tusen pedagogiska teorier applicerade) och dels för att glädja eleverna (som kanske inte bryr sig så mycket om matematik eller pedagogik). Alla blivande lärare vet att VFU-besöket är ett mycket allvarligt samspel av koncentration, stress och påklistrade leenden.

Om detta hade inträffat för några år sedan, hade eleverna inte fått informationen före lektionens slut. Men detta hände år 2020, det vill säga ett år när alla elever sitter med sina mobiltelefoner i handen. Det är svårt att beskriva känslan när jag märkte att viktig information, som jag var helt omedveten om, spreds i klassrummet. Examinatorn fick ett telefonsamtal som hen inte kunde ignorera mitt under lektionen - hur ofta händer det att examinatorn lämnar salen? Min handledare på skolan började gå runt i klassen för att lugna eleverna. Jag förstod att någonting hade hänt och att det var någonting stort!

Just detta kommer jag att minnas från den dagen regeringen beslutade att alla gymnasieskolor i landet skulle börja med distansundervisning. När examinationen tog slut kunde jag pusta ut och jag började att fokusera på den stora händelsen. Då började min handledare och jag att ventilerade idéer kring hur vi skulle hantera denna utmaning ihop. Att undervisa på distans är inte någonting lärare utbildas för att göra, men alla tyckte att det var spännande och lite roligt. Matematiklärare började att tänka stort kring alla fantastiska videor de skulle spela in och alla kluriga uppgifter de skulle skapa för sina elever. Varje dag kom man i kontakt med nya spännande sätt att hantera distansundervisningen på och det var verkligen en lärorik period för oss lärarstudenter. Sedan hände någonting annat som jag själv inte tyckte var så allvarligt: alla nationella prov ställdes in. Det var, i mina ögon, ett nödvändigt beslut; hur skulle eleverna kunna skriva ett sekretessbelagt prov hemifrån? Jag tyckte att det var en självklar konsekvens av distansundervisningen. Detta tyckte dock inte lärarna på skolan.

Dagen efter alla nationella prov ställdes in var atmosfären på skolan mycket annorlunda. Allt engagemang och all entusiasm hade lämnat plats åt hysteri och rädsla. Matematiklärarna var helt plötsligt stressade och oroliga. Jag förstod inte vad som pågick tills en lärare förklarade för mig: "Fattar du inte Fabio? Hur kan jag bedöma mina elever utan nationella prov? Många kommer att få F!" Naivt frågade jag vad läraren menade, eftersom hen hade haft eleverna i nästan ett år. Ett skriftligt prov i slutet av kursen kunde väl inte påverka så mycket, tänkte jag. Läraren förklarade att många elever missar en del examinationsmoment under året och att nationella prov fungerar bra som omfattande omprov. Dessutom nämnde läraren att nationella prov tenderar att vara enkla och att många elever som har fått underkänt på tidigare prov trots det lyckas klara det nationella provet och därmed blir de godkända i kursen.

Jag tror att jag inte riktigt förstod hur allvarlig situationen var med tanken på att jag är född och uppvuxen i Italien. Jag gick på gymnasiet i Italien där det fortfarande finns en mycket stark muntlig kultur. Jag kommer ihåg att jag hade lika många skriftliga som muntliga prov i

matematik och de vägde exakt lika mycket vid betygssättningen. Muntliga prov lät som en rimlig lösning till årets problem: elever kan sitta hemma, man kan testa deras kunskaper på distans och risken att de fuskar är minimal. Ingen av lärarna på skolan köpte min lösning. För första gången fattade jag att min och omgivningens kunskapssyn skiljde sig enormt åt. Detta var otroligt spännande! Då förstod jag att jag hade någonting att utforska.

Denna studie skall inte endast tolkas som resultatet av en lärarstudents nyfikenhet. Att problematisera betygssättningen är relevant för samtliga lärare som sätter betyg. Bedömningspraktiken kan faktiskt bero på en del osynliga vanor och att förstå hur andra matematiklärare uppfattar betyg är väsentligt för att förstå hur andra lärare bedömer. Det svenska betygssystemet är baserat på antagandet att alla lärare kan bedöma likvärdigt. Men detta antagande beror i sin tur på antagandet att lärare uppfattar betyg och bedömning på samma sätt. Det är därför viktigt att förstå om lärare verkligen tänker likadant när de skaffar sig betygsunderlag och när de sätter betyg. Denna studie kan därför tolkas som ett försök till att undersöka hur olika lärare i matematik förhåller sig till betygssättningen.

1.1 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur sex lärare i matematik förhåller sig till sin roll vid betygssättningen, speciellt när det gäller gränsen mellan betygen godkänd (E) och underkänd (F). Studien är baserad på hypotesen att exceptionella omständigheter kan synliggöra vanor som annars är osynliga under ytan. I år kommer gymnasielärare behöva fatta flera viktiga beslut vid betygssättningen som vanligtvis inte behöver tas. Hur de tänker och hur de agerar kommer att avslöja hur de resonerar innerst inne.

1.2 Frågeställningar

Med hjälp av denna studie vill jag besvara följande frågeställningar:

- ❖ Hur skaffar sig en matematiklärare underlag för att fatta ett beslut?
- ❖ I vilken utsträckning påverkar matematiklärarnas empati för eleverna betygssättningen?
- ❖ Hur anpassar matematiklärare betygsskalan till omständigheterna?
- ❖ Hur upplevs betygssättning som myndighetsutövning av matematiklärare?

1.3 Avgränsningar

När jag började min studie ville jag fokusera på de didaktiska och de pedagogiska aspekterna av betygssättningen i ämnet matematik på gymnasiet. Jag märkte dock väldigt snabbt att samtliga lärare använde känslomässigt laddade ord under intervjuerna. Ordvalen påvisade en hög stressnivå och så småningom förstod jag att denna aspekt var alldeles för relevant för att kunna ignoreras. Jag insåg att det svenska betygssystemet verkar ha enorma konsekvenser för lärarnas välmående. Jag kände mig därför tvungen att integrera denna studie med en psykologisk modell som skapades i slutet 1990-talet. Modellen användes för att kunna tolka lärares välmående på en mycket grundläggande nivå. Värt att poängtera är dock att läsaren inte skall förvänta sig hitta djupa psykologiska analyser i denna text.

2 Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt definieras uppsatsens teoretiska ramverk. Begreppet betyg kommer att definieras ur ett fenomenologiskt perspektiv. Dessutom kommer ytterligare tre aspekter som förknippas med betyg att presenteras. Dessa aspekter är: bedömning i summativt syfte, validitet och reliabilitet.

Betygssättning är en mångfacetterad aspekt av läraryrket och den kan upplevas som krävande och problematisk. I andra delen av följande avsnitt kommer denna praxis att kontextualiseras i förhållandet till krav- och resursmodellen (på engelska Job Demands-Resources Model, JD-R). Modellen kommer dessutom att presenteras.

2.1 Hermeneutisk fenomenologi

Studien hittar sin teoretiska utgångspunkt i hermeneutisk fenomenologi. Hermeneutiken är en filosofisk teori som intresserar sig för allt som upplevs ha en mening (Brinkkjær & Høyen, 2013, s. 73). Medan äldre hermeneutik endast intresserade sig för tolkningen av texter, särskild tolkningen av Bibeln, har modern hermeneutik bytt fokus. Filosofen Wilhelm Dilthey var den första som började att fundera på var vår mänskliga tolkningsförmåga kommer ifrån. Under 1800-talet började han inse att individer delar någon slags gemenskap som är grunden till faktumet att vi kan förstå varandra. Han menade att det finns en objektiv ande som ligger i oss alla och som ger oss en kollektiv förståelse, någonting som nuförtiden skulle kallas för vår gemensamma kultur och historia (Brinkkjær & Høyen, 2013, s. 75). Diltheys första filosofiska antagande började att utveckla hermeneutiken, från att vara ett tolkningsredskap till en omfattande filosofi om människors förmåga att förstå varandra. Under 1900-talet utvecklade Hans-Georg Gadamer ytterligare denna filosofiska teori och förklarade att människan är född i en kultur, det vill säga i en tradition. Människan kan endast förstå sig själv och omgivningen utifrån traditionen hon är född i och som har blivit en del av henne. På detta sätt blir kultur och tradition oumbärliga för att orientera sig i världen (Brinkkjær & Høyen, 2013, s. 76). Eftersom en person förkroppsligar en hel tradition kan hen inte begripas av en annan: för att förstå någon annan behöver vi därför närma oss denne stegvis, genom att observera hen ur olika perspektiv samtidigt. Denna komplicerade tolkningsprocess representeras ofta av en cirkel där man växlar mellan tolkningen av helheten och tolkningen av delen (Brinkkjær & Høyen, 2013, s. 75). Ett exempel kan vara till hjälp för att förtydliga denna tolkningsprocess: en forskare vill veta hur en svensk matematiklärare sätter betyg. Forskaren kan inte bara fråga läraren eftersom svaret skulle vara för komplicerat. Forskaren behöver i stället närmar sig svaret stegvis, genom att först skaffa sig en idé av hur skolsystemet fungerar i Sverige. Sedan skulle forskaren behöva förstå vilken kunskapssyn svenska lärare delar för att på så sätt kunna börja analysera hur läraren upplever skolsystemet och hur hen har anammat den rådande kunskapssynen. Forskaren behöver alltså först analysera en aspekt av betygssättning, sedan titta på den stora kontexten för att sedan fokusera på mindre detaljer. Genom att fortsätta växla mellan detaljer och helheten kan forskaren närma sig sitt mål. Grundidén är att lärarens personliga vanor påverkas av och samtidigt skapar systemet.

Som förklarat ovan tar hermeneutiken mest hänsyn till kontexten och traditionen. För att integrera denna breda syn med ett redskap som fokuserar på individens upplevelse kan man luta sig mot en annan filosofisk teori: fenomenologi. Fenomenologin representerar, enligt Brinkkjær & Høyen (2013, s. 59), det kvalitativa forskningsperspektivet och den ägnar sig åt hur människan upplever och erfär ting. Fenomenologin ignorerar alltså det objektiva och fokuserar istället på det subjektiva för att kunna fånga och sedan analysera vad andra tycker

och upplever. Hela fenomenologin vilar på det grundläggande antagandet att människor kan uppleva saker. Enligt filosofen Maurice Merleau-Ponty är våra mänskliga kroppar förutsättningen för våra upplevelser (Brinkkjær & Høyen, 2013, s. 64). Varje individ existerar tillsammans med sin kropp och med den skapar hen sin subjektivitet. Vi alla har en enda kropp som vi upplever vara ett subjekt. Det innebär att allt som är utanför kroppen därmed förblir ett objekt och kan endast upplevas genom kroppen. På detta sätt tolkas världen samtidigt som den skapas via det kroppsliga jaget. Eftersom alla kroppar är olika måste även världen kännas olika för alla (Brinkkjær & Høyen, 2013, s. 64–65). Det resulterar i att ingenting kan existera utanför vår upplevelse vilket i sin tur innebär att allt är skapat utifrån en individs subjektivitet. Objekt existerar därmed inte i sig, utan endast i förhållandet till hur vi upplever dem. Ett objekt förblir alltså ett fenomen eftersom alla upplever det olika, vilket gör att det tappar sin objektivitet (Zahavi, 2019, s. 13).

Ordet “fenomen” är ett låneord från gammalgrekiska. Ordet användes redan av Aristoteles för det som är subjektivt, som människor känner genom kroppen, vilket kan ställa i relation till det som är objektivt, det vill säga det som är logiskt och som människor förstår genom förnuftet. Det blev dock Aristoteles lärning Platon som gav ordet en djupare betydelse. Platon trodde att en annan värld existerade utanför vår verklighet. Denna plats fick namnet Hyperuranion och filosofen trodde att alla idéer hörde dit. Allt vi ser och känner på jorden är en skugga av denna andliga himmel som människor inte har tillgång till. Skuggorna som människan upplever kallades fenomen. Människans högsta mål var, enligt Platon, att erkänna att vi lever i en värld full av skuggor och att så småningom rikta vårt intresse mot det som gömmer sig bakom skuggorna, det vill säga idéerna. Genom åren har dock människan förstått att det inte finns någonting bakom världen vi lever i och intresset har skiftats från idévärlden till verkligheten. Fenomenologin är ett resultat av vår långa filosofiska historia och forskare med en fenomenologisk utgångspunkt har kalibrerat om sitt intresse från idén till fenomenet. Sammanfattningsvis kan man säga att fenomenologi har kalibrerat om forskarens intresse och utgångspunkt. Zahavi (2019, s. 14) förklarar detta med följande ord: “the right place to locate objectivity is in, rather than beyond, the appearing world.”

Denna studie har sin teoretiska utgångspunkt i både hermeneutik och fenomenologi. Det är lika intressant att analysera hur lärare på gruppnivå påverkas av och skapar en betygskultur samtidigt som det är intressant att förstå hur varje enskild lärare upplever sitt uppdrag att sätta betyg. Dessa två aspekter är inte motsatta utan snarare komplementär. Sammanfattningsvis kan man säga att denna studien är baserad på den grundläggande idén att komplexa fenomen inte kan definieras a priori. För att förstå en företeelse behöver man låta flera olika människor berätta hur de upplever det. Summan av allas berättelse kan ge en inblick i vad företeelsen verkligen är. För att bättre förstå vad denna utgångspunkt innebär i praktiken kan man som exempel beakta definitionen av kärlek som Ippolito Nievo skrev i sin roman *En italiens bekännelser*. Enligt författaren kan ingen människa riktigt veta vad kärlek är. Alla personer som någonsin har älskat skulle behöva skriva en hel bok om sin erfarenhet. Alla böcker skulle sedan bilda ett enormt bibliotek om kärlek och hen som hade läst alla böcker i detta bibliotek hade eventuellt kunnat få en inblick i kärlekens mångfacetterade betydelse. På liknande sätt skulle forskaren som är intresserad av att veta vad betygssättningen är be alla lärare att skriva en bok om betyg. Genom att läsa alla dessa böcker skulle forskarens förståelse för betygssättning kunna fördjupas.

2.1.1 Betyg som ett socialt konstruerat fenomen

Att definiera vad ett betyg verkligen är kan kännas omöjligt. På en ytlig nivå kan man beskriva ett betyg som den graderade beteckningen som används för att jämföra någons kunskap mot förutbestämda kriterier (Popham, 2011, s. 501). Problemet är att ett betyg är mycket mer än detta. De flesta människorna har erfarenhet av att bli betygsatta och nästa alla lärare har erfarenhet av att sätta betyg. Alla har alltså upplevt, på något vis, betygens komplexa innebörd: vissa förknippar dem med glädje medan andra ser dem som någonting negativt (Alm & Colnerud, 2015, s. 133). Eftersom betygssättning är en relativt vanlig process i vårt samhälle har alla haft möjlighet att skaffa sig en egen bild om vad ett betyg är. Dessutom kan betyg sättas i olika kontexter men i denna uppsats kommer betyg alltid att tänkas som den graderade bokstaven en elev får av sin lärare i skolmiljön.

Det är orealistiskt att kunna presentera en omfattande definition av begreppet betyg. Betyg kan istället betraktas som ett fenomen, det vill säga att det inte kan förstås som en isolerad företeelse (Rinne, 2014, s. 67). Det är inte möjligt att objektivt berätta vad ett betyg är eftersom dess förståelse djupt påverkas av faktorer såsom kultur, personlig erfarenhet eller tro (Rinne, 2014, s. 67). Som tidigare sagt definieras ett betyg alltid i förhållandet till kriterier eller krav. Ofta är dessa kriterier i sin tur tolkningsbara så att betyget påverkas av subjektiviteten hos den som är ansvarig för tolkningen (Rinne, 2014, s. 67). Dessutom bör man ifrågasätta om någons verkliga kompetenser på ett entydigt sätt kan översättas till en symbolisk beteckning, inte minst när det handlar om betyg.

Ett fenomen kan inte begränsas till en definition men det kan observeras ur olika subjektiva perspektiv. Betyg kan således inte definieras exakt förutom i förhållandet till individuella åsikter. Givetvis delar olika individer någon form av gemensam förståelse om vad ett betyg egentligen är, men även denna gemensamma förståelse präglas av det sociala och historiska sammanhanget de lever i. Betyget är inte endast ett fenomen utan ett socialt konstruerat fenomen. Betygens betydelse är därmed resultatet av två parallella processer: å ena sidan skapas deras uppfattning socialt, å andra sidan präglas de av den personliga och privata erfarenheten.

