



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Det känns som relationen blir så konstig”

En kvalitativ studie om bild- och historielärares syn på bedömning
och betygsättning

Oskar Lönngrén
Ämneslärarprogrammet
HDK Valand



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGBD2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2023
Handledare: Marie-Louise Hansson Stenhammar
Examinator: Margaretha Häggström
Kod: VT23-6700-002-LGBD2A

Nyckelord: Bedömning, betygsättning, gymnasiet, bild, historia,
elevrelation, kommunikation

Förord

Innan denna studie presenteras vill jag tacka ett antal personer som gjort detta arbete möjligt att genomföra. Dessa är framför allt mina intervjupersoner som valde att ställa upp på intervju. Utan dessa hade jag inte fått ta del av de intressanta åsikter de hade om bedömning och betygsättning, vilka har ledat till grund för studiens resultat. Jag vill också tacka min handledare Marie-Louise som har bidragit med bra och positiv feedback som har lyft studien.

Oskar Lönngrén, den 10 Maj 2023

Abstract

Assessment and grading are a central part of a teacher's profession. This work must be interconvertible, rest on a scientific basis and on proven experience as well as be based on students' performances. However, students can have their grades compensated, for example by their personality or cooperation skills if their subject knowledge fails. Teachers can also act based on students' emotions and the relation to the student when grading them. This is a problem that this study will investigate. The aim of this study is to examine art and history teachers' views and opinions about assessment and grading as a part of their profession and if any differences are highlighted in the teachers' thoughts about assessment and grading in the art and history subject. What the teachers think about the relation with the students and how it can affect the teaching and the assessment work is also investigated. The empirical evidence for the study is drawn from interviews with five teachers from upper secondary school. Three visual art teachers and two history teachers. The analysis of the study is based on a sociocultural theory. The result show that the assessment and grading is the part of the profession that the teachers like the least because the relationship with the students can be negatively affected. On the other hand, the relationship must not affect the assessment. The relationship is something that the teachers highly value and something that positively affect the students' development in school. A vital part of the teachers' profession is the communication with the students. For example, how they communicate about grades and about how the student can develop. The conclusion is that the teachers highly value the relationship with the students. At the same time the assessment and grading are a part of the profession that must be done and the relationship with the students must not affect it.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.2 Syfte och frågeställning	3
2 Bakgrund.....	4
2.1 Bedömning och betygsättning i bild	4
2.2 Bedömning och betygsättning i historia	5
2.3 Summativ och formativ bedömning.....	6
2.4 Vad ska bedömas?.....	6
5 Tidigare forskning.....	8
5.1 Bildlärares syn på bedömning och betygsättning	8
5.2 Lärar-elevrelationens betydelse	9
5.3 Kommunikationens betydelse.....	11
4 Teoretiskt ramverk	13
3 Metod	15
3.1 Kvalitativ och kvantitativ forskning	15
3.1.1 Kvalitativa intervjuer	16
3.2 Urval och tillvägagångsätt	18
3.3 Avgränsningar.....	18
3.4 Analysmetod	19
3.5 Studiens validitet och reliabilitet	20
3.6 Etisk diskussion	21
6 Resultat	23
6.1 Lärares generella åsikter om bedömning och betygsättning.....	23
6.2 Relationsperspektivet.....	24
6.2.1 Bedömning och betygs påverkan på elevrelationen.....	25
6.2.2 Elevrelationens påverkan på bedömning och betyg.....	25
6.3 Kommunikation med elever om bedömning och betyg.....	27
6.4 Jämförelse mellan bild och historia	28
6.5 Analys av resultat.....	28
6.6 Sammanfattning	31
7 Diskussion.....	33
7.1 Metoddiskussion	33
7.2 Resultatdiskussion.....	34

7.3 Slutsats	37
7.4 Vidare forskning	38
Referenser	39
Bilaga 1	42
Intervjuguide	42

1 Inledning

Det här arbetet tar avstamp i min tidigare uppsats med titeln *Formativ bedömning i bildämnet – En forskningsöversikt om möjligheter och utmaningar* som jag skrev tillsammans med Ulrike Chemnitz och Marisa Phuikhamphi (2021). Det arbetet tog upp aspekten av formativ bedömning, hur det ser ut att bedöma formativt i bild och vilka möjligheter samt utmaningar man kan stöta på i det bedömningsarbetet. Att fortsätta på spåret om bedömning känns nu som en självklarhet för mig då jag finner det intressant, mycket på grund av problematiken som kan uppstå i samband med det. Det har också ofta tagits upp under ämneslärarutbildningen som jag gått och på min verksamhetsförlagda utbildning (VFU), där svårigheten med det varit tydlig. Till exempel under ett betygsamtal som tas upp av Ilona Rinne (2017) där hon visar att en elevs emotioner kan påverka hur läraren tänker kring elevens betyg.

Skollagen beskriver (SFS 2010:800) 1 kap. 4 § att:

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. (SFS 2010:800)

När lärare sedan sätter betyg på elevernas arbeten i gymnasieskolan på ett korrekt sätt ska elevernas kunskaper som de uppvisat under kursens gång analyseras i relation till vad som står utskrivet i betygsriterierna för kursen. Vid tiden för betygsättning ska betygen korrelera med de kunskaper som eleverna visar vid kursens slut (Skolverket, 2023). I Skolverkets allmänna råd om betyg och prövning (Skolverket, 2022) står det att betygsättningen ska vara rättssäker genom att vila på en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Skolverket, 2022). Vidare är det av vikt att betygen upplevs som likvärdiga, vilket betyder att eleverna ska ha samma chanser att gå vidare till högre utbildningar som andra elever och även elever på andra skolor. Att betygen är likvärdiga ska dock inte förknippas med att betygen ska vara likadana, menar Skolverket (2022). Läraren behöver samla in ett brett underlag av det eleven jobbat med för att kunna sätta ett allsidigt och rättvist betyg.

Ett betyg kan utmynna i sex olika bokstäver; A – F, där A är det högsta betyget och F är ett ej godkänt betyg. Betygen A, C och E har utskrivna betygskriterier. Betygen B och D har inga preciserade kriterier utan läraren gör en sammantagen bedömning. Om elevens kunskaper sammantaget stämmer överens med att ligga mellan till exempel A och C ska eleven ha betyget B (Skolverket, 2023). Innan revideringen av styrdokumentet år 2023 skulle i stället betyget B motsvara det underliggande betygskriteriet, eller då kunskapskravet samt till övervägande del det övre kunskapskravet, menar Skolverket (2022).

Problemet är att det inte alltid går till på det viset. Till exempel menar Alli Klapp (2015) att läroplanen inkluderar innehåll som inte ska ligga till grund för betygsättningen, såsom elevers samarbetsförmåga och betydelsen av deras demokratiska värderingar. Även elevers socioemotionella kompetenser lyfts fram som betydande för elevers utveckling i skolan. Socioemotionella kompetenser kan vara elevers personlighet och personliga egenskaper så som disciplin eller en vilja att lära sig. I Klapps studie visar det sig bland annat att elever med sämre ämneskunskaper och som har det lite sämre ställt, till exempel med lågutbildade föräldrar, tenderar att bli kompenserade i betygsättningen genom att deras socioemotionella kompetenser, det vill säga deras personliga egenskaper som disciplin eller en vilja att lära, vävs in i betyget i högre grad (Klapp, 2015). Dessa kompetenser eller *soft skills* som de kallas av James Heckman och Tim Kautz (2012) är dock viktiga för elevernas skolgång och även ute i arbetslivet och ska tas tillvara på i skolan. Klapp (2015) menar också att det kan vara svårt att skilja på ämneskunskaper och socioemotionella kompetenser om en läser i skolans styrdokument där såväl elevens ämneskunskaper som samarbetsförmåga ska utvecklas.

Som vi ser här är bedömning och betygsättning inte en helt solklar del av läraryrket även om det finns tämligen klara direktiv i hur det ska gå till. Det jag vill undersöka är därför vilka åsikter bildlärare respektive historielärare har, då bild och historia är de två ämnen jag blir behörig lärare i, om bedömning och betygsättning och hur det arbetet ska gå till. Jag vill ta reda på om det finns någon skillnad i hur lärare inom praktisk-estetiska och teoretiska ämnen tänker om betygsättning och varför de tänker som de gör. Att lärares bedömning och betygsättning kan påverkas av elevrelationer och elevers socioemotionella kompetenser, vilket tas upp av bland andra Klapp (2015), ser jag samtidigt som en intressant del som jag vill fördjupa mig i. Framför allt om detta fenomen är mer eller mindre tydlig i bild- respektive historieämnet. Min preliminära tanke och hypotes säger att elevrelationen i bildämnet är av stor vikt. Ofta går det färre elever på estetiska program vilket tillåter en närmare relation, något som även ämnets processbaserade arbete gör. I historieämnet är

klassera i regel större vilket inte tillåter lika nära lärar-elevrelationer och eleverna lägger inte lika stor personlig vikt i sina arbeten som i bild.

Utifrån ovanstående skulle det vara intressant att undersöka dessa aspekter av bedömning och betygsättning, dels för mitt egen intresse då det kan hjälpa mig i mitt kommande yrke som lärare, dels för att det potentiellt kan vara intressant för redan verksamma lärare och för framtida forskning om bedömning och betygsättning.

1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med detta arbete är att utveckla förståelse för bild- och historielärares åsikter om att bedöma och sätta betyg som en del av läraryrket och om det framkommer några skillnader i lärarnas åsikter om bedömning och betygsättning bild- respektive historieämnet. Vidare undersöks lärares uppfattningar om lärar-elevrelationens påverkan på undervisningen och bedömningsarbetet. Följande frågeställningar ska hjälpa mig att besvara mitt syfte:

1. Vad uttrycker bild- och historielärarna för åsikter om bedömning och betygsättning i sina ämnen?
2. Vilka aspekter, om några, av bedömning- och betygsättningsarbetet skiljer sig åt i bild respektive historia?
3. Vilka möjligheter och utmaningar ser de intervjuade lärarna med lärar-elevrelationen i deras arbete?

2 Bakgrund

I detta avsnitt presenteras en bakgrund till ämnet för att ge en förståelse om olika typer av bedömning och hur bedömning ser ut och kan gå till i bild- och historieämnet. Tidigare forskning om bedömning och betygsättning kopplat till sådan som kan påverka bedömningen eller betygsättningen så som lärare-elevrelationen och elevens socioemotionella kompetenser presenteras också.

2.1 Bedömning och betygsättning i bild

Bildämnet har under sin tid i den svenska skolan gått igenom en rad förändringar, menar Gunnar Åsén (2017). Det kan urskiljas tre teman i bildämnets historia: Teckning som avbildning, teckning som uttrycksmedel och bild som kommunikationsmedel. I bildämnets tidiga skede, i slutet av 1800-talet, när teckning som avbildning var ideal skulle eleverna lära sig att teckna linjer och former. Alla skulle göra samma sak samtidigt i den takt läraren bestämde. Nyckelord för denna typ av undervisning var noggrannhet och arbetsdisciplin. Under mitten av 1900-talet lades det mer fokus på kreativitet och det fria skapandet i ämnet, som fick också större utrymme i läroplanen. Bildämnet sågs då som en motvikt till de teoretiska ämnena, där elever skulle kunna slappna av. Samtidigt tyckte många lärare och elever att ämnet inte var skolanpassat som det såg ut då. Samhället förändrades också snabbt under 1960-talet och framåt. TV, reklam, serier och dylikt möjliggjorde att man kunde se bilder på ett annat sätt. I skolvärden argumenterades det då om att eleverna skulle behöva mer kunskap om bilder och bildspråk. Att kommunicera och kritiskt granska bilder som kunde påträffas blev nu av vikt. År 1980 bytte ämnet namn från teckning till bild för att tydliggöra ämnets roll som ett bildspråkigt ämne och göra det tydligare att fler medier än teckning användes. I kursplanen år 2000 betonades vikten av ökade kunskaper i bildområdes för att bland annat kunna delta i samhällslivet och om kommunikation, något som är av vikt i ämnet än idag. (Åsén, 2017).