Ett samhälle bygger sin egen definition av betyg genom att tilldela några individer makten av att skapa ett betygssystem; i utbyte mot denna makt behöver dessa individer skapa ett betygssystem vilket representerar landets politiska och sociala syftemål (Gipps, 1999). Lärare är sedan skyldiga att anpassa sin bedömning till betygssystemet men för att göra detta krävs det att de skall tolka och applicera styrdokument. Enligt Selghed (2004) finns det dock ingenting som garanterar att lärares tolkningar överensstämmer med statens vilja.

Det finns ytterligare en aspekt som komplicerar uppfattningen av ett fenomen: ett begrepp uppfattas ofta så som det tidigare har uppfattats (Rinne, 2014, s. 68–69). Detta innebär att det finns en historisk aspekt som också påverkar uppfattningen av vad ett betyg är. Exempelvis kan två lärarkollegor ha olika åsikter om vad ett betyg står för beroende på deras erfarenhet. Erfarna lärare har förmodligen kommit i kontakt med olika betygskulturer som har påverkat dem. Unga lärare har istället haft mindre tid för att resonera kring sin betygsuppfattning.

Hittills har betyg och betygssättning betraktats som fenomen som inte berörs av sin skolkontext, det vill säga undervisningen. Enligt Annerstedt & Larsson (2010, s. 98) är det meningslöst att undersöka betygssättning utan att ta hänsyn till undervisning. Elever är ofta stimulerande att lära sig vad som kommer att betygsättas och därmed väljer de att lägga fokus

på den delen av kunskap som de tror är betygsgrundande. Dessutom utformar lärare sina lektioner med målet att vissa färdigheter och kunskaper slutligen kommer att testas. Det är därför missledande att inte betrakta betyg och undervisning som två sidor av samma mynt.

En förklaring till varför betyg fortsätter att existera i nästan alla skolformer fastän de präglas av hög subjektivitet ges av Wikström (2006, s. 117): betyg är det enklaste verktyget som ett samhälle har för att informera, motivera och gruppera elever. Men betyg har även använts för att kontrollera lärare och skolor och för att begränsa tillgången till högre utbildning (Gipps, 1999). Betyg är alltså ett alldeles för kraftfullt verktyg för att avstå ifrån.

Oavsett komplexiteten som kännetecknar ett fenomen, vilar betygssättning på några grundläggande antagandet. Det mest grundläggande antagandet är att elevers kunskap varierar och att den kan mätas (Annerstedt & Larsson, 2010, s. 99). Dessutom behöver betyg upplevas som ett objektiva mått (Klapp Lekholm, 2008). Elevers prestationer behöver alltså jämföras med en given referensram och tolkningen av prestationerna behöver vara så objektiv som möjligt. Så även om betyg är beroende av den subjektiva sfären måste lärare sträva efter att betygsätta på ett objektiva sätt. Betygslegitimiteten beror i högst grad på kvaliteten av bedömningsprocessen som skall upplevas giltig och tillförlitlig (Annerstedt & Larsson, 2010, s. 98). Om ett betyg upplevs vara giltigt och tillförlitligt kommer det sedan att upplevas som rättvist. Det följer att giltighet och tillförlitlighet är centrala aspekter av betygssättning. Dessa aspekter är så relevanta att det finns två olika mått för att beskriva dem: *validitet* och *reliabilitet* (mer om detta i avsnittets kommande del).

Avslutningsvis är det centralt att förklara varför det är så viktigt att undersöka lärares uppfattning av betyg och betygssättning i den nuvarande kaotiska skolsituationen. Människor tenderar inte att ifrågasätta sina uppfattningar av fenomen på grund av att ett fenomen präglas av stor komplexitet: det krävs ett enormt intellektuellt arbete för att hantera komplicerade begrepp. När ett fenomen dock inte verkar stämma överens med dess förutbestämda uppfattning, det vill säga när dess innebörd inte längre är uppenbar och trivial, problematiserar människor fenomenet (Rinne, 2014). Lärare förväntas på liknande sätt att undvika spekulera kring innebörden av sin egen uppfattning av betygssättning så länge att den fungerar i praktiken. Årets speciella omständigheter har förmodligen tvingat gymnasielärare att fundera över sin egen betygssättningspraktik, vilket gör det väldigt intressant att lyssna till lärare och analysera vad de har att säga.

2.1.2 Validitet, reliabilitet och bedömning i summativt syfte

Det är vanligtvis läraren som sätter betyg och bedömer sina egna elever. Som tidigare sagts får lärare riktlinjer om hur och vad de skall bedöma, men de har ofta möjligheten att fritt skapa bedömningssituationer av olika slag för att skaffa sig betygsunderlag. Olika lärare kan ha olika syn på vad betygsunderlag är eftersom deras egna representationer av vad betyg verkligen är varierar. Oavsett hur lärare skaffar sig betygsunderlag är det önskvärt att bedömningssituation präglas av hög validitet. Med validitet (på svenska: giltighet) menas huruvida bedömningen mäter det som skall mätas (Klapp, 2015, s. 81). Validiteten är hög då lärares betyg följer styrdokumentens riktlinjer och det representerar en objektiv mätning av elevernas ämneskunskaper. Att utforma en bedömningssituation utifrån allmänna råd och kriterier garanterar dock inte att betyget skall vara giltigt. Airasian (2005) menar att ett examinationstillfälle inte kan ha hög eller låg validitet i sig, men dess validitet beror snarare på hur information om elevens kunskap tolkas och används vid betygssättning. Cizek (2009, s. 68) påpekar också vikten av att ett examinationstillfälle utformas enligt medvetna och relevanta

kriterier - detta räcker dock inte. Enligt Cizek (2009, s. 68) har betyg hög validitet endast om eleverna får chansen att visa sina kunskaper under optimala förhållanden.

Hög validitet garanterar dock inte att ett betyg verkligen representerar en elevs kunskap. Ett annat centralt begrepp är reliabilitet (på svenska: tillförlitlighet): ju mer träffsäker en bedömning är desto högre reliabilitet kommer betyget att ha (Klapp, 2015, s. 82). Reliabilitet mäter alltså hur samstämmigt en elevs betygsunderlag är och hur det verkligen representerar hans förmågor (Airasian, 2005, och Cizek, 2009). Många misstolkar reliabilitetsbegreppet som ett kvantitativt mått, det vill säga ju mer underlag desto säkrare bedömning. Detta är dock inte fallet då reliabilitet är ett mått på underlagets kvalitet som skall hjälpa till att besvara frågan: hur tillförlitlig är elevens prestation (Cizek, 2009)? Ett prov som elever skriver i en kontrollerad miljö, där de inte har möjlighet att fuskas, har högre reliabilitet än en inlämningsuppgift. I det första fallet kan läraren vara säker på att resultatet förmodligen speglar elevernas kunskap, medan i det andra fallet kan läraren sällan kontrollera att elever har bearbetat uppgiften själva.

Både validitet och reliabilitet är mångfacetterade begrepp och det är otillräckligt att begränsa dem till en definition. Validitet och reliabilitet uppfattas på olika sätt beroende på lärares förutfattade meningar. Ett skriftligt prov kan exempelvis upplevas ha högre validitet än ett muntligt prov om en lärare omedvetet förknippar sitt undervisningsämne med en skriftlig tradition snarare än med en muntlig. Samtidigt kan validiteten påverkas av skolvanor: elever som är ovana vid en viss bedömningsform kan prestera sämre eftersom de inte har lärt sig att hantera stressen som just den bedömningsformen orsakar. Begreppen validitet och reliabilitet kommer inte att betraktas strikt i denna undersökning, utan de kommer snarare att utforskas i förhållandet till hur de intervjuade lärarna upplever dem. Alm och Colnerud (2015, s. 136) betonar också problematiken med traditionell teori kring betygssättning: all bedömningsteori verkar ha sin utgångspunkt i teoretiska antagande men den bör implementeras med mer kunskap om hur bedömningen verkligen sker i praktiken.

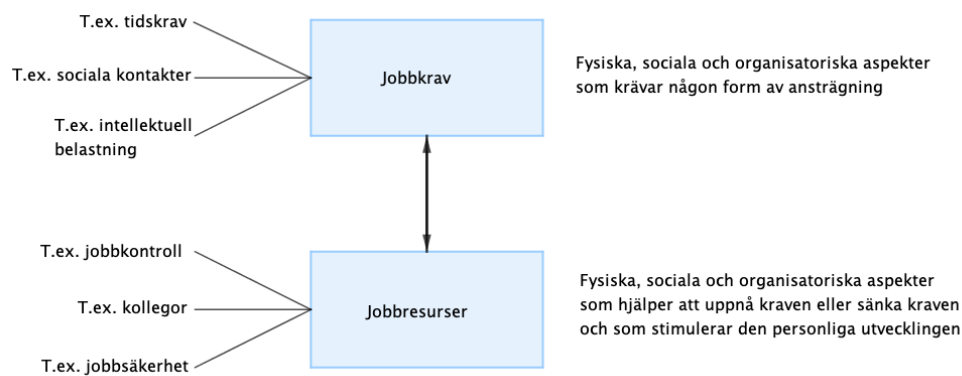
Bedömning i sig kan ha olika syfte och bedömningssyftet brukar definiera valet av underlaget (Hirsh, 2017, s. 2–3). Målet med en bedömning kan till exempel vara att hjälpa eleven att förbättra sina förmågor, sin studieteknik eller motivera att fortsätta engagera sig i ämnet. I detta fall har bedömningen ett formativt syfte (William, 2016, s. 53). När läraren i stället sätter ett betyg vid slutet av en kurs behöver hen omvandla sina uppfattningar av elevens kunskaper till en beteckning. Lärares bedömning sker i detta fall i summativt syfte (Hirsh, 2017, s. 3). Medan formativ bedömning handlar mest om att förbättra lärandet, uppfyller summativ bedömning snarare administrativa behov (Scriven, 1967, s. 41). Slutbetyget förblir en "etikett" som definierar elevens kunskapsmässiga nivå och det används som information till senare beslut som kan påverka elevens framtid. På grund av dess stora vikt, upplevs ofta ett slutbetyg som en "stämpel" (Hirsh, 2017, s. 3). Lärare är ofta medvetna om detta och de känner att de behöver sträva efter både hög validitet och hög reliabilitet i sin bedömning. Ett felaktigt slutbetyg, det vill säga ett betyg som inte korrekt summerar elevens riktiga kunskaper, kan leda till enorma konsekvenser. Denna uppsats kommer att fokusera på bedömning i summativt syfte men den kommer inte att utgå från en given definition av vad summativ bedömning är. Målet är snarare att analysera hur olika lärare tänker kring denna process med tanke på rådande omständigheter.

2.2 Krav-Resursmodellen

I slutet av 1990-talet började många forskare inom mänskliga resurser (på engelska: *human resources*) att ifrågasätta trosföreställningen om att endast social arbetare, vårdpersonal och lärare kan bli utbrända (Demerouti et al., 2001, s. 499). I början av 2000-talet presenterade fyra

forskare en ny modell som kunde förutse hur hållbar en jobbsituation var (Demerouti et al., 2001). Denna modell döptes till *The Job Demands-Resources Model of Burnout* (JD-R) (på svenska: *krav- och resursmodellen*) och den fick ett stort genombrott inom det psykosociala forskningsområdet. Målet med modellen var att analysera välmåendet av medarbetare för att möjligtvis förebygga stressiga situationer. Dessutom skulle modellen förena olika psykologiska teorier och fungera oavsett arbetsområde (Demerouti et al., 2001, s. 502–503).

Modellens utgångspunkt är att en medarbetare har tillgång till olika former av resurser samtidigt som arbetsgivaren ställer krav på hen (Demerouti et al., 2001). Å ena sidan är alla jobbkrav fysiska, sociala och organisatoriska aspekter som innebär fysiska, intellektuella eller psykologiska kostnader (Demerouti et al., 2001, s. 501). Å andra sidan definieras jobbresurser som de aspekterna som hjälper till att uppnå kraven, som sänker kraven eller som stimulerar en personlig utveckling (Demerouti et al., 2001, s. 501). Resurserna kan dessutom delas in i två olika typer: det finns organisatoriska resurser, såsom makten över sitt eget jobb, och sociala resurser, som till exempel stöd från kollegor (Se Figur 1) (Demerouti et al., 2001, s. 501). Modellens grundläggande hypotes var att en stark obalans mellan krav och resurser är problematisk: om situationen upplevs ohållbar för länge kommer medarbetaren inte att sköta sitt jobb och, i det värsta scenariot, bli utbränd.



Figur 1. JD-R modellen, egen anpassning och översättning (Demerouti et al., 2001, s. 502).

Obalansen mellan jobbkrav och jobbresurser kan upplevas på två lite olika sätt: en person kan uppleva att kraven är för höga eller att resurserna är för låga. Dessa två aspekter hänger alltid ihop men de två olika upplevelserna leder till två olika psykologiska reaktioner enligt JD-R modellen (Demerouti et al., 2001). Medan jobbkrav är huvudsakligen direkt proportionella till utmattning, så är jobbresurser omvänt proportionella till ointresse av att sköta sitt jobb (Demerouti et al., 2001, s. 503 och 508). Bakker och Demerouti (2007) kunde senare visa med hjälp av några empiriska undersökningar hur modellen verkligen förutsäger en medarbetares motivation och utmattning. De upptäckte dessutom att de två processerna överlappar varandra (Bakker & Demerouti, 2007, s. 317). Kombinationen av låga eller höga krav med låga eller höga resurser gav alltså fyra skilda scenarion som kännetecknas av olika grader av utmattning och intresse för sitt eget arbete (se Figur 2) (Bakker & Demerouti, 2007, s. 317).

Resurser	Höga	Låg utmattning Hög intresse	Hög utmattning Hög intresse
	Låga	Låg utmattning Låg intresse	Hög utmattning Låg intresse
		Låga	Höga
		Krav	

Figur 2. Överlappning av krav- och resursprocesser (Bakker & Demerouti, 2006, s. 317).

Demerouti och Bakker (2011) implementerade JD-R modellen genom att beskriva en typ av jobbresurser som inte hade tagits hänsyn till tidigare, det vill säga individuella resurser. Enligt forskarna påverkar personliga egenskaper såsom effektiviteten, optimism och självkänsla hur en person kan relatera till sitt jobb, speciellt under de perioder då jobbkraven är höga och jobbresurserna låga (Demerouti och Bakker, 2011, s. 3–4). Modelanpassningen till de nya empiriska studierna visade återigen, som Demerouti et al. (2001) redan hade antagit, att jobbresurser kan hittas vid helt olika nivåer och att ett sampel mellan dessa krävs för att en person skall kunna hantera krävande arbetsuppgifter.

JD-R modellen teoretiserades i början av 2000-talet för att kunna beskriva och förstå den ökande utbrändheten i samhället. Flera forskare visade speciellt intresse för läraryrket och de applicerade JD-R modellen för att kunna identifiera processerna som leder till att flera lärare blir utbrända (till exempel: Bakker och Schaufeli, 2000; Bakker et al., 2007; Bermejo-Toro et al., 2016). Trots att modellen är starkt förknippad med utmattning har den också använts för att undersöka i vilken grad lärare kan anpassa sig till utmaningar (Collie et al., 2018). I denna uppsats kommer JD-R modellen att användas för att analysera hur de intervjuade lärarna upplever de aktuella omständigheterna på skolor i form av krav och resurser. Modellen kan på detta vis hjälpa till att organisera resultatet och den kan synliggöra hur lärare upplever betygssättningen.

3 Bakgrund

I detta avsnitt kommer uppsatsens bakgrund att presenteras. Det svenska betygssystemet kommer att definieras ur ett historiskt och socialt perspektiv. Ett viktigt verktyg som lärare har i sin bedömningspraktik är nationella prov. Dessa prov kommer att förklaras i förhållandet till syftet att höja betygens validitet och reliabilitet. Faktumet att lärare inte kan vakta sina elever vid bedömningstillfällen kan också undergräva resultatets tillförlitlighet. Några synpunkter om distansprov på universitetsnivå kommer att redovisas. Slutligen kommer det att förklaras hur JD-R modellen tidigare applicerats inom läraryrket.