Att bedöma i bildämnet handlar till stor del om en process, menar Stina Myringer Karlsson (2017). Det går från planering av undervisning och uppgifter till utvärdering av elevernas arbeten. Som lärare handlar bedömningsarbetet och i kursens slut betygsättningen om att samla in underlag av elevarbeten, detta underlag analyseras sedan för att bedömas korrekt i

korrelation med betygskriterierna och för att utveckla elevernas kunskaper (Myringer Karlsson, 2017).

Att bedöma och sätta betyg i bildämnet är dock inte helt lätt. Máire Ní Bhroin (2015) menar, utifrån en studie om lärares erfarenheter om formativ bedömning, att lärare tycker det är svårt att bedöma elevers kreativitet och personliga uttryck som är en stor del av bildämnet. Lärarna tyckte att det var lättare att bedöma teknik och färdighetskunskaper. Liknande forskning kan hittas i en studie av Diederik Schönau (1996). Att bedöma elevers bildskapande kan ses som att bedöma eleverna själva som personer då bilder kan uppfattas som uttryck för elevernas personligheter. I Holland hade lärare uttryckt oro när nationella prov införts i bildämnet. De menade att elevernas kreativitet och entusiasm skulle hämmas av för mycket mål och kriterier (Schönau, 1996). Lars Lindström, Leif Ulriksson och Catharina Elsner (1999) menar att lärare i debatter om bildämnet, både i Sverige och internationellt, tagit avstånd från att bedöma elevers bildskapande.

Åsén (2017) poängterar att bedömningen i bildundervisningen bland en del lärare inte helt korrelerar med elevernas ämneskunskaper. Till exempel är kön och föräldrars utbildningsnivå faktorer som kan spela roll i betygen då flickor tenderar att få högre betyg, något som kan bero på att flickor har en mer positiv attityd till bildämnet. Likaså får elever vars föräldrar har en eftergymnasial utbildning högre betyg. Däremot menar Åsén (2017) att elever med utländsk bakgrund har en tendens att få lägre betyg.

2.2 Bedömning och betygsättning i historia

Kenneth Nordgren (2012) menar att historieämnets tidiga funktion var att öva upp elevernas minnesförmåga. Under 1800-talet hade ämnet snarare ett nationalistiskt ideal och skulle befästa en gudsfruktan hos eleverna. Idag är ämnet dock annorlunda. Eleverna ska dels lära sig om kulturarv och förstå förändringsprocesser, dels vara allmänbildande men också utgå från elevernas egna referenser. Historiemedvetande och historiebruk är två viktiga begrepp som tas upp i ämnets centrala innehåll (Nordgren, 2012).

Vid bedömning och betygsättning i historia behöver betygskriterierna avkodas och tolkas. Skillnaden på de olika nivåerna är främst en ökad förmåga i att analysera, finna perspektiv och teorier, menar Nordgren (2012). Han menar att man som lärare inte ska se betygskriterierna som absoluta. Elevernas ålder och förkunskaper spelar en stor roll i vad som till exempel är enkelt eller utförligt.

Detta aspekter är viktigt att ha i åtanke då man undervisar i kursen *Historia 1b*, en kurs som kan hållas för elever i såväl årskurs 1 som årskurs 3 beroende på vilket program de läser, till exempel ett samhällsprogram eller ekonomiprogram. Den analytiska förmågan hos elever i årskurs 3 är troligtvis högre än för de i årskurs 1 då de har fått träna upp dessa förmågor under sina första år på gymnasiet. Detta är något som eleverna i årskurs 1 inte har hunnit göra.

2.3 Summativ och formativ bedömning

Skillnaden mellan *formativ* bedömning (bedömning *för* lärande) och *summativ* bedömning (bedömning *av* lärande) är, enligt Anders Jönsson (2013), hur man använder informationen man får från elevernas prestationer. Detta är även Klapps (2015) definition av begreppen och menar att en vanlig feltolkning av begreppen är att summativ och formativ kan ses som två olika typer av bedömningar som används till olika metoder av bedömning. Precis som Jönsson menar hon att skillnaden är syftet med bedömningen, alltså vad bedömningen ska användas till. Jönsson (2013) menar vidare att bedömning *för* lärandet används för att utveckla elevens kunskaper, till exempel genom att ge dem återkoppling på prestationer. Dock måste eleven kunna använda sig av denna återkoppling. Annars blir det enbart information. Bedömning *av* lärandet används för att summera elevens kunskaper, till exempel till ett omdöme eller ett betyg. Dock kan även denna summering av elevens kunskaper användas för att ge återkoppling och på så sätt utveckla eleven. Därför är skillnaden mellan formativ och summativ bedömning inte alltid helt skarp. Om man å andra sidan ger en bedömning *av* lärandet som poäng på ett prov eller ett betyg på en inlämning blir bedömningen helt summativ (Jönsson, 2013).

2.4 Vad ska bedömas?

Kenneth Nordgren och Christina Odenstad (2012) menar att det enbart är elevers prestationer som ska bedömas. Närvaro, disciplin eller hur eleven uppför sig ska inte betygsättas men kan indirekt påverka betygen ändå. Om en elev inte är närvarande har denne svårt att nå målen och då få ett betyg i ämnet eller kursen.

Det är också av vikt att eleverna blir informerade om bedömningen och betygsättningens grunder, poängterar Skolverket (2022). Det är rektorns uppdrag att lärarna informerar eleverna om detta. Eleverna ska till exempel få information om betygsskalan, kriterierna och

när betygen sätts. En viktig del att informera eleverna om är att den kontinuerliga bedömningen under kursens gång fram till betygsättningen finns till för deras egen kunskapsutveckling.

Skolverket (2013) beskriver vikten av olika typer av förmågor som är viktiga på olika sätt för elevers framgång i och utanför skolan. Den ena typen är kognitiva förmågor, vilka kan mätas med kunskap eller intellegentester. De kräver tankeverksamhet menar Skolverket (2013). Klapp (2015) nämner också kognitiva förmågor och menar att de kan kopplas till behaviorismen och haft stort fokus under 1900-talet och 2000-talets forskning om elevers utveckling i skolan (Klapp, 2015). Skolverket (2013) menar också att det finns så kallade icke-kognitiva förmågor. Dessa handlar mer om elevens beteendemässiga, sociala och emotionella egenskaper. Att mäta dessa förmågor har inte legat i lika stort fokus som de kognitiva förmågorna, vilka har mätts under en lång tid, vilket har bidragit till en stor tillförlitlighet i mätningen, bland annat på grund av att de är svåra att precisera. Som nämnts i inledningen till detta arbete så kallar Klapp (2015) dessa förmågor för socioemotionella kompetenser eller personliga egenskaper och förmågor.

5 Tidigare forskning

Eva Forsberg och Viveca Lindberg (2010) har i en rapport sammanställt forskningsläget om bedömning i Sverige från 1999 – 2009. Rapporten visar att antalet avhandlingar om bedömning var relativt lågt fram till mitten av 2000-talet då forskningen på detta ämne tog fart. En anledning kan enligt författarna vara ett större intresse för kunskapsbedömning, både i Sverige och internationellt. I rapporten listas de största temana som forskningen i Sverige tar upp gällande bedömning. Dessa är: 1) Lärarens didaktiska bedömningspraktik. 2) Elevers prestationer och skolors resultat. 3) Skolans styrning och lärares arbete. 4) Övergångar. 5) Organisering av skola, undervisning och elever. 6) Bedömningar som fenomen. 7) Elevers erfarenheter och upplevelser av bedömning. 8) Bedömningsredskapens kvalitet.

Nedan följer utdrag ur forskning kring bedömning som jag finner relevant till mitt syfte till denna studie. Det rör sig om bedömning och betygsättning kopplad till lärar-elevrelationen och hur lärare kan kommunicera med elever om bedömning och för att eleverna ska utvecklas i sitt lärande. I sökandet av litteratur har jag stött på problemet att det inte finns ett stort urval av relevant forskning om bedömning i bildämnet. I och med det har jag inte bortsett från äldre forskning vilken resulterar i att ett par artiklar har några år på nacken. Den litteratur jag har hittat belyser dock att problematiken kvarstår då även den nyare forskningen tar upp liknande problem.

5.1 Bildlärares syn på bedömning och betygsättning

Bengt Olsson (2010) påpekar att debatten om bedömning av elevprestationer i skolan tenderar att utelämnas de estetiska ämnena. Många bildlärare såväl som andra estetiska lärare i till exempel musik ser ofta negativt på betygsättning inom sina ämnen menar bland annat Ralf Sandberg (1996 i Olsson, 2010) som Olsson refererar till. Sandberg menar att det beror på svårigheten i att bedöma estetiska ämnen medan andra ämnens enkla bedömningsbarhet ger dem dess legitimitet (Sandberg, 1996 i Olsson, 2010). Olsson (2010) menar vidare att det estetiska ämnesområdet ser annorlunda ut än teoretiska ämnen som matematik och historia. Estetiska ämnen präglas snarare av kreativitet, sinnlig kunskap och emotionella upplevelser. Olsson menar därför att estetiska ämnen ses som en motvikt till traditionella teoretiska ämnen, samtidigt som de estetiska ämnena fortfarande styrs av läroplanen och ska bedömas (Olsson, 2010).

Schönau (1996) menar att lärare i Holland var rädda att införandet av för styrda mål och kriterier i bildämnet skulle hämma eleverns kreativitet, entusiasm och motivation. Bildämnet skulle bli för likt andra ämnen i skolan. Dessa röster höjdes då nationella prov skulle införas i bildämnet för att testa elevernas skapande förmågor (Schönau, 1996).

Tarja Karlsson Häikiö har i en studie tagit upp potentiella problemområden med bedömning och betygsättning i bildämnet (2021). Karlsson Häikiö höll i gruppdiskussioner och intervjuade lärare i bild i grundskolan, årskurserna 4–6 samt 7–9. Svaren från gruppdiskussionerna sattes i relation till nationella utvärderingar i bildämnet från 1992, 2003 och 2013, samt läroplanen. Det som de intervjuade lärarna tar upp rör sig bland annat om kursplanen i bild, som för tiden för studien är relativt ny. En lärare menar att det tar tid att skifta fokus från bildämnets tidigare fokus som låg på hantverk, till dagens fokus som mer rör sig om kommunikation med bilder. En annan lärare menar att man bör tänka efter när bedömning av elevernas arbeten ska ske och när eleverna enbart ska få tid till att träna och experimentera, något som också är viktigt att kommunicera till eleverna. Några lärare i en gruppdiskussion menar att det är till stor nytta att ta hjälp av kollegor i bedömning av elevernas arbeten i bild. Sammanfattningsvis menar Karlsson Häikiö att lärarna tycker att bedömning i bild är svårt och att det krävs mycket planering innan bedömningen görs (Karlsson Häikiö, 2021).

Detta rimmar med Ní Bhroins studie (2015) där hon bland annat kom fram till att bildlärare tycker att det är svårt att bedöma elevernas kreativa och personliga uttryck som ofta framkommer i deras arbeten i bild. Lärarna tycker att det är lättare att bedöma uppgifter som mer fokuserar på teknisk kunnighet och elevernas kunskapsutveckling. Denna studie utfördes i Irland mellan 2011 och 2013 där bildlärare intervjuades som hade lektioner med elever i mellanstadiet. Studiens huvudfokus var att undersöka formativ bedömning i bildämnet. Ní Bhroins kom fram till att formativ bedömning är positivt för elevernas utveckling, kreativitet och att eleverna tog bildämnet mer seriöst när formativ bedömning användes (Ní Bhroin, 2015).

5.2 Lärar-elevrelationens betydelse

Ann-Louise Ljungblad (2016) har i sin avhandling gjort en mikroetnografisk klassrumsstudie där fokuset låg på att fånga kommunikationen och relationen mellan lärare och elever genom observationer och videoinspelningar. Fyra lärare i matematik och cirka 100 elever deltog i

studien. I studien blir lärarna också intervjuade och pratar bland annat om lärar-elevrelationens betydelse för dem själva och för eleverna. Till att börja med är lärarna eniga om att de under sin utbildning inte fått lära sig något om hur man bygger en stabil relation till eleverna. Detta är något de lärt sig i praktiken och tillsammans med sina elever. Vidare belyser de vikten av en god relation till sina elever men att det både tar tid och kraft att skapa relationer. Speciellt svårt är det med relationerna i en stor klass (Ljungblad, 2016).