3.1 Det svenska betygssystemet

Myndigheten som är ansvarig för skolväsendet i Sverige heter Statens skolverk, mer känd som Skolverket. Denna myndighet är en del av utbildningsdepartementet och den är bland annat ansvarig för att förmedla utbildningspolitiska riktlinjer till skolor och lärare via styrdokument. Skolverket har dessutom en stor andel regeringsuppdrag och skall bland annat skriva läroplaner för alla skolformer. Det är alltså Skolverket som, enligt den rådande politiska agendan, bestämmer riktlinjerna för bedömningen av svenska elever.

Det moderna svenska betygssystemet för gymnasieskolan började att definieras år 1994 när läroplanen Lpf94 togs i bruk. Enligt läroplanen uttrycker betyget "i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygskriterier" (Utbildningsdepartement, 1994, s. 15). Den aktuella läroplanen för gymnasieskolan är dock den så kallade Gyll som togs i bruk år 2011 och reviderades år 2018 (Skolverket, 2011; Skolverket, 2018a). Denna läroplan har inte ändrat hur betyg och bedömning definieras, även om några ordval skiljer definitionerna av betyg åt. Betygssystemet är likväl ett mål- och kunskapsrelaterat system (Skolverket, 2018a).

Det nuvarande betygssystemet är resultatet av en lång pedagogisk och politisk diskussion som pågick i Sverige från 1970-talet fram till 1990-talet. Det gamla systemet var ett relativt betygssystem som skapades år 1962. Den grundläggande tanken bakom det gamla systemet var att betygsdistributionen skulle vara normalfördelad – över hela Sverige. Betygen var då ett heltal mellan 1 och 5, där 5 var det högsta betyget: medelbetyget skulle vara 3 och variansen skulle representeras av ett betygssteg. På detta sätt skulle 14% av landets elever få det lägsta eller det högsta betyget (7% skulle få 1 och 7% skulle få 5), 48% skulle få betygen 2 och 4 (24% för respektive betyg) och de flesta, det vill säga resterande 38% av de svenska eleverna, skulle få medelbetyget 3 (Wikström, 2006, s. 117). För att hjälpa lärare att kalibrera sin betygssättning skapades standardiserade nationella test.

Det relativa betygssystemet representerade ett växande socialt behov: eleverna behövdes rangordnas så att de "bästa" kunde identifieras. Dessa elever skulle senare fortsätta med studierna och på så sätt uppfylla det växande statliga behovet av kvalificerade och högutbildade medarbetare (Wikström, 2006, s. 117). Samtidigt speglade det relativa systemet en stark positivistisk syn på samhället. Elever skulle nämligen graderas oavsett härkomst så att alla kunde få samma möjligheter till utbildning (Rinne, 2015, s. 27). Systemet präglades dock av en stark missförståelse, speciellt bland lärare vilka trodde att betygssättning av *en klass* skulle följa normalfördelningen. Många lärare trodde till exempel att endast 7% av klassen, och inte av alla svenska elever, skulle kunna få det högsta betyget och det blev vanligt att lärare förklarade till sina elever att vissa betyg "tog slut" (Wikström, 2006, s. 117–118). Detta sätt att tolka betygssystemet ledde till att det var lättare för en elev att få höga betyg om hans kamrater

var lågpresterande. På detta vis fanns det inget starkt samband mellan betyg och elevers verkliga kunskaper (Wikström, 2006, s. 117).

Det nuvarande betygssystemet är inte bara en konsekvens av den starka kritik som det relativa systemet fick från och med 1970-talet. En ny syn på kunskap som spreds under 1990-talet blev också en avgörande aspekt till övergången (Selghed, 2004, s. 12). Samhällets behov av att kunna använda betyg som urvalssystem fanns kvar samtidigt som man ville garantera att ett betyg motsvarade en viss kunskap på ett entydigt sätt. Kunskapssynen hade dessutom blivit mindre positivistisk och mer hermeneutisk och samhället började genomgå en stor decentraliseringsprocess (Korp, 2011). 1990-talets konsumistiska ideologi påverkade också samhällets kunskapssyn. Medan skolans uppdrag under 70-talet var att kompensera för sociala skillnader, blev det viktigaste uppdraget under 1990-talet i stället att utbilda elever som sedan skulle kapitalisera sin kunskap och använda den i arbetsmarknaden eller i fortsatta högre studier.

Behovet av ett målorienterat betygssystem ledde till läroplanen Lpf94 men debatten om det nya systemet präglades av hård kritik. Experter och pedagoger uttryckte sin oro kring vem som skulle bestämma kunskapsmålen och ifrågasatt systemets objektivitet. Lärares betygssättning skulle styras centralt men förutsatt att lärare kunde tolka kriterierna korrekt. Lärares subjektiva tolkning av styrdokument kunde dock inte garantera objektiviteten som systemet strävade efter (Wikström, 2006, s. 117). Enligt Skolöverstyrelsen, det statliga ämbetsverket för skolfrågor som ersatts av Skolverket, skulle problemet kunna lösas endast om skolor hade slutat tävla mot varandra för att locka till sig elever (Wedman, 1983). Detta skedde dock aldrig.

Den grundläggande poängen med ett målorienterat betygssystem är att läraren kan bedöma elevers kunskap utan att jämföra dem med varandra. Systemet grundades alltså på övertygelsen att elever kunde bedömas individuellt. Denna bedömningsform uppfyllde dessutom det sociala individualiseringsbehovet som kännetecknar slutet av 1900-talet. Individualismen utvecklades i den svenska skolan tillsammans med en större fokus på individanpassning; den pedagogiska bakomliggande idén var att alla elever kan lära sig, fast alla lär sig på olika sätt. Båda läroplanerna Lpf94 och Gy11 preciserar att läraren kontinuerligt skall informera varje enskild elev om hans framgångar och behov (Utbildningsdepartement, 1994, 15; Skolverket, 2011, s. 15). Läraren förväntades alltså alltid veta var individen låg kunskapsmässigt.

Dagens betygssystem består av fem godkända betyg, nämligen E, D, C, B, A, där A är det högsta betyget, och av ett underkänt betyg, F (SkolL 15:23). I fall en lärare skulle sakna underlag på en elevs kunskaper finns det möjlighet att sätta ett streck i stället för ett betyg. Skolverket (2018) definierar syftet med undervisningen i alla ämnen och det beskriver kunskapskrav för respektive betyg. Det finns dock ingen beskrivning på betyget F som helt enkelt innebär att eleven inte uppnått kraven för betyg E. Kunskapskraven är mest ämnesrelaterade och endast delvis kursrelaterade, vilket gör att formuleringarna är väldigt generella. När det gäller matematik finns det olika varianter som beror på vilket kursspår elever läser.¹ Kraven för de olika betygen varierar i kvalitet snarare än i kvantitet och de högre betygen kräver högre kognitiva förmågor (Wikström, 2006, s. 120). Som tidigare sagt förväntas varje lärare, i samråd med kollegor, översätta de generella kraven till tydliga och användbara undervisningsmål. Denna subjektiva process har visats sig leda till betygssättning som präglas

¹ Matematikundervisningen på gymnasienivå delas i tre spår, nämligen spår a, b och c. Spår a följs av elever som läser yrkesförberedande program, spår b följs av elever som läser högskoleförberedande program med en humanistisk, ekonomisk, estetisk eller samhällsvetenskaplig inriktning och spår c följs av elever som läser högskoleförberedande program med en teknisk eller naturvetenskaplig inriktning.

av låg validitet och låg reliabilitet; lärarkåren är inte enig i sin bedömning och därmed präglas betygen av personliga tolkningar och uppfattningar av kunskapskraven (Wikström, 2006, s. 120; Annerstedt & Larsson, 2010, s. 100).

Lärare skall ta hänsyn till olika förmågor vid undervisning och betygssättning. Mer specifikt skall lärare i matematik ta hänsyn till sju olika förmågor (Skolverket, 2019). Enligt Skolverket (2018b) skall elever få möjlighet att träna dessa förmågor genom undervisningen. De betraktas alltså som långsiktiga mål som inte är kopplade till något specifikt kursinnehåll (Skolverket, 2019). Dessa förmågor är: begreppsförmåga, procedurförmåga, problemlösningsförmåga, modelleringsförmåga, resonemangsförmåga, kommunikationsförmåga och relevansförmåga (Skolverket, 2019).

Gymnasiala slutbetyg används fortfarande som urvalsinstrument. Det nuvarande målorienterade systemet har inte övergett den psykometriska traditionen som karakteriserade det relativa systemet (Selghed, 2004, s. 15). Elever kan ansöka till högskolestudier med hjälp av enbart gymnasiala meriter, vilket innebär att betygen spelar en avgörande roll för de elever som vill fortsätta med högre studier. Enligt Selghed (2004, s. 15) präglas dagens betygssystem av en problematisk ambivalens: lärare är alltid splittrade mellan två osammanhängande uppdrag eftersom de skall förlita sig på sin egen personliga tolkning av kunskapskriterier samtidigt som de skall sätta objektiva och jämförelsebara betyg.

3.2 Nationella prov

I den svenska skolan är det lärare som sätter slutbetyg när kursen är avslutad (SkolL 3:16). Eleverna skall bedömas i respektive kurs mot nationella kunskapskrav som meddelas till lärare via styrdokument. Som tidigare sagt spelar den enskilda lärarens tolkning av styrdokument en stor roll i betygssättning och lärare tenderar att bedöma sina elever på olika sätt. För att öka bedömningars likvärdighet skapar Skolverket nationella prov som skrivs av samtliga elever vid kurslut. Dessa prov genomförs i engelska, matematik, svenska och svenska som andraspråk. När det gäller matematik genomförs nationella prov i kurserna matematik 1, 2, 3 och 4. Nationella prov är ett stöd för lärare för att göra rättvisa bedömningar: i skollagen (2017:1140), SkolL, 15:25a anges att "Vid betygssättning i en kurs som det ges ett nationellt prov i skall elevens resultat på det provet särskilt beaktas." Hur mycket provets resultat skall väga in i lärarens bedömning är dock oklart och det är värt att påminna att vid betygssättningen skall lärare "utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper" (Skolverket, 2011, s. 15).² Nationella prov i matematik är därmed ett viktigt bedömningstillfälle, men det är inte det enda som läraren skall ta hänsyn till vid betygssättningen. Nationella prov är alltså inte tänkta som slutprov även om dess tyngd i förhållande till annat underlag har blivit större genom åren.

Det nuvarande systemet med nationella prov har använts sedan 1994/1995 då det målrelaterade betygssystemet infördes. Det offentliga målet med proven var att hjälpa lärare att kalibrera

² Det finns faktiskt några riktlinjer för hur mycket nationella prov skall påverka betygssättningen. Dessa riktlinjer är dock inte särskilt tydliga. Å ena sidan poängterar Skolverket (2020) att provbetyg och betyg inte är samma sak och att "det betyg som eleven får kan skilja sig från provbetyget, både uppåt och nedåt." Å andra sidan skall läraren beakta systematiska avvikelser på gruppnivå eftersom de "kan indikera att resultatet från de nationella proven inte särskilt har beaktats" (Skolverket, 2020). Det är dock svårt att säga vad en systematisk avvikelse är: hur stor procent av elevernas betyg kan skilja sig från provbetyg? Dessutom förespråkar Skolverket att lärare inte skall beakta provresultat då lärare tror att en elevs resultat på ett nationellt prov inte är tillförlitligt (Skolverket, 2020). Exempel på omständigheter som påverkar provresultatets tillförlighet är hjälpmedel som inte fungerar vid ett delprov, fusk och allvarliga och omvälvande händelser som eleven har varit med om (Skolverket, 2020). Det står dock inte vilka händelse räknas som allvarliga och omvälvande.

både betygssättningen och undervisningen (Boesen, 2006, s. 2), vilket visar att målrelaterade betyg präglades, sedan de skapades, av låg validitet och reliabilitet. Nationella prov skulle garantera jämförbara betyg tack vare sin höga validitet: uppgifter i nationella prov skulle alltså representera den korrekta tolkningen av de generella kraven och målen som definierades för ämnet matematik (Wikström, 2006, s. 121). För att höja betygens reliabilitet följs nationella prov av ett häfte med bedömningsanvisning där det förklaras i detalj hur uppgifterna skall rättas. Trots detta har det visat sig att lärares olika bedömningar skiljer sig mycket åt, vilket försvagar resultatens tillförlitlighet (Nyström, 2004, s. 38–39).

Nationella prov har i alla år uppfyllt två olika mål: först och främst skulle de förstärka betygens urvalsprincip genom att göra dem mer jämförbara, samtidigt som de skulle styra matematikundervisning mot de mål som beskrivs i kursplanen. Nyström (2004, s. 38–39) påstår dessutom att endast faktumet att prov finns har konsekvenser för elever och lärare. Nationella prov har genom åren påverkat elever och lärares ämnessyn och de har fått en alltför central plats i matematikundervisning och i bedömningsprocessen (Nyström, 2004). Nationella prov påverkar därmed inte endast bedömningen utan till och med hur bedömningen upplevs. I denna uppsats kommer fokus att ligga på nationella prov som verktyg för att höja betygens validitet och reliabilitet. Faktumet att nationella prov även har ett stort inflytande i matematikundervisningen kommer dock att ignoreras eftersom det är mindre relevant i förhållandet till uppsatsens syfte.

3.3 Fusk på distans

För att betyg skall vara jämförbara måste det säkerställas att de ger en korrekt bild av elevernas kunskaper och färdigheter. När betygen sätts mot kriterier och mål och inte genom att jämföra resultaten mot varandra blir det svårt att garantera att de mäter det de verkligen skall mäta. Denna problematik handlar, som sagt, om validitet. Samtidigt är det nödvändigt att betygen skall vara säkra i den bemärkelse att de inte beror på tillfällighet: denna aspekt mäts av reliabilitet i stället. En bedömnings reliabilitet sägs ofta vara hög när den inte beror på vem som gör den. Om flera olika lärare bedömer en elevs prestation på samma sätt är bedömningens reliabilitet hög. Reliabilitet handlar dock också om hur sannolikt det är att eleven kommer att prestera på samma nivå vid nästa tillfälle. Om en färdighet testas ett flertal gånger och elevens prestation är likadan vid varje provtillfälle kan läraren lita på att eleven verkligen behärskar, eller inte behärskar, den testade färdigheten. Reliabilitet handlar alltså både om kvalitet i bedömningen och om kontinuitet i resultatet. Den finns dock en tredje aspekt som är minst lika viktig när det gäller reliabilitet: läraren behöver vara säker på att hon eller han bedömer elevens egna färdigheter och kunskaper.

Att mäta en elevs egna kompetenser är essentiellt för att garantera betygets reliabilitet. Det är just därför skolor vid alla utbildningsnivåer lägger resurser på att bekämpa fusk och plagiering. Om en elev får hjälp under ett provtillfälle eller kopierar svar förlorar resultatet all sin reliabilitet då elevens prestation skulle vara helt annorlunda om hen inte hade fuskat. För att garantera att detta inte sker brukar lärare vakta provskrivningen. Det är däremot inte lika lätt att garantera att elever inte fuskar då de inte befinner sig i en kontrollerad miljö. Det finns knappt någon forskning som handlar om fusk vid gymnasiala distansstudier, däremot finns det en hel del forskning om tentamina på distans. Många universitet har börjat att erbjuda distansstudier med distansexamen. Intresset för att mäta hur tillförlitliga distansresultat är har varit stort under de senaste åren och här kommer några synpunkter att presenteras. Man kan självklart inte anta att det som gäller för högskolan även gäller för gymnasiet i nuläget,

men det skulle dock vara orealistiskt att tro att fusk vid gymnasiala distansstudier skulle skilja sig mycket åt.

Lanier (2006) undersökte om studenter fuskar mer när de skriver distansprov än när de skriver prov på plats. Hans undersökning visade att skillnaden är signifikant: när det gäller traditionella bevakade tentamina angav 21,3% av studenterna att de hade fuskat någon gång och vid distansexaminationer var det i stället 41,1% som erkände att de hade fuskat (Lanier, 2006, s. 249). Resultatet överensstämmer med en tidigare forskning gjort av Kennedy et al. (2001). Forskarna intervjuade 172 studenter och majoriteten påstod att det var lättare att fuska online (Kennedy et al., 2000).

Det finns dock andra studier som visar att fusk på plats är lika vanligt som fusk på distans. Grijalva et al. (2006) visade däremot att onlinefusk har en annan karaktär än fusk i klassrummet. Det sistnämnda kräver planering medan onlinefusk förknippas med ångest vid tentaskrivning. Hewson (2012) kom också fram till ett liknande resultat i sin studie. En grupp studenter som hade läst samma psykologikurs delades i två grupper, där den ena gruppen skulle skriva provet online medan den andra skulle skriva provet på papper. Studenternas resultat varierade inte så mycket att man kunde dra slutsatsen att onlinetentamina har lägre reliabilitet än salstentamina (Hewson, 2012).

En stor nackdel med onlinebedömning är att man inte kan kontrollera miljön där studenten skriver ett prov. Två problematiska aspekter är identitetskontroll och otillåtna hjälpmedel. Harmon et al. (2008) jämförde resultatet av två olika klasser som läste samma kurs i ekonomi där ena gruppen skrev tentamen i en bevakad distansmiljö och den andra i en obevakad distansmiljö. Forskarna jämförde sedan resultaten med prognoser som hade gjorts för varje elev och de kom fram till att den stora avvikelsen mellan resultat och prognos för studenterna som skrev det obevakade provet var ett tydligt tecken på att studenterna hade fuskat (Harmon et al., 2008, s. 123). Användning av webbvakning kan alltså vara till stor hjälp men det löser inte helt problemet med otillåtna hjälpmedel. I en enkätstudie om webbcam-övervakning visades det sig att studenternas benägenhet att fuska endast delvis påverkas (Mirza & Staples, 2010, s. 118).

Forskning visar att studenter är obenägna att ta eget moraliskt ansvar och att det är svårt att garantera att de inte fuskar. För att garantera en viss grad av reliabilitet behöver man kunna identifiera personen som skriver provet, men inte ens användning av webbkameror är tillräcklig för att förhindra fusk.

3.4 JD-R modellen applicerad på läraryrket

JD-R modellen är mycket användbar för att förstå hur lärare förhåller sig till sitt yrke och till sin arbetsplats. Collie et al. (2018, s. 131–132) menar att det ställs höga krav på lärare och att det därför är relevant att använda JD-R modellen för att studera hur lärare mår och agerar. Det finns dock inte så mycket forskning om svenska skolan med utgångspunkt i JD-R modellen.

I förhållandet till lärarjobbet har Bermejo-Toro et al. (2016) kunnat klassificera problem till två viktiga aspekter: tidsbristen (en organisatorisk aspekt) och den problematiska relationen till elever (en psykologisk aspekt). Som tidigare nämnt förväntas lärare att individanpassa sin undervisning och att skaffa en personlig relation med varenda elev. Denna känslomässiga närheten upplevs ofta i konflikt med bedömningsuppdrag som i stället skall vara så objektivt som möjligt.

Flera undersökningar om lärare vid olika utbildningsnivåer visade att lärares engagemang till sitt jobb var den avgörande faktorn för hanteringen av stressiga perioder tillsammans med självständighet (Bermejo-Toro et al., 2016, s. 496; Cao et al., 2020, s. 7–9; Yin et al., 2018, s. 9). Stöd från kollegor visade sig också vara viktig när lärare står inför emotionella krav, såsom konflikter med elever (Yin et al., 2018, s. 9). Slutligen visade sig att stress och känslomässigt svåra situationer gör lärare mindre kreativa i sin undervisning (Yin et al., 2018, s. 9).

Avslutningsvis är det värt att poängtera hur lärares bedömningsuppdrag kan definieras ur JD-R modellen. Lärare är skyldiga att sätta betyg vilket gör att betygssättningen blir ett krav som ställs på lärare. Detta krav innebär tre typer av kostnader. Den första är en psykologisk kostnad då lärare behöver bedöma individer de har en personlig relation med. Den andra är en administrativ kostnad då man behöver skaffa sig tillräckligt med bedömningsunderlag. Den tredje är en tidskostnad eftersom det krävs en del arbete för att omvandla bedömningsunderlag till betyg. Så länge som dessa tre komponenter balanseras mot adekvata resurser förväntas lärare kunna hantera bedömningsuppdraget utan negativa konsekvenser för såväl hälsan som engagemanget.

4 Metod

I följande avsnitt presenteras studiens metod. Först kommer urvalet av respondenterna att definieras. Sedan förklaras hur genomförande, transkribering och analys gick tillväga. Studiens kvalitet kommer därefter att diskuteras och slutligen presenteras de forskningsetiska aspekterna som togs hänsyn till i denna studie.

4.1 Metodval

Den hermeneutiska och fenomenologiska ansatsen förknippas, som tidigare sagts, med ett kvalitativt metodologiskt ställningstagande. Fenomenologin används som filosofisk utgångspunkt i flera olika humanistiska ämnen (som till exempel pedagogik, psykologi, sociologi med mera) och därmed kan fenomenologisk forskning bedrivas på ett flertal olika sätt (Rinne, 2015, s. 75). Den fenomenologiska forskningen är likväl målorienterad och antalet olika varianter visar att den är mycket flexibel i sin natur. Detta innebär dock inte att den fenomenologiska ansatsen är metodlös även om forskaren skall vara öppen inför att ändra sitt metodologiska ställningstagande beroende på omständigheterna (Rinne, 2015, s. 75). Det som skall vara väl definierat från början i en fenomenologisk studie är fenomenet som skall analyseras, medan vägen till resultatet i stället inte tydligt kan definieras a priori. Eftersom målet är att skaffa sig förståelse om hur andra upplever en företeelse är det fundamentalt att forskaren inte skall begränsa samtalet med respondenterna för mycket. Respondenterna skall känna sig bekväma i samtalet, samtidigt som forskaren måste undvika risken att påverka och begränsa respondenternas berättelse. Mot bakgrund av ovanstående resonemang använde jag mig av halvstrukturerade intervjuer.

4.2 Urval

För denna studie har sex matematiklärare intervjuats. Lärarna arbetar i tre olika kommunala skolor (med drygt tusen elever) som befinner sig i tre mindre kommuner (mellan 40 000 och 60 000 invånare) i Västra Götaland. Lärarna har olika erfarenheter och undervisar på olika program. Tre av dessa har en begränsad erfarenhet, eftersom, de har jobbat som matematiklärare i knappt två år, och tre har en mycket längre yrkeserfarenhet. Hälften av respondenterna arbetar på teknik- och naturprogrammet medan de andra arbetar på samhäll-, ekonomi- och yrkesprogram. Tre av lärarna är män och tre är kvinnor. Författaren kände fyra lärare personligen medan två lärare tillhör författarens bekantskapskrets.

För att begränsa antalet variabler i studien har endast lärare som arbetar på liknande skolor intervjuats. Ur en fenomenologisk hermeneutisk utgångspunkt är det viktigt att ta hänsyn till mycket olika erfarenheter för att bättre kunna definiera ett fenomen. Å ena sidan hade det varit lärorikt att variera typer av skolor, å andra sidan hade det ökat mängden resultat till en nivå som knappt är hanterbar för en studie som bedrivs under en mycket begränsad tid. För att öka respondenternas mångfald valdes istället erfarenhet och undervisningsprogram som variabler, vilket möjliggör en bredare svarsvariation som i sin tur kan leda till en djupare inblick i betygs-sättningen.

För att presentera studien skickades ett mail (se Bilaga 1) till lärarna under vecka 14 (år 2020). I mejlet tillfrågades lärarna om de var intresserade av att delta i studien. Alla svarade positivt till mailet och intervjuerna genomfördes under veckorna 15–17. Under vecka 14 genomfördes en pilotintervju med en sjunde lärare, som var min handledare under den sista VFU-perioden. Att välja min handledare för att kalibrera min intervjuguide berodde på min tillit till henne, eftersom jag visste att hon skulle ge mig konstruktiv och lärorik feedback.

4.3 Genomförande

Pilotintervjun genomfördes via dataprogrammet Hangouts och den tog cirka 40 minuter. Testläraren kom sedan med feedback för att omstrukturera intervjuguiden. Några frågor omformulerades för tydlighetens skull. Denna process ledde till intervjuguiden som sedan användes för samtliga intervjuer (se Bilaga 2).

En annan ändring som gjordes var dessutom att skapa en sektion med frågor om psykologisk och fysisk hälsa. Efter pilotintervjun blev det uppenbart att man inte kunde undersöka lärares betygssättningsvanor utan att ta hänsyn till hur lärare mår i nuläget.

En respondent intervjuades på skolan medan resterande intervjuades via två olika dataprogram, nämligen Zoom och Hangouts. Alla intervjuer ljudinspelades och fyra av dessa videoinspelades. Faktumet att två intervjuer inte videoinspelades beror på att jag använde mig av ett program som spelar in dataskärmen. Därmed blev det omöjligt att spela in intervjun som skedde på plats. Dessutom valde en av lärarna, som intervjuades på distans, att inte använda webbkameran. Vid samtliga intervjuer antecknade jag dessutom personliga observationer. Dessa kommentarer användes senare under analysprocessen.

Under intervjun som skedde på plats valde jag att anteckna korta kommentarer om lärarens tysta reaktioner för att sedan komplettera transkriberingen. Detta behövde inte göras för de videoinspelade intervjuerna då jag hade möjlighet att titta igen på respondenternas tysta uttryck vid senare transkribering. Vid transkriberingen av intervjun med läraren som valde att inte använda webbkameran kunde jag tyvärr endast förlita mig på ljudinspelningen.

Fem intervjuer tog mellan 45 och 60 minuter. En intervju tog cirka trettio minuter. Lärarna hade möjligheten att prata relativt fritt och vissa frågor ströks när svaret framgick vid en annan fråga. Under intervjuerna undvek jag att presentera definitioner av begrepp för att inte påverka respondenternas syn på ämnet. Jag undvek dessutom att svara till respondenterna när de undrade vad jag själv tyckte.

4.4 Transkription av intervjuerna

Intervjuerna transkriberades direkt efter samtalet. Jag valde att transkribera intervjuerna relativt bokstavligt genom att inkludera repetitioner, grammatiska misstag och interjektioner. Då möjlighet fanns transkriberades intervjuerna i förhållandet till videoinspelningar så att viktiga och tysta ansiktsuttryck kunde noteras. Vid redovisningen av citat i resultatet har dock meningarna renskrivits. Ellipsligaturer sparades vid redovisningen med syftet att behålla samtalstakten.

4.5 Kodning och analys

Transkriberingen av samtliga intervjuer resulterade i en enorm mängd material, nämligen cirka 80 sidor. Genom en kodningsprocess kunde materialet hanteras och analyseras. Först och främst läste jag igenom en transkriberad intervju och började att välja ut intressanta kategorier. Varje vald kategori kopplades till en färg och processen fortsatt på detta vis tills alla intervjuade blev färgkodade. Eftersom jag upptäckte olika kategorier längst processen valde jag att läsa igenom samtliga intervjuer en gång till för att säkerställa att all transkribering hade färgkodats på samma sätt. Denna första kodningsprocess kallas för öppen kodning och har som mål att råanalysera materialet för att identifiera relevanta kategorier (Dalen, 2015, s. 79).

Den öppna kodningen följdes av en selektiv kodning för att välja bort de kategorier som inte kändes intressanta i förhållande till studiens syfte (Dalen, 2015, s. 82–83). Exempelvis ignorerades alla åsikter som inte hade med ämnet matematik att göra. Tack vare denna process kokades antal kategorier ner till fem relevanta kategorier som redovisades i resultatet. Vid redovisningen av resultatet lästes samtliga citat, som kodades med samma färg två gånger, igenom: en gång innan kategorin sammanfattades och en gång efter att kategorin hade sammanfattats. Målet med detta var att säkerställa att alla respondenternas åsikter lyfts fram.

I resultatavsnittet sammanfattades materialet på ett så objektivt sätt som möjligt genom användning av många citat. Samtidigt förklarades vissa relevanta aspekter med egna ord för att bättre framhäva respondenternas budskap. Resultatet analyseras sedan i ett separat avsnitt (6 Diskussion) utifrån den presenterade teorin. Lärarnas ord och mina tolkningar kan på detta sätt tydligt skiljas åt.

4.6 Giltighet och trovärdighet

För att en studie skall hålla en viss kvalitet behöver den belysa någonting som är både intressant och sant. Man kan inte förvänta sig att alla läsare är lika intresserade av resultatet, men man bör dock förvänta sig att alla läsare är övertygade om att resultatet är sant. I vissa typer av studier, såsom naturvetenskapliga studier, förväntas resultatet vara absolut sant. En annan forskare bör kunna utföra samma experiment och komma fram till samma slutsats. Så enkelt är det inte när det gäller kvalitativa studier.

Kvantitativa studier tycks ha bra kvalitet då de är giltiga (det vill säga “reliabla”, det går alltså att noggrant kontrollera att forskningsmaterialet samlades in på ett adekvat sätt) och trovärdiga (det vill säga “valida”, forskningsmetoden är korrekt och den ledde till ett sant resultat). Enligt Dalen (2015, s. 115) är reliabilitet ett opassande mått för kvalitativa studier. Hon menar att andra forskare inte riktigt kan kontrollera hur materialet har samlats in (Dalen, 2016, s. 115). För att garantera en duglig grad av reliabilitet har datainsamlingen och analysprocessen utförligt förklaras ovan.

Studiens validitet beror på fyra olika aspekter enligt Dalen (2015, s. 117), nämligen forskarrollen, forskningsplanen, datamaterialet och analytiska angreppssätt. Dessa fyra aspekter diskuteras nedan punktvis.

4.6.1 Forskarrollen

För att försäkra en studies validitet behöver forskaren klargöra sin anknytning till fenomenet som studeras (Dalen, 2015, s. 117). Risken att datamaterialet misstolkas är hög då forskaren är intresserad av att bevisa, eller motbevisa, någonting. Som tidigare förklarats i inledningen är denna studie resultatet av ren nyfikenhet och ingen tredje part har försökt att påverka resultatet på något sätt.

4.6.2 Forskningsplan

För att bedriva denna studie valdes ett urval av lärare och en kvalitativ metod. Om resultatet kan överföras till andra grupper av lärare kan studien anses vara valid (Dalen, 2015, s. 119). Om en annan grupp av lärare hade blivit intervjuad hade man förmodligen kommit fram till ett liknande resultat. Eftersom betygssättningspraktiken i hög grad påverkas av lärares erfarenhet

hade resultatet kunnat belysa andra aspekter av betyg som inte lyfts fram i denna studie. Denna studies resultat hade dock osannolikt kunnat motbevisas.

Den individuella variationen som definierar urvalet är också relevant för att undersöka företeelsen som studeras. Respondenterna valdes så att resultatet skulle vara så heterogent som möjligt.

Valet att utföra en kvalitativ undersökning diskuterades ovan men det är värt att ännu en gång poängtera att frågeställningarna är formulerade på ett sådant sätt att de kunde besvaras med hjälp av en sådan undersökning. Dessutom är valet anpassat till det teoretiska ramverket som denna studie baseras på.

4.6.3 Datamaterialet

Validiteten i datamaterialet är hög då respondenterna har haft möjlighet att ventilera sina åsikter kring den studerade företeelsen (Dalen, 2015, s. 120). En pilotintervju användes för att kalibrera frågorna så att respondenterna hade möjligheten att utförligt ventilera sina åsikter. Frågorna var dessutom mycket koncisa med målet att låta lärare uttrycka sig fritt.

4.6.4 Analytiska angreppssätt

En bra tolkning av datamaterial förutsätter att respondenternas uttal är tydligt och fylligt (Dalen, 2015, s. 121). För denna studie samlades en stor mängd datamaterial in för att minska risken för misstolkning av respondenternas ord. Det teoretiska ramverket tycks dessutom vara relevant och rätt anpassat för studiens syfte. Slutligen är alla steg som ledde till studiens diskussion beskrivna i detta avsnitt så att läsaren kan följa forskarens process på ett ackurat sätt.