Enligt Ann-Sofi Wedin (2007), som gjort en etnografisk fältstudie i grundskolan där hon följt två lärare under en längre period, är lärares relationsarbete med elever ett ständigt pågående arbete under läsårets gång, trots att det kanske inte syns utifrån. Relationen mellan lärare och elev är väsentlig i en stor del av lärarens arbete vilket lärare har en tendens att veta om. Därav det ständiga relationsarbetet. Relationsarbetet visar sig också viktigt i bedömning- och betygställningsarbetet då lärare gärna undviker att ge elever ett underkänt betyg. Lärarna stöttar hellre eleverna och försöker få dem att uppnå ett godkänt betyg. Många lärare förhåller sig också till principen att fria hellre än att fälla. Även i betygssamtal visar sig relationen mellan lärare och elev vara ett viktigt redskap. Till exempel när läraren vill komma åt elevens ambitionsnivå (Wedin, 2007).

Jennie Sivenbring (2019) skriver om hur elever i årskurs 9 uppfattar deras betyg och hur de kan använda den information om betyg som lärare ger dem. Hennes forskning baserar hon på intervjuer med elever. Artikeln berör bland annat hur eleverna jobbar relationellt med lärarna för att försöka höja sina betyg om de inte har tillräckliga ämneskunskaper eller om lärarens samtal om betyg blir för svårt att förstå. Till exempel försöker en elev som intervjuats alltid vara trevlig mot lärarna genom att le och alltid hälsa när de möts. Sivenbring refererar till Stephen Ball, Meg Maguire och Annette Braun (2011) som menar att elever vet hur man spelar "klassrumsspelet" som de kallar det vilket betyder att elever vet hur man beter sig väl när det behövs, till exempel när deras betyg behöver räddas. Elever vet i regel också hur de gör lärare nöjda (Ball, Maguire, & Braun, 2011).

5.3 Kommunikationens betydelse

I Betygssamtal

Att förmedling av ett betyg eller betygskriterier kan vara obegripligt för elever tas också upp av Ilona Rinne (2013). Rinne har i sin studie observerat betygssamtal mellan lärare och elever på gymnasiet där hon kommer fram till att betygen kan betyda mer än en bedömning av elevens kunskaper. Hon menar att betygen kan tillämpas för att bibehålla en god relation mellan lärare och elever. Att betygen och dess kriterier är svårförstådda visar sig under ett samtal som Rinne observerat. Läraren försöker i samtalet förklara vad eleven behöver uppnå för att ta sig från betyget VG till MVG (från den tidigare betygsskalan i Lpo 94). I samtalet försöker läraren förklara betygskriterierna för eleven som säger att denne förstår men samtidigt verkar frånvarande. Samtidigt säger läraren att hon själv inte skulle klara av att uppfylla kriterierna för MVG. Rinne menar att läraren gör detta för att visa medmänsklighet. Att även lärare kan ha svårt att klara av vissa saker och att eleven är duktig som jobbar på bra och får VG. Lärarens agerande kan alltså tolkas som ett sätt att bibehålla relationen till eleven, då läraren behöver framföra något som kan göra eleven besviken (Rinne, 2013).

Pedagogisk takt

Rinne (2017) har också utvecklat sin föregående studie om betygssamtal och kopplar denna nyare till begreppet "pedagogisk takt". Det visar sig bland annat att det kan uppstå en krock mellan lärarens myndighetsutövning vid betygsättningen, att det inte kan överklagas och det relationella arbetet med eleverna. Enligt Max van Manen (1991) innebär pedagogisk takt att lärarens arbete består av två delar, en normativ eller empirisk och en mellanmänsklig eller etisk del. När det handlar om betygssamtal kan den normativa delen ses som lärarens uppdrag i att sätta och betyg och framföra detta till eleven. Den mellanmänskliga delen i detta är lärarens förhållningssätt till eleven. Rinne (2017) belyser att läraren i ett betygssamtal enbart ska förhålla sig till elevens ämneskunskaper och vad dessa kan ge för betyg. Ändå händer det att läraren agerar taktfullt och förhåller sig mellanmänskligt gentemot eleven trots att ett betygssamtal inte är en taktfull situation. Å andra sidan är själva mötet mellan läraren och eleven taktfull då det blir en intim situation. Detta visar sig i ett betygssamtal som Rinne har observerat. I betygssamtalet visar det sig finnas en del aspekter som motiverar att sätta ett underkänt betyg på eleven. Detta frångås dock av läraren, något som kan bero på elevens hälsotillstånd, denne har nämligen ont i magen och har inte haft möjlighet att göra alla uppgifter. Läraren ger därför eleven en extra chans att göra vissa uppgifter som behövs för att

få ett betyg, dock inte alla uppgifter som eleven egentligen missat. Här agerar alltså läraren taktfullt och mellanmänniskt i en situation som egentligen inte ska tillåta det.

Betygsättningen ska inte omfatta något annat än elevens ämneskunskaper enligt lärarens myndighetsutövning (Rinne, 2017).

Ytterligare forskning har gjorts på ämnet pedagogisk takt. Resultatet från Ljungblads studie (2016) visar bland annat att lärarna skapar unika undervisningsrelationer till alla elever.

Läraren behöver läsa av eleven, till exempel dennes uttryck och kroppsspråk för att ta reda på hur eleven bäst kan stödjas i undervisningen. Den pedagogiska taktfullheten handlar här om hur läraren bemöter eleven, till exempel genom ögonkontakt, kroppsspråk, tonläge och så vidare. Analysen av resultaten visar att pedagogisk taktfullhet kan vara viktig för elever som genomgår svårigheter eller som befinner sig i sårbara livssituationer (Ljungblad, 2016).

4 Teoretiskt ramverk

Enligt ett *sociokulturellt perspektiv* är interaktion och kommunikation, till exempel samspel mellan lärare och elev en nyckel till lärande och utveckling (Säljö, 2017). I min studie vill jag undersöka lärarnas bedömning och betygsättning, något som inte sker i ett vakuum.