4.7 Forskningsetiska aspekter

För att utföra denna studie tog jag hänsyn till samtliga fyra individskydds krav som förespråkas av vetenskapsrådet. Dessa krav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Alla de intervjuade lärarna informerades om att deras deltagandet var frivilligt och att de kunde avbryta intervjuerna om de så önskade. Lärarnas samtycke inhämtades skriftligt när de svarade på mitt första mejl och muntligt precis innan intervjun påbörjades. Ingen annan än forskaren själv kan identifiera respondenterna som har anonymiserats. Slutligen användes materialet endast till denna studie och endast i vetenskapligt syfte.

5 Resultat

I detta avsnitt presenteras undersökningens resultat. Mycket plats har använts för att citera respondenternas utsagor. Lärarnas ord har ändrats så lite så möjligt under transkriberingen, endast för att undvika repetitioner och för att översätta talspråk till mer begripliga uttryck. Alla lärare har dock inte citerats när samtliga respondenter har uttryckt en likadan åsikt. Detta beror på att lärare ibland har uttryckt sig väldigt lika och flera citat hade inte gjort resultatet tydligare. När det förklaras att några lärare delar en åsikt betyder det att minst två och max fem lärare har uttryckt sig likadant. Eftersom undersökningen har en kvalitativ karaktär föreföll det onödigt att alltid förklara exakt hur många respondenter som höll med varandra. När endast en respondent uttrycker en idé har det dock förtydligats i texten.

Resultatet har delats i fem olika delar. Varje del sammanfattar viktiga aspekter som har diskuterats under intervjuerna. Uppdelningen gjordes i efterhand tack vare en senare analys av det transkriberade materialet. Uppdelningen representerar alltså inte intervjuens struktur. De fem aspekterna som tycktes vara mest relevanta i förhållandet till uppsatsens syfte är: betygssättning, betygsunderlag, betygsgränsen F-E, personliga relationer i skolan och lärarnas hälsa.

5.1 Att sätta betyg

Alla sex intervjuade lärare är medvetna om att betygssättningen är ett obligatoriskt moment i lärarjobbet. De betraktar dock denna tjänsteutövning på olika sätt. Några lärare upplever betygssättningen som den aspekt som kännetecknar lärarjobbet och lärarlegitimationen upplevs endast vara en legitimation för att sätta betyg:

Det är det som är min tjänsteutövning, det är att sätta betyg på eleverna. Det är det som jag är legitimerad för att göra, det är en jätte viktig del av läraryrket. (Lärare 5)

Andra lärare tycker istället att betygssättningen har fått ta mer plats i den svenska skolan under åren och att det är missledande att se betygssättning som en av de viktigaste aspekterna i arbetet:

Jag är inte lärare för att sätta betyg. (Lärare 4)

Jag tänker att det är viktigt eftersom det är en del av mitt jobb, men jag tänker att det ligger en värdering i det ordet med viktigt [...] det är som att läraryrket inte hade blivit någonting utan att sätta betyg och på det sättet är det inte viktigt att sätta betyg. [...] Jag hade kunnat vara en lika bra lärare utan att sätta betyg. (Lärare 6)

Oavsett hur viktig aspekt av läraryrket betygssättningen är verkar alla respondenter vara överens om att de gärna hade velat undvika att sätta betyg. Respondenterna använder starka ordval för att beskriva betygssättningen:

Jag hatar att sätta betyg först och främst. Jag skulle önska att jag slapp det faktiskt. Jag tycker det är... det är ointressant att sätta betyg. (Lärare 4)

Jag tycker att det är helvete att sätta betyg! Jag tycker att det är den värsta arbetsuppgiften jag har som lärare... (Lärare 6)

Respondenterna är också medvetna om hur svårt det är att tolka kunskapskraven och att betygen i hög grad är subjektiva. De använder ofta ord som präglas av subjektivitet snarare än

objektivitet när de talar av betygssättningsuppdraget och lärarna förklarar att det är svårt att utföra en förväntad bedömning:

Det är väldigt fritt med tolkning av bedömning. Skolverket skulle kunna ha varit tydligare med det de har skrivit för att alla lärare har sin uppfattning. (Lärare 1)

I slutändan måste du ändå känna dig nöjd med det betyget du satt. (Lärare 2)

Vadå för lågt? Vadå för högt? Vad är det? Det blir mitt subjektiva betyg som gäller. (Lärare 3)

Alla som sätter betyg sätter betyg på olika sätt [...] Det blir subjektivt men det känns rätt [...] Det är helt godtyckligt. (Lärare 4)

Jag känner att det är jättesvårt att sätta rätt betyg. (Lärare 5)

Är jag lika rättvis som andra lärare är? Där kan ju vara en skillnad liksom. (Lärare 6)

En lärare uttrycker ett motstånd mot det svenska betygssystemet och för hur kunskapskraven är tänkta. Läraren erkänner att hen har slutat att bekymra sig för mycket på betygssättningen. Enligt denna lärare präglas systemet av en alltför teoretisk kunskapssyn och detta är väldigt problematiskt:

Jag tycker till stor del att det här är bara någon form av... skrivbordsprodukt eller någonting. Att säga att en elev är på E-nivån när det gäller begrepp, på F-nivån när det gäller metod t.ex.... Det är löjlig liksom. [...] Vad är det jag bedömer? Är det begrepp? Procedurer? Eller metoder? Eller problemlösning... Det är helt godtyckligt, för att alla de här grejerna hänger ihop. [...] om jag tar problemlösning, begrepp och metod... Herregud! Hur ska jag kunna särskilja dem med 100 % säkerhet? De är så ihopblandade med varandra... (Lärare 4)

Enligt alla lärare är det oerhört viktigt att man skall kunna vara fri att betygsätta sina elever utan att någon annan påverkar beslutet. Några förklarar dock att betyg har fått en så stor roll i skolsystemet att påtryckningar är kännbara:

Det kommer uppifrån ibland att de säger: kan man inte göra lite extra för de här eleverna, för att godkänna dem. (Lärare 2)

Det finns i samhället... Man känner signaler uppifrån att... Och det här vet du om, men liksom bedömningen av skolan, en skolas bedömning från kommunens håll det är hur väl den presterar. [...] Det betyder att vi bedömer hur bra en skola är beroende på vilka betyg eleverna får. Det betyder att en chef känner att för att få en bra skola behöver mina lärare sätta höga betyg och det är jätteilla, tycker jag. Det är riktigt illa. (Lärare 4)

Jag upplever som viktigt för skola att våra elever klarar alla ämnen och särskilt ... matte 1 som de måste ha för gymnasieexamen. (Lärare 5)

Flera lärare uttrycker att det är svårt att sätta betyg på grund av den relation som lärare skapar med sina elever och de upplever att det är svårt att inte låta sig påverkas av det. Speciellt tycker lärare synd om de eleverna som kämpar för att uppnå ett visst betyg och inte når dit (mer om detta i slutet av detta avsnitt). Några lärare erkänner att de tar hänsyn till den mängden jobb eleverna lägger på skolarbetet medan andra berättar att de endast förhåller sig till kunskapskraven. När de behöver förklara hur de tänker kring specifika fall använder de flesta lärare ord som förknippas med den emotionella sfären. De tycker att det är svårt att förklara hur de tänker och ofta refererar dem till den "förmåga" som en lärare har att sätta betyg:

Lita på din egen förmåga att sätta betyg... att känna vad eleverna kan. (Lärare 2)

Det är en känsla som sitter här [läraren pratar om bedömningsförmågan och visar sina fingertoppar] [...] Lita på den förmågan som man har som lärare, att man har fått en uppfattning av elevens kunskap på vägen. (Lärare 6)

Alla respondenter är överens om att betygssättning är tidskrävande. De lägger mycket tid på att säkerställa sin bedömning både genom att samla på sig mycket underlag och genom att analysera underlaget noga vid slutet av kurserna. Några lärare förklarar dessutom att de planerar hela kursen med målet att skapa många bedömningsituationer. Enligt dessa lärare är det alltså helt omöjligt att skilja mellan bedömning och planering.

När lärarna fick chansen att ventilera sina idéer om årets situation uttryckte alla en stor oro kring just betygssättningen. Lärarna var oroliga dels för den tekniska aspekten av distansundervisningen, dels för den sociala aspekten, men faktorn som stressade lärarna mest var bedömningen av eleverna:

Jag tänker att den stora oron... Det som jag tycker är svårt, det som jag fortfarande känner är det jobbiga... det är betygssättningen. Egentligen är det bara det! (Lärare 4)

Jag sitter just nu och funderar: hur ska jag lösa betygssättningen? (Lärare 6)

Även om lärarna inte har börjat sätta betyg ännu (eftersom alla lärare intervjuades under april månaden) upplever de redan nu att betygssättningen kommer att vara annorlunda i år. Alla förklarar att betygssättningen kommer att vara mycket mer tidskrävande än vanligt på grund av att många bedömningsunderlag kommer att vara bristfälliga. Lärarna kommer därmed behöva lägga tid på att sätta ihop olika bitar av information:

Det kommer att krävas en hel del arbete för mig för att kunna täcka upp de glapp som blir med distansundervisningen [läraren talar om betygssättning] (Lärare 1)

Jag tror att det kommer att vara mycket mer tidskrävande i år [...] jag kommer att ha mindre konkret underlag. (Lärare 2)

Det kommer bli svårare. [...] Det handlar mer om en känslomässig svårighet [...] myndighetsutövningen kommer inte bli svårare men min känslomässiga kan inombords komma bli tuffare liksom. (Lärare 5)

En enda lärare uttrycker att betygssättningen förmodligen inte kommer att bli svårare men att det däremot kommer att ta längre tid:

Det kommer att vara mer tidskrävande, det skulle jag tro. Jag vill hoppas att det inte är svårare i år, det är alltid svårt. (Lärare 6)

Under intervjun, hade respondenterna möjligheten att spekulera kring vad de tror årets betygssättning kommer att leda till. Alla uttrycker en stark oro kring svårigheterna att bedöma elever på distans. Lärarna reflekterar dessutom över de svårigheter som eleverna står inför nu när matematikundervisningen sker på distans. Lärarna är dock inte överens om hur man behöver hantera situationen. Några förespråkar att man skall ta hänsyn till omständigheterna och därmed vara snällare i bedömningen. Andra tror att omständigheterna kommer att leda till lägre slutbetyg än tidigare år:

På något sätt, kommer jag att vara snäll i år [läraren pratar om betygssättningen] (Lärare 4)

Jag har underlag för att sätta F på väldigt många elever [...] Men å andra sidan så känner jag att det är svårare för att jag vet att under de här sista två månaderna, om det nu blir så länge, inte har fått den undervisningen som de kanske hade behövt och då känns det svårare att sätta ett F. För jag kan omöjligt veta hur det hade gått om vi hade haft klassrumslektioner. [...] Men sen tänker jag att om man är osäker: hellre fria än fälla. (Lärare 5)

Oavsett hur lärare tror de kommer att agera vid betygssättningen upplever nästa alla respondenter att årets betygssättning kommer att vara problematisk då de inte kommer att känna sig så säkra som de brukar vara under normala omständigheter:

Det kommer att vara svårare att sätta betyg, tror jag. [...] Jag kan säga redan nu att det inte kommer att bli lika korrekt som det blev förra året för att jag inte kommer att känna mig helt säkert för att kunna sätta ett betyg. Jag är relativt säker men jag kan inte vara helt säker. (Lärare 1)

Jag tror inte att det kommer att vara samma sak [läraren jämför årets betygssättning med förra årets]. (Lärare 2)

Sammanfattningsvis går det att påstå att alla respondenter är medvetna om att betygssättningen är en oundviklig del av lärarjobbet. Lärarna gillar dock inte att sätta betyg, dels för att de upplever betygsuppgiften som känslomässigt inkoherent med lärarrollen, dels för att de erkänner att betygssystemet inte är transparent. När det gäller årets betygssättning kommer vissa av de intervjuade lärarna att vara generösa, andra fruktar att de kommer att behöva vara hårdare och endast en tror att årets betygssättning inte kommer påverkas av omständigheterna.

5.2 Betygsunderlag

Under intervjuerna har respondenterna diskuterat hur de vanligtvis skaffar sig betygsunderlag och hur de har tänkt skaffa sig betygsunderlag i år när all undervisning sker på distans. Flera lärare förklarar att de endast tar hänsyn till skriftliga prov som elever skriver i den kontrollerade klassrumsmiljön. Några lärare är noga med att förklara att det inte finns några andra säkra sätt för att skaffa sig betygsunderlag:

Det som jag har skriftligt, det som jag har på papper är det som väger mest upp, men sedan har jag i mitt bakhuvud som jag har uppfattat tidigare som konfirmation på det som de har presterat, tester, och diagnoser och allt. [...] Man behöver ha någonting som är konkret. [...] Är det inte nedskrivet det någonstans, är det inte någonting konkret som man kan ta på så har det aldrig hänt. (Lärare 1)

Betygsunderlag i matematik det är ju det eleverna levererar... Det eleverna levererar för att jag ska kontrollera korrekt matematiskt språk skriftligt och jag ska kunna föra t.ex. jag måste ha något skriftligt inlämnad. (Lärare 3)

I första hand är det prov. Alltså... Det här är ju svårt... Jag tycker det här... Vi har pratat mycket om det på högskolan [läraren syftar på andra typer av bedömningsformer]. För att jag är medveten att jag inte är objektiv i min syn på eleverna och om jag bedömer dem... jag måste använda skriftliga prov. (Lärare 4)

Jag lägger stor vikt vid de prov och diagnoser som vi har gjort. Sen tittar jag lite grann på vad som händer på lektionstid men inte så mycket faktiskt. Vi har ju stora klasser, vi pratar om 32 elever och det är svårt för mig att hålla ordning på vem som har gjort vad, vem som har sagt vad. (Lärare 5)

Av de intervjuade lärare är det endast en som verkar väga in olika typer av underlag i sin slutbedömning av elevernas kunskaper:

Jag spelar in elevernas muntliga diskussioner kring uppgifter, eller de skriver skriftligt prov, eller det kan vara uppgifter de lämnar in, som de skriver under lektioner, enskild eller i grupp. Det är den typen av underlag jag samlar på mig. (Lärare 6)

Samma lärare som berättar att hen förlitar sig på olika former av betygsunderlag är även den enda lärare som tydligt förklarar att hen inte skulle kunna visa det insamlade materialet till någon annan:

Jag kan tolka det [betygsunderlaget] och mina anteckningar kring mina elever... Men det är inte någonting jag kan visa för någon annan. (Lärare 6)

De andra lärare betraktar i stället betygsunderlag som någonting som bör användas i fall betygssättningen blir ifrågasatt:

Det är ett sätt att visa att jag har dokumenterat att vad de har uppnått [...] Det är tyvärr lite så som samhället fungerar. (Lärare 1)

Du behöver skaffa underlag för att det är viktigt att du själv känner att du kan motivera ditt betyg för eleven (Lärare 2)

Lärarna är eniga kring användning av nationella prov som en vägande del i betygssättningen. De är dock inte eniga kring hur mycket de skall beakta resultaten från nationella prov när de sätter betyg. Flera respondenter uttrycker ångest då de inte kommer att kunna förlita sig på nationella provets resultat i år:

Då tänkte jag "skit" hur ska jag bedöma elever nu på ett bra sätt. (Lärare 2)

Jag var på väg att säga upp mig [läraren berättade hur hen reagerade dagen nationella prov blev inställda] [...] Nu känner jag mig väldigt utsatt, när jag inte har någonting att luta mig mot. (Lärare 3)

Det är bra att jag är lite anonym, jag ser nationella prov som ett sluttest [...] i princip är det... 90% av elevernas betyg är nationella prov. (Lärare 4)

Jag tyckte inte alls att det var ett bra beslut utan jag tyckte att det var jättejobbigt och hur ska vi lösa det? (Lärare 5)

För alla lärare är nationella prov ett tillfälle för att skaffa sig betygsunderlag och det är endast två lärare som poängterar att nationella prov även används för att förbättra lärandet:

Man vill ha nationella prov för att kunna kontrollera sig själv på något sätt. (lärare 2)

NP för mig var... jag vill säkerställa att min nivå ligger som den statliga nivån... Att mina elever ska nå de mål som är uppsatta av staten. (Lärare 3)

Alla lärare är överens om att nationella prov representerar betygsunderlag av högst kvalitet och de flesta vill ersätta nationella prov med något liknande slutprov. De vet dock inte än hur detta skall gå tillväga. En lösning, som de nämner, är att använda gamla nationella prov som fortfarande är sekretessbelagda, dock inte på distans.

För de flesta lärare kan ett skriftligt slutprov inte ersättas av någonting annat och de hoppas på att de kommer kunna få kalla in eleverna i slutet av maj månad för att låta dem skriva prov i en kontrollerad miljö. Även de lärare som redan har testat distansprov eller har planerat att göra prov på distans har fokuserat mest på tekniska lösningar som gör det möjligt att vakta elever:

I värsta fall kan man ta elever, enstaka elever, till skola, så att de faktiskt kan göra ett skriftligt prov. Så det finns nödlösningar på den delen. Själva distans... Om man ska sköta allting på distans så är det inte riktigt lika lätt. (Lärare 1)

Ett förslag är att jag tar in elever om man får möjlighet till det och gör... vi säger tvåtimmarsprov liksom. (Lärare 4)

Eleverna fick använda sina mobiltelefoner och logga in på Zoom och sätta mobilkamera så att jag skulle se deras skärm och en bit runt omkring så att jag såg att de inte hade några fuskklappar eller någonting. (Lärare 5)

Någon form av slutprov, skriftligt! Jag har provat i matte 4 med hjälp av Kunskapsmatrisen och ett digitalt klassrum så att de har kamera igång samtidigt. [...] Tekniskt är det den lösning som jag tänker använda. (Lärare 6)

Det är endast en lärare som verkar rekommendera alternativa provtillfällen och en annan som säger att hen alltid använt sig av icke skriftliga prov:

Våga testa på att göra någon ny form av examination, när du ska göra någonting. Allting behöver inte vara skriftliga prov. [...] Man kan få ut väldigt mycket information av det och du ser att det är elever som sitter och räknar och han kan. Lärare borde... Använd alla resurser man har och använd varandra för att komma på nya sätt att examinera. (Lärare 2)

Förra terminen [det vill säga terminen före utbrottet] hade jag redan planerat för en muntlig slutuppgift och jag tänker verkligen hålla fast vid det nu, på distans, i grupper. Två eller tre stycken elever samtidigt [...] troligen kommer det handla om att diskutera kring begrepp och de kommer att få färdiga lösningar som de kan jämföra och diskutera. (Lärare 6)

Andra lärare är istället mycket tydliga med att de inte kan tänka sig att använda muntliga prov:

Det muntliga alternativet är mer lotteri (Lärare 3)

Muntliga... Nu har vi inga muntliga prov längre, nationella prov. Och jag tycker inte heller att muntliga nationella prov är jättebra, om jag ska vara ärlig. [...] Om man ska utgå från muntliga saker så finns det hur många elever som helst som är superbra på att låtsas visa förståelse. (Lärare 4)

Slutligen är alla lärare fundersamma på hur man kan säkerställa att det verkligen är eleverna själva som skriver uppgifterna. Lärarna verkar dock inte vara lika oroliga kring valet av uppgifterna för att garantera provets validitet. Lösningarna som respondenterna har tänkt på handlar om bevakning av elever. En lärare har också ventilerat idén om att jämföra elevers prestationer vid provtillfällen med lösningar samma elever har skrivit i en loggbok under kursen:

Jag säkerställa att det är dem som har gjort lösningarna. Det kan vara ett sätt för mig att jobba med, att säga: "Så här brukar du, under den här tiden som ändå är slutet av kursen, göra dina redovisningar." Om den personen visar sig skilja jättemycket i hur hen löser... Jag kan säkerställa att den lösningen de skrivit i provet inte är deras. (Lärare 6)

Denna syn på elevernas prestation är inte ovanliga. Alla lärare förklarar att en stor del av betygsunderlagsanalys handlar om att ha en holistisk koll på elevens förbättring och framgång. Respondenterna menar alltså att man nästan kan förutse elevernas prestation och att en prestation som avviker för mycket från det som förväntas är tecken på att eleven har fuskat.

5.3 Gränsen mellan F och E

Under en stor del av intervjuerna hade respondenterna möjligheten att berätta sina åsikter kring gränsen mellan underkänd och godkänd i ämnet matematik. Alla förklarade att betyget F är mycket laddat känslomässigt:

Det är alltid jobbigare att sätta ett F än att sätta... något annat. (Lärare 2)

För det också är... jättejobbigt för alla inblandade. [Om att sätta F] (Lärare 4)

Skillnaden mellan F och E verkar uppfattas annorlunda än skillnaden mellan övriga betyg. Eftersom denna gräns skiljer ett underkänt och ett godkänt betyg åt upplevs gränsen mindre öppen för tolkning. Kraven för att få betyget E upplevs dessutom som låga:

Den är inte lika krävande. (Lärare 1)

För att få E krävs det ganska lite. (Lärare 4)

Betyget E uppfattas vara "brett" i den meningen att det inte är så krävande att få det men det är däremot svårt att stiga över till nästa betyg:

E är det bredaste betyget på något sätt. [...] det är långt mellan det lägsta gränsen för E till den högsta gränsen för E. [...] Så det är det som är grejen med E att det är ett brett betyg. (Lärare 4)

Flera lärare påstår att det finns olika nyanser av F. De upplever till exempel att vissa elever saknar förkunskaperna för att kunna lyckas, andra är helt omotiverade och vissa kämpar hårt utan vidare resultat. I år kommer vissa lärare att premiera eleverna som har ansträngt sig:

Det finns ju stor klara fall som jag har svårt att se nu att de faktiskt klarar sig. Det finns fortfarande chans att de kan visa allting men risken att de gör det är så låg så att... jag kan nästa redan säga nu att det inte är där vi hamnar. (Lärare 1)

Det finns flera nivåer av F oftast i en klass. Och då tänker jag så här: de som ligger på det här gränsläget kommer troligtvis, i ganska stor utsträckning få E i år... Det är troligt... att jag inte kan erbjuda dem tillräckligt mycket hjälp för att... Jag vet inte! Men min tanke är så i alla fall. Det är väl troligare i alla fall att man får... man kommer ha någon form av kompensatorisk tanke (Lärare 4)

I år om man är osäker om det är ett E eller ett F så sätter man ett E. (Lärare 5)

Det finns elever som kämpar, kämpar och kämpar och visar hela tiden och försöker att göra en insats och så men som ändå inte når och som har svårt... Och det kan bero på massa olika saker [...] Sen kan det vara andra elever som får F. Elever som är mer sporadiska, elever som inte jobbar så mycket på lektionerna, elever som tror att de kan men de har misstolkat... Trots att man har sagt att de inte når E-nivå... (Lärare 6)

Lärarna hintar dessutom att E och F kan få olika betydelse beroende på program man undervisar på. Några respondenter som undervisar på samhällsprogrammet och yrkesprogram upplever sig pressade att godkänna elever:

Jag kanske inte känner det själv så att det skulle vara skillnad på att sätta F eller E men jag känner nog en press utifrån att det är viktigare att sätta E än att sätta C eller A. Det är viktigare att eleverna klarar E än att de klarar C, känner jag utifrån. Men jag tycker nog inte så själv. Jag tycker att alla betygssteg är lika viktiga. Men... från kanske övriga kollegor, men också ledning och samhället i stort är på något vis viktigare att eleverna får E än att de får C eller A. [...] Jag upplever som viktigt för skola att våra elever klarar E i alla ämnen och särskilt i... matte 1 som de måste ha för gymnasieexamen. Det är viktigare att lägga resurser på att få elever klara E-nivå än att få elever klara högre betyg. Och sen har vi många elever som ligger på gränsen mellan ett F och ett E och jag känner att jag väldigt många gånger får lägga min undervisning på den nivån för att fånga upp de här eleverna som annars skulle ha fått F i stället för att lägga lika mycket tid på att ge elever som borde utveckla högre... (Lärare 5)

Lärare som undervisar matematik på teknik- och naturprogrammet verkar också vara medvetna om denna problematik:

I vissa grupper [läraren syftar på alla program som inte är teknik- och naturprogrammet] kan det vara så att gränsen E/F är avgörande för ganska många. (Lärare 6)

Lärarna som jobbar med natur- och teknikelever är dessutom inte så intresserade av gränsen mellan F och E:

För att få F betyder det att man inte blir godkänd, det är egentligen inget betyg. [...] Det är inte lätt att göra den avgränsningen som du har gjort på ditt arbete, att bara prata om gränsen mellan F och E. Därför att [...] principiellt så bör jag vara öppen som lärare för att tänka så kring elevernas underlag [läraren förklarade tidigare att man ska jämföra möjligheten att sätta F på en elev med möjligheten att sätta vilket betyg som helst och inte bara E]. (Lärare 6)

Respondenterna har olika åsikter om vad gränsen mellan E och F representerar. Deras åsikter beror dels på programmet de undervisar på, dels på hur de upplever det emotionella sambandet som de skapar med eleverna.

5.4 Lärarnas empati

En aspekt som verkar ha stor vikt i betygssättning för samtliga lärare är empatin de känner för eleverna. Respondenterna använder ofta ord som uttrycker känslor och sympati när de berättar om sina relationer med eleverna. Några förklarar dessutom hur en elevs misslyckande upplevs som ett personligt misslyckande:

[Läraren pratar om vad som innebär att underkänna många elever] Jag upplever att jag underkänner mig själv lite grann också. Man inser att... Jag kanske kunde ha gjort mer med de här eleverna... (Lärare 4)

Jag skulle känna mig besviken eller kanske att jag är en dålig lärare för att jag har satt så många F. (Lärare 5)

Dessutom är det tydligt att flera respondenter upplever att det är lärarens plikt att nå fram till alla elever. En del emotionella resurser går därmed åt att fånga omotiverade och svaga elever. Eftersom lärare tycker synd om dessa elever påverkas deras bedömning av eleverna:

Jag tänkte mest på de som är svaga. Det är liksom svårare att veta hur jag ska bedöma dem. (Lärare 1)

Det känns inte bra för mig själv och det känns nog inte bra för eleverna heller för att de får liksom inte samma chans som de andra får på något sätt som när man gjorde det här innan. (Lärare 2)

Jag har elever [...] som behöver väldigt mycket stöd och som jag knappt har sett röken av sedan vi började med distansundervisning. [...] Samtidigt har jag ett ständigt dåligt samvete över hur jag ska nå de här eleverna som jag inte når och hur de ska klara sig. (Lärare 5)

Denna obehagliga känsla att inte nå fram och att inte rädda en elevs skolgång har, enligt en lärare, sina rötter i dåliga erfarenheter. När en lärare misstänker att hen har satt fel betyg på en elev kan denna känsla finnas kvar i flera år:

Det värsta är om man känner att man har satt fel betyg [...] Om en elev säger: jag tycker inte att det här är rättvis, då börjar man ifrågasätta sin egen betygssättning. [Läraren berättar om en gammal erfarenhet] (Lärare 4)

En annan aspekt, som flera lärare upplever som jobbig i år, är att elevernas betyg troligen inte kommer att spegla deras faktiska prestationer. Detta kan påverka elevernas möjlighet till vidare studier och flera respondenter upplever detta som en mycket problematisk faktor:

Det påverkar elevernas framtid på något sätt. [...] Om elever får dåligt slutbetyg eller ett slutbetyg som inte reflekterar vad de kan på något sätt så kommer det påverka deras möjlighet till att söka till högskola senare. (Lärare 2)

... en hel generation, framförallt treorna, kommer att söka till högskolan... och de har dessutom förlorat högskoleprov som också ställts in. All deras framtid hänger på den bokstaven jag sätter på dem. Det är en otrolig press. (Lärare 5)

Respondenterna vet att betygen är oerhört viktiga för eleverna. Här uppenbaras en tydlig dikotomi mellan vad lärare tycker om betygen och vad eleverna tycker:

Eleverna har inte samma bild och det är en klassiker, men eleverna är bara ute efter betyg [medan] jag är lärare för att se elever utvecklas. (Lärare 4)

Betygssättning är viktigare för elever än det är för mig. (Lärare 6)

Relationen lärare-elev är en närvarande aspekt som påverkar till och med betygssättningen. Respondenterna förklarar att de påverkas av den i olika grad men ingen verkar vara helt ointresserad av elevernas känslomässiga reaktioner när slutbetygen diskuteras. Återigen tar lärarna hänsyn till flera aspekter när de bedömer elevernas prestation och den viktigaste av dem är hur mycket elever har kämpat under kursen.

Några lärare har dessutom berättat att distansundervisning ledde till att de blev mer medvetna av olika sorts problem som elever har och som inte uppmärksammats tidigare. Eftersom lärarna för första gången har kommit in i elevernas hem tack vare distansundervisning kan de inse hur svårt vissa elever har det hemma. Det blir därmed svårt att inte låta sig bli påverkad av det:

De har det väldigt jobbigt nu, så att det är... ehm... det finns så många olika problem som man inte märkte medan... ehm... som nu kommer fram när de måste vara hemma hela tiden. Så jag tycker mer synd om dem nu. (Lärare 2)

5.5 Hur mår lärare egentligen?

Utmaningen som lärare har stått inför den senaste tiden har haft konsekvenser för välmåendet. Respondenterna förklarade att den nuvarande situationen innebär stora psykologiska och fysiska uppoffringar.

Alla respondenter berättar att den första perioden av distansundervisning präglades av ett stort engagemang. De använder många positiva ord för att beskriva hur de mådde i början. Samtliga lärare berättar att de var intresserade av att utveckla undervisningen, anpassa bedömningen och hitta snabba lösningar till olika praktiska problem:

[I början] blev det väldigt mycket problemlösning. Jag kom in i den här problemlösningssmode. (Lärare 1)

Det var så kul med utmaning när allt detta satts igång. (Lärare 2)

Men på något sätt var man optimistisk, det här löser vi! De två första veckorna var: det här löser vi. (Lärare 3)

Jag kände att jag jobbade kreativt! Det var härligt! (Lärare 4)

Det var roligt att sitta och lära sig ny teknik så det var någon slags lustfylldhet som har... liksom... öppnat sig igen eller vad man ska säga [...] Jag tyckte att det var kul, alltså det är roligt att lära sig de här nya grejerna, ny teknik. (Lärare 5)

Jag tyckte att det var en spännande utmaning! (Lärare 6)

Efter denna första euforiska fas började dock lärare inse hur mycket tid de hade lagt på jobbet för att bygga upp erfarenhet om distansundervisningen och för att hjälpa alla elever att komma igång. Arbetsbördan blev enorm och den hade stora konsekvenser på respondenterna hälsa:

Jag känner mycket mer stress, och jag har sovit mycket sämre på nätterna på sista tiden. Jag sover ganska dåligt när jag har väldigt mycket i huvudet som jag måste komma ihåg och tänka på dagen efter, det här har inte varit en positiv del för min hälsa. (Lärare 1)

Man känner en ökad stress [...] Uff, jag orkar inte mer nu, det är för mycket för mig att hinna med. (Lärare 2)

Hjärnan gick kokande [...] Man har glömt sig själv som en människa! [...] Jag började få minnesluckor efter två veckor. (Lärare 3)

Lärarna upplever att deras fysiska hälsa också påverkades. Gymnasieskolor är inte anpassade för att bedriva distansundervisning och detta har sina konsekvenser. Lärarna uttrycker att de saknar förutsättningarna för att kunna ta hand om sig själva. De saknar till exempel skärmar, datorer, höj- och sänkbara skrivbord, med mera.