Bedömningen kommer och ska alltid förhålla sig till något, till exempel styrdokument och elevernas prestationer men ibland eleverna själva som vi har sett prov på ovan, till exempel: (Klapp, 2015; Rinne, 2013).

I den sociokulturella teorin finns det ett antal perspektiv på lärandet. Dessa tas upp av Cecilia Wallerstedt, Pernilla Lagerlöf och Niklas Pramling (2014). De nämner tre vedertagna perspektiv: 1) Aktivitetsteori. 2) Lärande som förändrat deltagande. 3) Lärande som apropriering av kulturella redskap. Vygotskij är en förespråkare för det tredje perspektivet och inom detta skriver han bland annat om *elementära och högre mentala processer* i relations till barns utveckling. De elementära processerna handlar om sådant som vi delar med andra djur, som till exempel att minnas saker vi varit med om. Detta sker av sig själv utan att vi aktivt gör det. De högre mentala processerna, där emot, handlar om hur vi bär oss åt för att minnas något. Om vi aktivt vill minnas något, till exempel en läxa i skolan, så måste vi aktivt jobba för att bevara det i minnet. Till exempel att repetera eller kategorisera (Wallerstedt, Lagerlöf, & Pramling, 2014).

Ett begrepp inom perspektivet av teorin är *kulturella redskap*. Wallerstedt m.fl. (2014) menar likt Vygotskij att människan använder sig av olika redskap för att bevara och förmedla kunskap och erfarenheter. Det Vygotskij kallar kulturella redskap kan röra sig om fysiska redskap så som böcker, pennor, telefoner, kompass, karta och så vidare. Det kan också röra sig om intellektuella redskap som språket eller olika symboler som kan användas. De redskap som barn har tillgång till formar deras utveckling och hur den sker (Wallerstedt, Lagerlöf, & Pramling, 2014).

Wallerstedt m.fl. (2014) tar också upp begreppet *appropriering*. Vygotskij själv använder begreppet *internalisering*. Detta begrepp används dock inte längre inom den sociokulturella teorin då den är något missvisande på vad inläringen faktiskt innebär inom Vygotskijs teori. Tanken är att barn apropierar, det vill säga tar över kulturella redskap och använder dem i ens egen kunskapsutveckling. Det krävs en relativt lång period för att apropiera och behärska de kulturella redskapen ordentligt. Det är svårt att över huvud taget till fullo

behärska ett kulturellt redskap, speciellt ett mer komplext sådant som språket (Wallerstedt, Lagerlöf, & Pramling, 2014).

Säljö (2017) menar samtidigt att intellektuella och fysiska redskap inte kan skiljas från varandra och att de är varandras förutsättningar. Till exempel en hastighetsmätare på en bil som är ett fysiskt redskap men som består av intellektuella redskap, så som symboler och siffror för att beskriva hastigheten (Säljö, 2017).

Säljö menar att Vygotskij såg språket som ”redskapens redskap” (2017, s. 256). Språket ses som ett av våra viktigaste kulturella redskap då det är genom kommunikation vi kan göra oss förstådda och uttrycka oss på olika sätt. Med språket menar Vygotskij både tal och skrift. Även bilder kan användas och är viktiga kommunikationsmedel i dagens digitaliserade värld menar Säljö. Även andra former av kommunikation har utvecklats så som teckenspråk och blindskrift, såväl som kroppsspråk vilket är användbart i kombination till tal. Språket är således ett dynamiskt kulturellt redskap som hela tiden utvecklas. Språket, genom kommunikation med andra människor, formar vårt tänkande och därmed våra högre mentala processer, till exempel att minnas på ett avancerat sätt (Säljö, 2017).

Språket och kommunikation ser jag som en viktig del av lärarens bedömning och betygsättning och vill därför koppla den sociokulturella teorin till min studie. Eleven kommunicerar vad denne kan genom olika typer av uppgifter i skolan. Till exempel ett prov, en skriftlig inlämning, en målning eller skulptur eller ett tal. Läraren använder sedan styrdokumentet för att tolka elevens prestationer och kommunicerar sedan tillbaka denna tolkning genom en bedömning och i slutet av kursen ett betyg. Detta kan också ske genom antingen tal eller skrift, ofta en kombination av båda. Då min studie undersöker bedömning och betygsättning samt vilken problematik som kan uppstå i relation till detta finner jag den sociokulturella teorin relevant för mitt arbete. Hur lärar-elevrelationen kan påverka bedömning och betyg och samtidigt elevernas lärande och utveckling är i min studie ett intressant tema som undersöks. Detta är också kopplat till den sociokulturella teorin då lärande sker i en kontext och i samspel med något annat.

3 Metod

I detta avsnitt beskrivs den valda metoden och hur jag gått till väga i undersökningen. Vidare presenteras avgränsningar, reliabilitet och validitet och en etisk diskussion kopplad till min undersökning. Jag börjar med att reda ut begreppen kvalitativ och kvantitativ forskning.

3.1 Kvalitativ och kvantitativ forskning

Inom samhällsvetenskaplig forskning finns det två forskningsstrategier som passar olika bra till olika forskningsområden (Bryman, 2011). Den ena metoden är *kvalitativ* forskning och den andra metoden är *kvantitativ* forskning. Kvalitativ forskning lägger, enligt Bryman, vikt vid ord och hur individen tolkar eller uppfattar sin sociala verklighet. Metoden har ett induktivt synsätt och genererar teorier. Kvantitativ forskning bygger snarare i stället på insamling och analys av data ur ett deduktivt synsätt, det vill säga att man prövar teorier. Om ens forskningsfält är naturvetenskapligt passar en kvantitativ metod i regel bra. Kvantitativ forskning bygger ofta på numeriska värden (Hartman, 2004) Bryman betonar dock att man inte ska särskilja de två metoderna till hundra procent, det handlar i mångt och mycket om tendenser. Exempelvis finns det exempel på forskning där en kvalitativ metod har använts för att pröva teorier i stället för att generera (Bryman, 2011).

Det går även att använda sig av en kombination av de två metoderna. Det blir då en *mixad* metod eller *flermetodsforskning* (Bryman, 2011) Ett argument för att använda det är att de positiva delarna från kvalitativ och kvantitativ metod förs samman. De som talar emot denna metod menar till exempel att kvantitativ och kvalitativ forskning står för olika paradigmer och att de bygger på olika kunskapsteoretiska teser. En mixad metod har trots det blivit vanligare de senaste åren. En mixad metod kan till exempel ge bättre förståelse om ett tema man undersöker än om man enbart använder sig av en metod. Dock ska en inte enbart tänka; ”mer är bättre”. Den valda metoden ska fortfarande passa ens frågeställning. En mixad metod kommer troligtvis också ta mer tid (Bryman, 2011).

3.1.1 Kvalitativa intervjuer

Detta arbete grundar sig i inhämtning av kvalitativa data i form av kvalitativa intervjuer. Enligt Bryman (2011) är intervjuer troligtvis den vanligaste kvalitativa forskningsmetoden och passar för att ta reda på de tillfrågades egna uppfattningar och synsätt om något. Bryman jämför detta med enkäter där målet är att få svar som lätt kan kodas och bearbetas. I kvalitativa intervjuer är målet i stället att få mer utförliga svar (Bryman, 2011). Jag använder så kallad *semistrukturerade intervjuer*. Bryman (2011) menar att denna typ av intervju grundar sig i en lista med teman eller frågor, en *intervjuguide* (Bilaga 1) som personen som intervjuar förhåller sig till. John Lofland och Lyn H. Lofland (1995) beskriver hur man kan tänka i konstruktionen av en intervjuguide. De menar att man, när man kommit på vad som intresserar eller förbryllar en, ska tillämpa det som förbryllar en i frågor som kan generera svar på sitt tema. Tankar som kommer upp, som man finner intressanta ska skrivas ner och göras till frågor i intervjuguiden (Lofland & Lofland, 1995). Bryman (2011) betonar vidare att frågorna inte behöver ställas i samma ordning som de är skrivna i intervjuguiden och personen som intervjuar kan ställa ytterligare frågor om tillfället ges. Hartman (2004) menar att frågorna till en semistrukturerad intervju kan skickas ut till den intervjuade personen i stället för att sitta och intervjuas öga mot öga. Detta kan tillföra att man får längre svar på frågorna (Hartman, 2004). Huvudsaken är att intervjuguiden gör det möjligt för forskaren att få reda på vad den intervjuade har för upplevelser om sin omvärld samt att intervjuguiden är flexibel (Bryman, 2011).

En nackdel med intervju som metod kan kopplas till tiden som går åt till det, poängterar Bryman (2011). Det är själva intervjuandet, att transkribera intervjuerna och att sedan analysera dem som tar tid menar han. Att spela in intervjuerna kan också ligga till grund för problem som kan uppstå. Vissa som ska intervjuas kanske vägrar spelas in. Andra kan gå med på det men är nervösa och ger annorlunda svar (Bryman, 2011). Ett annat problem med att använda intervju som metod kan grunda sig i urvalet (Hartman, 2004). Urvalet till en kvalitativ undersökning är i regel smalare då kvalitativa undersökningar går in på mer detaljerad nivå än kvantitativa. Därför kan forskaren inte tillfråga lika många personer som i en kvantitativ studie. Om då några av svaren i intervjuerna blir felaktiga eller inte som en tänkt sig kan ens undersökning bli skev. Ett par felaktiga svar hade i en kvantitativ undersökning inte spelat lika stor roll då sådana undersökningar i regel har ett mycket större urval (Hartman, 2004).

I min undersökning väljer jag att göra kvalitativa intervjuer av en semistrukturerad karaktär. Detta för att i så stor utsträckning som möjligt få reda på det jag vill men samtidigt låta personerna jag intervjuar få utrymme till att ta upp sådant som de själva kommer på under tiden som intervjun pågår. Om jag har följdfrågor kan jag också ställa dem om jag finner något som den intervjuade personen pratar om intressant eller om jag vill att denne ska utveckla något.

Inspelning och transkribering

Jag har, med de intervjuade lärarnas godkännande, även spelat in intervjuerna. Bryman (2011) menar att det underlättar för forskaren att spela in intervjun, om personen som blir intervjuad godkänner det, då forskaren inte behöver fokusera på att skriva ner allt som den intervjuade personen säger. Att få med allt som intervjupersonen säger och hur denne säger det är ofta av stor vikt. För att detta ska vara möjligt att få med sig är en inspelad intervju att föredra (Bryman, 2011). Innan intervjun startade frågade jag lärarna som skulle intervjuas om det gick bra att spela in samtalet. Alla lärare gick med på detta. En av dem var i början nervös över att det skulle spelas in men jag påpekade för denne att materialet skulle förvaras säkert på min dator och sedan slängas då studien är klar. Jag spelade in intervjuerna på min telefon och skickade sedan ljudfilerna till min dator för att underlätta transkriberingen.

Vidare behöver intervjuerna transkriberas. En del av inhämtandet av empiri som tar lång tid. En timmas material kan ta cirka fem till sex timmar poängterar Bryman (2011). Detta gjordes i programmet *Express Scribe* som går att ladda ner lokalt på ens dator vilket medför att det endast är forskaren som har tillgång till informationen på det. I programmet läggs ljudfilen vilken kan lyssnas på, samt öka eller sänka hastigheten. Det går också att pausa samt spola fram och tillbaka med enkla knapptryck i programmet. För att underlätta transkriberingen lyssnade jag på ljudfilerna i cirka 80 procent av normal hastighet vilket underlättar att skriva medan jag lyssnar. När jag transkriberade skrev jag ut det lärarna sa så ordagrant som möjligt men utlämnade ljud som inte är relevanta för analysen. Det jag vill undersöka är vad lärarna säger, inte hur de säger det. När intervjuerna var färdigtranskriberade lades de in i ett gemensamt dokument där jag sedan utförde analysen av dem. Något som beskrivs nedan.