Mest av allt uttrycker några respondenter att de känner sig relativt ensamma i arbetet. De har visserligen möjlighet att ventilera sina tankar med kollegor, men de börjar uppleva att

efterfrågad hjälp saknas. Dessutom upplever vissa lärare att myndigheterna och ledningen tar beslut utan att kompensera för konsekvenserna:

Det kommer att krävas en hel del arbete för mig för att kunna täcka upp de glapp som blir med distansundervisningen. (Lärare 1)

Allt tar mer tid, men man har inte mer tid i tjänsten [...] Jag är kvar mer än jag vad jag var efter lektionstid, innan lektionstid, efter arbetstid, innan arbetstid. (Lärare 2)

Det är inte det tekniska jag var intresserad av utan hur får jag fram det didaktiska och det pedagogiska? Och det har jag ingen att fråga. För ingen har gjort det förr. Och alla sitter i samma båt. [...] Hjulet snurrar väldigt fort och som lärare är man alltid ansvarig. [...] Och plötsligt har de lagt ansvaret på enskilda lärare. [I denna sista mening syftar läraren på myndigheterna] (Lärare 3)

Det känns inte som någon har några svar. Ledningen säger hela tiden att... liksom good enough... ni måste tänka good enough. Och det är skönt att höra det från dem, absolut. Men sen vet man att good enough kommer inte leda till att eleverna klarar sig. (Lärare 5)

En enda respondent berättade i stället att hen litar helt på sina egna förmågor och att hen inte är så orolig över årets situation:

Jag har ganska hög digital kompetens [...] Jag vet att jag gör ett bra jobb [...] Jag tycker att jag duger. (Lärare 6)

Samtliga respondenter uttrycker i alla fall en stark oro kring hur bedömningen och betygssättningen kommer att påverkas i år. De är oroliga kring bedömningsprocessen och de tycks vara mindre objektiva än vanligt. Detta kan dels bero på att de känner mindre lust att jobba, dels på att de inte känner att de alltid duger som lärare. Respondenterna förklarar att de är medvetna att omständigheterna har en stark inverkan på alla och att de därmed försöker vara positiva men de upplever samtidigt att det inte alltid är så enkelt:

Man känner lite oro och stress kring betygssättningen, att man inte ska göra korrekt för sig. (Lärare 1)

Det resulterar i att jag upplever att min bedömning inte är lika träffsäker. (Lärare 3)

Jag är rädd att göra ett dåligt jobb liksom, att jag inte kommer att fixa det... Som du pratat om innan om rättvisa, rätta betyg på eleverna, att jag inte kommer... Att det kommer att bli dåligt i år. Att jag inte kommer fixa det, att jag kommer att göra ett dåligt jobb helt enkelt. (Lärare 4)

Avslutningsvis är det viktigt att påpeka att samtliga respondenter betraktar denna period som lärorik. Lärarna påverkas inte endast negativt av distansundervisning eftersom de inser att mycket av det de lär sig nu kommer att vara användbart även då undervisningen går tillbaka till sin normala form. Lärarna berättar att de kommer att fortsätta använda sig av sina nya digitala kompetenser i framtiden och att de delvis kommer att integrera sina bedömningspraktiker med nya moment som de har börjat upptäcka nu.

6 Diskussion

I följande avsnitt presenteras studiens diskussion. Först kommer resultatet att tolkas utifrån studiens frågeställningar. Sedan kommer studiens metod att analyseras. Slutligen kommer några personliga kommentarer att redovisas. Dessa kommentarer handlar om studiens didaktiska konsekvenser och olika utgångspunkter för framtida forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Målet med denna studie var att undersöka om årets komplexa omständigheter kan berätta oss någonting om matematiklärares syn på betyg och på gränsen mellan F och E. Diskussionen om resultatet delas in i fyra olika punkter för att kunna besvara de fyra olika frågeställningarna som ställdes i inledningen.

6.1.1 Hur skaffar sig en matematiklärare underlag för att fatta ett beslut?

Resultatet visar att matematiklärare tenderar att betrakta skriftliga prov som det enda underlaget inför betygssättningen. Det finns visserligen några undantag men det verkar inte finnas utrymme för att kunna ifrågasätta faktumet att ämnet matematik definieras av en stark skriftlig bedömningskultur.

Respondenternas starka reaktion till årets beslut att ställa in samtliga nationella prov visar tydligt den stora vikt som dessa prov har i lärares bedömningspraktik. Resultatet tyder på att matematiklärare använder nationella prov som ett slutprov snarare än som en viktig del av betygsunderlaget, vilket skollagen i stället förespråkar (Skoll 15:25a).

Lärarna tenderar att betrakta egna skapade prov som mindre valida. Matematikkurserna kan därmed bli en lång förberedelse inför nationella prov. I vissa program känner dessutom lärare en stark press att fokusera undervisningen på den lägsta nivån och därmed riskerar dessa lärare att sakna betygsunderlag för samtliga kunskapsnivåer. Resultatet stämmer överens med Nyström (2004) som påstår att nationella prov i ämnet matematik har ett gigantisk inflytande i både undervisningen och framförallt i bedömningspraktiken.

Den starka skriftliga provkulturen som karakteriserar ämnet matematik kan inte gå ihop med distanstest som i stället präglas av mycket låg reliabilitet. Lärarna är medvetna om detta och de spenderar stora resurser för att kunna kontrollera eleverna vid provskrivningar på distans. Respondenterna berättar dessutom att de helst vill testa eleverna på skolan om möjligheten finns, vilket återigen visar ett starkt motstånd till alternativa examinationstillfällen.

Flera lärare erkänner att de knappt tar hänsyn till andra betygsunderlag än elevernas provresultat när de sätter betyg, vilket beror på hög arbetsbelastningen och tidsbrist. Alla lärare är dessutom överens om att betygssystemet är alldeles för tolkningsbart och att betyg alltid präglas av lärares subjektiva åsikter och tolkningar i enlighet med Wikström (2006) och Annerstedt & Larsson (2010).

Avslutningsvis kan man säga att resultatet tyder på att betygssättningen kompliceras av lokala administrativa problem, tidsbrist, systematiska fel och otydliga styrdokument.

6.1.2 I vilken utsträckning påverkar matematiklärares empati för eleverna betygssättningen?

Resultatet visar att betygssättningen i olika grad påverkas av empatin lärare känner för sina elever. Nästan alla respondenter arbetar på högskoleförberedande program och därmed upplever de att betygens psykometriska aspekt är den mest problematiska. Lärarna är alltså medvetna om att ett underkänt betyg kan påverka elevernas framtid. Detta stämmer överens med Nyström (2004) och Korp (2011) som har visat att lärare sätter betyg med hänsyn till aspekter som inte bör ingå i bedömningen.

6.1.3 Hur anpassar matematiklärare betygsskalan till omständigheterna?

En enda respondent verkar känna sig säker på att hen kommer att kunna bedöma sina elever som vanligt oavsett omständigheterna. Resterande respondenter verkar istället vara medvetna om att de kommer behöva anpassa betygsskalan, och därmed gränsen för betyget E, till årets omständigheter. Vad denna anpassning kommer att leda till är fortfarande oklart men det är tydligt att vissa kommer att sänka gränsen för att kunna kompensera svårigheterna som eleverna möter i år.

6.1.4 Hur upplevs betygssättning som myndighetsutövning av matematiklärare?

Alla respondenter upplever betygssättningen som en obligatorisk men problematisk aspekt av lärarjobbet. Resultatet visar att denna arbetsuppgift är en av aspekterna som negativt påverkar lärares välmående. Resultatet visar dessutom att lärare upplever årets betygssättning som extremt stressig samtidigt som att lärare känner sig mindre motiverade att ta hand om sitt jobb. En hög grad av utmattning och lågt engagemang indikerar att lärares jobbkrav inte möts av adekvata resurser (Demerouti et al., 2001).

Årets betygsunderlag präglas av mycket låg kvalitet: lärare har inte tillgång till standardiserade prov och reliabiliteten är låg eftersom lärare inte kan kontrollera eleverna. De upplever dessutom att de inte kan få hjälp av kollegor eftersom nästan alla är oerfarna när det gäller distansundervisning. Lärarna är därmed exceptionellt ensamma i sitt bedömningsarbete i år.

I enlighet med JD-R modellen finns det tydliga tecken som visar att årets omständigheter kommer att leda till allvarliga konsekvenser för samtliga gymnasielärare om situationen inte normaliseras. Om distansundervisningen skulle behöva förlängas och om lärare inte får adekvata resurser (såsom adekvat kompetensutveckling, anpassat utrustning, användbara pedagogiska verktyg med mera) finns det en risk att fler kommer att tappa intresse för sitt jobb eller, i värsta fall, bli utbrända.

Enligt resultatet är betygssättningen en av de mest problematiska arbetsuppgifterna som en lärare har och årets omständigheter har tydligt visat att den påverkar lärares hälsa mer än man hade kunnat ana.

6.2 Metoddiskussion

Urvalet av respondenterna tycks vara rätt anpassat till syftet. För att bättre kunna skaffa sig en bild av hur svenska matematiklärare förhåller sig till sin roll vid betygssättning bör man inkludera lärare som även arbetar på privata skolor. Det skulle dessutom vara intressant att intervjua lärare som arbetar i mindre orter där eleverna har färre valmöjligheter och där skolledning förmodligen är mindre rädd för att förlora sina elever.

Det fenomenologisk-hermeneutiska angreppssättet som har använts för att utföra denna studie har visats sig vara givande. Genom att låta respondenterna fritt uttrycka sina åsikter kring betyg och betygssättning har jag kunnat besvara mina frågeställningar. Hypotesen som presenterades i inledningen, det vill säga att den problematiska tid vi nu lever i kan avslöja aspekter av läraryrket som annars vilar osynligt under ytan, kan antas vara korrekt. Valet av metod betraktas vara rätt anpassad till studiens syfte.

Den stora mängd datamaterial som analyserades innebar en stor risk, nämligen att många intressanta åsikter förbisågs i denna studie. Trots att jag har strukturerat arbetet rigoröst för att analysera all data kan några relevanta synpunkter ha gått förlorade. För att garantera en högre grad av objektivitet i analysen bör man involvera en annan forskare i studien (Dalen, 2015, s. 117). Detta var dock inte möjligt eftersom uppsatsen skulle skrivas enskilt.

6.3 Didaktiska konsekvenser

Under ämneslärarutbildningen har en lärarstudent möjlighet att komma i kontakt med yrkeslivet vid ett flertal tillfällen. Varje praktiskt moment är oerhört lärorikt: man lär sig strukturera undervisningen, man lär sig komma i kontakt med elever, man lär sig skapa provtillfällen och så vidare. En aspekt som lärarstudenter inte kommer i kontakt med är dock bedömning i summativt syfte. Ämneslärarutbildningen erbjuder några kurser för att förbereda blivande lärare till betygsuppdraget, men dessa kurser är naturligtvis väldigt teoretiska och fångar inte betygssättningens komplexitet.

Tack vare denna studie har jag kunnat komma i kontakt med betygssättningspraktiken och se hur mångfacetterad den kan vara. Jag har sett vilken press lärare känner och hur svårt det är att vara objektiv och rättvis.

Detta nya medvetandet kommer att hjälpa mig komma in i yrkeslivet med en större pragmatisk syn på mitt framtida yrke. Samtidigt känner jag en stark vilja att bekämpa vissa vanor som verkar vara väl inrotade i den svenska skolan såsom att inte använda muntliga prov i ämnet matematik. Som nyexaminerad lärare behöver jag dels vara medveten om hur systemet fungerar, dels veta hur jag vill att systemet skall fungera. Dessa två aspekter överlappar tyvärr inte alltid varandra, vilket ökar vikten av att, tillsammans med kollegorna, försöka ändra systemet inifrån för att skapa en sundare betygskultur för både elever och lärare.

6.4 Fortsatt forskning

Med denna studie försökte jag att synliggöra matematiklärares åsikter kring bedömning. Faktumet att jag valde att göra detta i år beror på grundidén att vissa osynliga vanor tenderar att komma till ytan då omständigheterna är exceptionella. Distansundervisning är likväl i sig ett mycket intressant fält som bör utforskas mer. Det finns till exempel många intressanta didaktiska konsekvenser som skulle kunna analyseras: hur undervisar lärare matematik på distans? Vad lär sig eleverna bättre och vad lär de sig sämre när de läser matematik på distans?

Målet med denna studie var av kvalitativ karaktär men årets unika omständigheter passar väldigt bra för kvantitativa undersökningar också. Det skulle till exempel vara intressant att jämföra årets gymnasieelevers betyg i matematik med tidigare års betyg. Hur skiljer de sig åt? Berättar detta någonting om hur matematiklärare sätter betyg?

Studien fokuserade på hur lärare mår utan hänsyn till elevers emotionella reaktioner till den speciella tid vi lever in. Att studera hur elevers matematikinläring har påverkats skulle också vara intressant. Jag tror att det finns stort utrymme för att analysera, såväl systematiskt som djupgående, hur både svenska lärare och svenska elever mår, speciellt i förhållandet till den toxiska betygskulturen som verkar prägla skolsystemet.

Avslutningsvis får man inte glömma att Sverige inte är det enda land som har valt att driva gymnasial undervisning på distans under vårtermin 2020. Förmodligen har olika länder hanterat utmaningen på vitt skilda sätt. Ett par intressanta frågeställningar skulle kunna vara: vilka specifika problem stötte svenska matematiklärare på i sin undervisning? Hur har olika etablerade kunskapssyner påverkat distansundervisningen? Ett internationellt perspektiv skulle bättre kunna synliggöra hur matematikundervisning och betygssättning har påverkats av distansundervisning i Sverige.

6.5 Slutsats

Tack vare denna studie har jag haft möjligheten att kunna uppleva, tillsammans med lärarna, vad betygssättningen verkligen innebär. Lärare förväntas tolka styrdokument objektivt och bedöma eleverna endast utifrån vad de kan. Lärare behöver dock också behandla elever som individer, utmana dem och hjälpa dem att utvecklas. Jag har nu fått en inblick i hur svårt det kan vara att leva upp till dessa två motsatta uppdrag.

Betygssättning handlar om att stämpla en annan människa som man bryr sig om. En lärare vill självklart se sina elever blomstra och man vill ge dem alla möjligheter att visa vad de kan. Att använda ett målorienterat betygssystem som bygger på lärares subjektiva tolkning som urvalsinstrument är, i min mening, problematiskt. Betyg används dessutom för att utvärdera hur bra en lärare och en skola är. En konsekvens är att ledningen kan pressa sina lärare att godkänna elever.

Varje gång en lärare sätter ett betyg verkar hen ta hänsyn till aspekter som inte borde ingå i betygssättningen. Huruvida dessa aspekter påverkar betygssättningen är dock svårt att mäta eftersom olika lärare påverkas i olika grad. Dessutom finns det omedvetna psykologiska processer hos varje lärare som är osynliga och som också påverkar betygssättningen. I denna studie undersöktes vilken effekt lärares empati för eleverna har på betygen men det finns en del andra aspekter som inte analyserades såsom rädsla att gå emot sin chef, tåla kritik från elever och vårdnadshavare med mera. Ordvalet kring betygssättningen är också intressant och synliggör hur vi alla ser på betyg: en lärare *sätter* ett betyg och en elev *får* ett betyg. Det låter alltså som det är upp till lärare att dela ut någonting medan elever endast behöver ta emot. Egentligen beror betyg på elevernas prestationer, det är alltså upp till eleverna att *förtjäna* ett betyg. Detta omedvetna lingvistiska val avslöjar hur vi förknippar betyg med lärare snarare än med elever.

Denna studie har lärt mig att problematiken med betygssättningen ligger på tre olika nivåer: en individnivå, en administrativ nivå och en politisk nivå. Först och främst känner lärare sig ensamma vid betygssättningen. Respondenterna upplever alltså att betyg i högsta grad beror på dem själva. Detta visas till exempel när lärare berättar att de har misslyckats i fall de underkänner en elev (Lärare 4). Som individ är man påverkad av empatin för andra och lärare tenderar att anpassa bedömningen till situationen. Den administrativa aspekten handlar i stället om påtryckningen från ledningen att bestämma över betygssättningen och att påverka undervisningen. Detta visas till exempel i vad Lärare 5 säger när hen hänvisar till ett påtagligt

intresse från skolans sida att godkänna alla elever. Denna typ av påtryckning behöver inte vara uppenbar och den kan spridas osynligt bland lärare. Sist beror betygssättning på politiken eftersom betygssystemet skapas i enlighet med en politisk agenda.

Ett sätt för att kunna hjälpa lärare att känna sig mindre ensamma i sin betygssättningspraktik kan vara sambedomning, det vill säga att elevernas prestation bedöms tillsammans med kollegor. På detta vis skulle lärare förlita sig på andras tolkning av styrdokument och detta skulle motverka subjektiviteten i bedömning. Ett starkt kollegialt arbete kunde dock ha andra negativa konsekvenser: vad om en lärares bedömning förvandlas till en grupps bedömning? Ingenting garanterar faktiskt att en grupp av lärare på en skola tolkar styrdokument och bedömer likadant som en annan grupp på en annan skola. Dessutom riskerar lärare, som till sin natur är mindre bestämda, att acceptera någon annans tolkning - speciellt om den som presenterar sin tolkning har inflytande och starka åsikter.

Det administrativa problemet går hand i hand med det fria skolvalet. Eftersom elever, tillsammans med vårdnadshavare, får välja skola behöver de kunna grunda sitt beslut på någonting. Vilka betyg elever får på en viss skola är förmodligen en relevant faktor. Därmed känner ledningen press på att höja elevernas betyg. Denna mekanism är kanske inte fel i sig, men ett problem kan dock uppstå när förbättringen av elevernas prestation läggs på lärarnas axlar. En enkel lösning till detta problem skulle kunna vara att sekretessbelägga betyg så att endast elever och vårdnadshavare har tillgång till dem. Nackdelen med denna lösning är att betygssättningen resulterar i en större arbetsbelastning för lärare på grund av extra administrativt jobb och detta är givetvis inte önskvärt.

I Sverige krävs lärarlegitimation för att en lärare själv ska kunna sätta betyg. En icke legitimerad lärare kan därmed bedriva undervisning men hans betyg behöver signeras av en legitimerad kollega eller chef. Detta visar den centrala platsen betyg har i läraryrket. Att definiera lärarlegitimation på detta vis är dock resultatet av en politisk vilja. Man hade likaväl kunnat bestämma att endast legitimerade lärare kan bedriva undervisning i den svenska skolan. Denna politiska utgångspunkt påverkar hur samhället ser på lärare: budskapet är att det viktigaste uppdraget lärare har är just betygssättningen. Enligt mig handlar läraryrket dock om att undervisa snarare än att bedöma, men svenska politiker verkar tänka annorlunda. Jag håller alltså med Lärare 6 när hen tydligt säger att man kan vara en lika bra lärare utan att sätta betyg.

Det är ett politiskt val att använda betyg som ett urvalsinstrument. Det finns alternativa metoder för att välja vilka individer som ska få komma in på efterfrågade högskoleprogram. Intagningsprov, intervjuer och högskoleprov är några exempel. Problemet med dessa prov är att de ofta fokuserar på ett få antal ämnen och risken är att eleverna ignorerar vissa gymnasiekurser som kan upplevas som mindre relevanta. Personligen tycker jag att högskoleprov eller liknande kan bli bredare och mer omfattande. Skulle det vara så fel att ställa frågor om till exempel litteratur och geografi till en person som vill läsa ingenjörsutbildningen? Det jag förespråkar går emot det sektoruppdelade samhället vi lever i men vad är risken med att försöka ändra på denna syn? I mina ögon är till exempel en läkare som intresserar sig av botanik mer mänsklig och inte nödvändigtvis en sämre läkare. Samhällets behov av specialiserade medarbetare kan givetvis uppfyllas av allmänbildade medborgare.

Det finns naturligtvis många andra lösningar till betygsproblemet och vissa är inte så radikala. Exempelvis kan man införa statliga kursprov eller studentprov. Nationella prov hade också kunnat användas på liknande sätt om de hade blivit mer omfattande. Ännu bättre hade det varit om bedömningen hade skett externt, det vill säga att lärare inte sätter betyg på sina egna elever.

Men även denna lösning måste ske på en administrativ och politisk nivå. Det största problemet är just nu att all press ligger på lärare som i nuläget är splittrade mellan inkompatibla uppdrag och viljor.

Till sist har denna studie lärt mig att betygssättning är en av faktorerna som stressar lärare. Den teoretiska kunskapen kring betyg som en lärarstudent skaffar sig genom sin utbildning tar naturligtvis inte hänsyn till hur betygssättningen påverkar lärare. Fokuset är naturligt riktat mot elever och ämnen. Det har därmed varit intressant att kunna se betygssättningen ur ett annat perspektiv. Flera respondenter har uttryckt ångest under intervjuerna och många skulle kunna påstå att detta beror på årets speciella omständigheter. Min uppfattning är dock att betygsuppdraget präglas av en hög stressnivå även i vanliga fall. Som blivande lärare är det viktigt att känna sig förberedd inför sitt framtida yrke och speciellt när det handlar om de svåra aspekterna. Tack vare denna studie har jag en mer pragmatisk bild av vad som komma skall och jag känner mig mer förberedd inför betygssättningen. Förhoppningsvis kommer jag som individ också kunna bidra till en mer hållbar betygskultur. Nu inser jag vikten av att finnas tillgänglig för kollegor och att våga fråga andra vid svåra beslut om betyg. Alla behöver bidra till en mer avslappnad skolmiljö där det är accepterat att inte förstå styrdokument, att be om råd och att våga ändra sina åsikter. Jag har dessutom börjat inse vikten av att försöka bygga en hälsosam betygskultur i varje klass: elever behöver förstå att man är på skolan för att lära sig och inte för att få betyg. Hur jag kan skapa en sådan klassmiljö är fortfarande oklart men jag är positivt inställd till att det kommer att gå bra och att jag kommer lyckas övertyga eleverna att betyg inte är det viktigaste. Som nyexaminerad lärare är det lätt att vara som Don Quijote: en idealist fylld av radikala idéer och lysande förväntningar, som alltid vill hantera spännande utmaningar - och det är ingenting fel med det. Det viktigaste är dock att man inte förlorar sitt förnuft.

7 Referenslista

- Airasan, P. W. (2005). *Classroom Assessment: Concepts and applications*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Alm, F. & Colnerud, G. (2015). Teachers' Experiences of Unfair Grading. *Educational Assessment, 20*:2, 132–150.
- Annerstedt, C. & Larsson S. (2010). I have my own picture of what the demands are...: Grading in Swedish PEH - problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review, 16*(2), 97–115.
- Bakker, A. & Schaufeli, W. (2000). Burnout Contagion Processes Among Teachers. *Journal of Applied Social Psychology, 30*(11), 2289–2308.
- Bakker, A. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22*(3), 309–328.
- Bakker, A., Hakanen, J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 274–284.
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M. & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology, 36*(3), 481–501.
- Brinkkjær, U., & Høyen, M. (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Boesen, J. (2006). *National course tests' impact on teachers' written classroom assessment* (Research reports in mathematics education ; 2006:4). Umeå: Umeå universitet.
- Cao, C., Shang, L., & Meng, Q. (2020). Applying the Job Demands-Resources Model to exploring predictors of innovative teaching among university teachers. *Teaching and Teacher Education, 89*.
- Cizek, G. (2009). Reliability and Validity of Information About Student Achievement: Comparing Large-Scale and Classroom Testing Contexts. *Theory Into Practice: Classroom Assessment, 48*(1), 63–71.
- Collie, R., Granziera, H. & Martin, A. (2018). Teachers' perceived autonomy support and adaptability: An investigation employing the job demands-resources model as relevant to workplace exhaustion, disengagement, and commitment. *Teaching and Teacher Education, 74*, 125–136.

- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups.
- Demerouti, E., Nachreiner, F., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Demerouti, E., & Bakker, A. (2011). The Job Demands-Resources model: Challenges for future research. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(2), 1–9.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355–392.
- Grijalva, T. C., Nowell, C., & Kerkvliet, J. (2006). Academic honesty and online courses. *College Student Journal*, 40(1), 180–185.
- Harmon, O. R., Lambrinos, J., & Buffolino, J. (2010). Assessment Design and Cheating Risk in Online Instruction. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(3).
- Hewson, C. (2012). Can online course-based assessment methods be fair and equitable? Relationships between students' preferences and performance within online and offline assessments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 488–498.
- Hirsh, Å. (2017). *Bedömning i skolan - vad och varför?* Skolverket.
- Kennedy, Kristen, Nowak, Sheri, Raghuraman, Renuka, Thomas, Jennifer, & Davis, Stephen F. (2001). Academic dishonesty and distance learning: Student and faculty views. *College Student Journal*, 34(2), 309–315.
- Klapp Lekholm, A. (2008). Grades and Grade Assignment: Effects of Student and School Characteristics. *Göteborg Studies in Educational Sciences* 269. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsbedömning: Vad, hur och varför?* Stockholm: Skolverket.
- Lanier, M. (2006). Academic Integrity and Distance Learning. *Journal of Criminal Justice Education*, 17(2), 244–261.
- Mirza, N., & Staples, E. (2010). Webcam as a new invigilation method: Students' comfort and potential for cheating. *The Journal of Nursing Education*, 49(2), 116–119.
- Nyström, P. (2004). *Rätt mätt på prov: Om validering av bedömningar i skolan* (Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, 71). Umeå: Umeå universitet.
- Popham, J. W. (2011). *Classroom Assessment: What teachers need to know*. Boston, MA: Pearson.

- Rinne, I. (2014). *Pedagogisk takt i betygssamtal en fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gangé & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1, s. 39–83). Chicago: Rand.
- Selghed, B. (2004). Betygssystemet som fenomen ur ett lärarperspektiv. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy, Del 1(2)*, 1–18.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2017:1140. *Lag om ändring i skollagen (2010:800)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018a). *Läroplan för gymnasieskolan 2011: reviderad 2018*. Hämtad 2020-06-06 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Skolverket. (2018b). *Ämnet – Matematik [Ämnesplan]*. Hämtad 2020-06-06 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMAT%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>
- Skolverket. (2019). *Kommentarmaterial till ämnesplanen i matematik i gymnasieskolan*. Hämtat 2020-06-06 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/kommentarer/kommentarmaterial>
- Skolverket. (2020). *Genomföra och bedöma nationella prov i gymnasieskolan*. Hämtad 2020-06-06 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/nationella-prov-i-gymnasieskolan/genomfora-och-bedoma-prov-i-gymnasieskolan>
- Utbildningsdepartementet. (1994). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94 Särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program; Kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen*. Stockholm: Utbildningsdep.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wedman, I. (1983). *Den eviga betygsfrågan: Historiskt och aktuellt om betygssättningen i skolan* (Utbildningsforskning, 48). Stockholm: Skolöverstyrelse.

- Wikström, C. (2006). Education and assessment in Sweden. *Assessment in Education, 13:01*, 113–128.
- Wiliam, D. (2016). *Att följa lärande - formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Yin, H., Huang, S., & Lv, L. (2018). A Multilevel Analysis of Job Characteristics, Emotion Regulation, and Teacher Well-Being: A Job Demands-Resources Model. *Frontiers in Psychology, 9*, 2395.
- Zahavi, D. (2019). *Phenomenology: The basics*. New York: Routledge.

8 Bilagor

8.1 Bilaga 1: mejl som skickades till lärare innan de deltog i studien

Hej!

Mitt namn är Fabio och jag läser ämneslärarprogrammet med inriktning matematik och fysik mot gymnasiet. Just nu skriver jag mitt examensarbete och jag skulle vara intresserad av att intervjua dig.

I mitt examensarbete kommer jag att analysera hur de aktuella omständigheterna påverkar matematiklärare (distansundervisningen och inställda nationella prov). Intervjufrågorna kommer att behandla hur du som lärare upplever situationen. Dessutom är jag intresserad av just ditt förhållningssätt till slutbetyg i ämnet matematik. Fokus kommer att vara på gränsen mellan betygen F och E.

Intervjun kommer att ta 45–60 minuter. Jag kommer att använda dina svar i min uppsats men ingenting kommer att kopplas till dig och till din arbetsplats.

Jag kan komma till din skola eller så kan vi “träffas” online. Skulle du kunna tänka dig att ställa upp?

Om du har tid och lust att bli intervjuad skulle jag vilja att du föreslår en tid som passar dig. Om det går bra skulle jag vilja intervjua dig under vecka 16, alternativt vecka 17.

Svara på detta mejl med ett förslag på datum och plats eller program (Zoom, Hangouts, Skype etc.).

Tack så mycket på förhand!

Allt gott,
Fabio

8.2 Bilaga 2: intervjuguide

INTRODUKTION

Jag heter Fabio och är en lärarstudent. Jag läser matematik och fysik mot gymnasiet och skriver nu mitt examensarbete. Jag kommer att använda dina svar i min uppsats. **Ingenting i min uppsats skall dock kopplas till dig och till din arbetsplats.**

Är det okej om jag spelar in intervjun?

Filen kommer sedan att raderas när jag har transkriberat vårt samtal.

Intervjun kommer att behandla känsliga ämne. Jag är medveten att denna speciella tid ställer nya och hårda krav på dig som lärare. Det är därför väldigt viktigt att **du skall känna dig fri att avbryta intervju när du vill**. Du kan hoppa över frågor, du kan ta en rast om du vill eller avsluta intervjun om du så önskar.

Vi kommer att prata om betygssättning i ämnet matematik med speciell fokus på gränsen mellan F och E. Vi kommer att prata om distansundervisning och om nationella prov.

Har du frågor innan vi börjar?

-
- 1) Vilka matematikkurser undervisar du just nu?
Sträcker kurserna sig över hela skolåret eller endast under vårterminen?
 - 2) Hur länge har du jobbat som lärare i matematik?
-
- 3) Kan du berätta för mig hur du reagerade när du fick veta att all undervisning skulle ske på distans?
Vilka känslor förknippar du med distansundervisning?
 - 4) Vad tänkte du när du fick veta att alla nationella prov blev inställda?
 - 5) Finns det några elever du tänkte extra mycket på när du fick veta att skolorna skulle stänga och att NP blev inställda?
Beskriv dessa elever
Varför tänkte du på dem?
-
- 6) Kände du att du hade mycket betygsunderlag när skolorna stängdes?
 - 7) Förklara vad "betygsunderlag" betyder för dig
 - 8) Hur brukar du skaffa dig betygsunderlag i vanliga fall? (dvs alla år förutom i år)
Sker detta under hela året? När annars?

- 9) Hur kommer du att skaffa dig underlag nu?
Varför tycker du att detta är ett bra sätt?
-

- 10) Vi har nu börjat att prata om slutbetyg. Jag vill bara påpeka att jag alltid menar slutbetyg, även om jag skulle råka säga betyg. Hur stor del av lärarjobbet är det att sätta betyg? Hur viktigt är det?
- 11) Ofta pratar man om “rätt betyg” och “felaktigt betyg”. Vad betyder dessa två uttryck för dig?
- 12) Hur viktigt är det för dig som lärare att sätta *rätt* betyg?
Varför?
- 13) Tycker du att det är lätt att sätta ett betyg i vanliga fall?
Finns det betyg som är lättare att sätta än andra?
-

- 14) Är gränsen mellan betyget F och E annorlunda än andra betygsgränser?
Varför tycker du så?
- 15) Jag vill att vi skall fokusera på betygen F och E. Upplever du att du kan underkänna elever i matematik i vanliga situationer?
- 16) För att få godkänd i matematik behöver man visa att man uppnår några kunskapskrav som i sin tur refererar till vissa förmågor. Systemet är ganska komplicerat.
Hur kan du vara säker att en elev ligger på E nivå?
- 17) Upplever du att du kan underkänna elever i matematik i år?
- 18) Vem kommer att försöka påverka dig mest i din betygssättning i år? Upplever du att din omgivning (din rektor, elever, deras föräldrar, dina kollegor) litar på ditt omdöme?
- 19) Hur viktigt är det för dig att känna dig fri att bestämma vilka slutbetyg eleverna får?
- 20) Hur kommer årets betygssättning att vara jämfört med förra året? (Mer tidskrävande? Svårare? Mer rättvis?)
- 21) Kan man veta om en elev är godkänd i matte på distans?
Vilka risker finns om man skall bedöma en elev på distans?
- 22) Hur skall en mattelärare tänka i år när det är dags att underkänna / godkänna en elev?
Kommer alla mattelärare tänka så?
- 23) Kan alla kunskapskrav / förmågor testas på distans?
Varför?

Hur?

- 24) Hur påverkar denna utmaning din hälsa?
- 25) Hur påverkar denna situation din lust att jobba som lärare?
- 26) Känner du att du duger som lärare i år?
- 27) Vill *du* lägga till någonting?