3.2 Urval och tillvägagångsätt

Mitt urval är ett så kallat *bevämlighetsurval* men också ett *målinriktat* urval. Bryman (2011) menar att ett bevämlighetsurval består av personer som för tillfället finns tillgängliga för forskaren. För min del består urvalet av fem lärare på en gymnasieskola med ca 1300 elever och 170 personer i personalen. Skolan ligger i en mellanstor kommun i angränsning till Göteborg. Två av lärarna har bild som ämne, en lärare har media men är utbildad bildlärare. Två av lärarna har historia. Lärarna har jobbat på skolan olika länge. Jag valde aktivt lärare som har jobbat olika länge då jag vill ha ett så brett perspektiv som möjligt på deras åsikter. Dessa lärare valdes då de fanns tillgängliga för mig vid tidpunkten då jag utförde min studie. De valdes alltså då de var lättillgängliga. Jag befann mig på skolan vid tidpunkten för studien, därför kunde jag fråga lärarna på plats om de ville ställa upp och bli intervjuade. Hartman (2004) menar att nackdelen med ett bevämlighetsurval är att det inte blir *representativt* för den totala populationen. I mitt fall är den totala populationen alla lärare i bild och i historia på gymnasiet. Om ens bevämlighetsurval blir representativt är det ren tur menar Hartman (2004). Ett målinriktat urval är enligt Bryman (2011) ett urval som väljs ut utifrån ens forskningsfrågor. De som intervjuas ska alltså vara relevanta för ens undersökning. Eftersom jag vill undersöka vilka åsikter bild-respektive historielärare har om bedömning och betygsättning valde jag alltså att intervjua just bild och historielärare lärare.

För att underlätta för läsaren och förstå vilka lärare som är vilka väljer jag att benämna dem som följande: Bildlärare 1, Bildlärare 2, Bildlärare 3 och Historielärare 1, Historielärare 2. Detta för att göra det tydligt i mitt resultat när jag exempelvis citerar något en av lärarna sagt.

3.3 Avgränsningar

Till att börja med har jag valt att göra en kvalitativ undersökning då mitt mål är att ta reda på lärares åsikter om bedömning och betygsättning. Jag valde därför bort att göra en kvantitativ undersökning då dessa passar bättre för större mängder och inte lika detaljerad empiri. Eftersom jag vill få mer detaljerade svar så passar inte en kvantitativ metod in. Som Bryman (2011) skriver så passar en kvalitativ undersökning om man vill undersöka vad de intervjuade har för tankar och åsikter om sin omvärld (Bryman, 2011). Detta är något som jag vill undersöka. Jag har vidare uteslutit att tillfråga lärare som har andra ämnen än bild och historia (utöver potentiella andra-ämnena) då studiens syfte utgår från att undersöka och hitta potentiella skillnader mellan ämnena bild och historia.

3.4 Analyismetod

När data väl samlats in menar Hartman (2004) att den måste analyseras då den data som samlats in i sig inte utgör någon teori. Om en *analytisk induktion* tillämpas så väntar forskaren med att analysera sin insamlade data till allt är insamlat. Detta för att inte färga sin data för tidigt med teorier. Det ska vara så teorineutralt som möjligt (Hartman, 2004).

Det finns olika typer av metoder som kan användas till dataanalysen. Jag väljer att göra en så kallad *tematisk analys*. Bryman (2011) menar att en sådan analys är en av de vanligaste typerna av analysmetod i forskning. Forskaren skapar ett index av teman och subteman utifrån den data som samlats in. Detta är resultat av att läsa sina transkriberingar noga flera gånger. Viktiga saker att vara medveten om när man läser sina transkriberingar är bland annat; repetitioner – saker som återkommer i intervjuerna. Likheter och skillnader mellan de olika intervjupersonerna, metaforer samt avsaknad av data, saker som intervjupersonen inte tar upp kan reflekteras över (Bryman, 2011). Hur ska en då veta vilka teman som ska letas efter? Hartman (2004) menar att dessa ska utgå från ens frågeställning, alltså det som ska undersökas.

Jag utför min tematiska analys genom att i mina transkriberade intervjuer, precis som Bryman (2011) menar, hitta teman och subteman eller koder som bygger ihop ett tema. För att hitta teman utgår jag från mitt syfte och frågeställningar men också min teori som beskrivs nedan. Här är en tabell som visar hur den tematiska analysen jag utfört ser ut:

Teman	Subteman/Koder
Tema 1	Koder till tema 1
Tema 2	Koder till tema 2
Tema 3	Koder till tema 3
Tema 4	Koder till tema 4

De teman som berörs är: *Lärares generella åsikter om bedömning och betyg. Relationsperspektivet. Kommunikation med elever om bedömning och betyg. Jämförelse mellan bild och historia*. Dessa teman byggs upp av koder som identifierats i de transkriberade intervjuerna, det vill säga sådant som lärarna sagt som visar på deras åsikter om bedömning och betygsättning.

3.5 Studiens validitet och reliabilitet

Hartman (2004) menar att det är viktigt att ens studie uppfyller kraven på *validitet*, eller giltighet, och *reliabilitet*, eller pålitlighet. Validiteten visar hur giltig studien är, alltså att den mäter det den menar att mäta. Bryman (2011) poängterar dock att validitet inte är särskilt relevant i en kvalitativ studie då validitet har att göra med om ens mätning är giltig. Detta är mer relevant i en kvantitativ studie. Studiens reliabilitet visar om den går att göra om och få samma resultat, så väl du själv som andra ska kunna göra om studien och få samma resultat. Detta menar även Margaret LeCompte och Judith Goetz (1982) och kallar det för *extern reliabilitet*. De skriver dock att det är svårt att uppfylla reliabilitetens kriterium i kvalitativ forskning då det är omöjligt att frysa den sociala miljön och på så sett få samma svar på till exempel en intervju vid ett senare tillfälle. Samtidigt finns det felkällor som främst kan störa validiteten i studien. En vanlig felkälla är selektiv uppmärksamhet, det vill säga att man kan missa viktiga saker eftersom man i förhand valt att fokusera på en annan sak. Andra felkällor som kan dyka upp grundar sig ofta i omgivande faktorer (Hartman, 2004). Något som kan störa validiteten i kvalitativ forskning enligt LeCompte och Goetz (1982) är ett begränsat urval.

Vad kan då sägas om validiteten och reliabiliteten i min studie? Då jag skriver ner mitt tillvägagångsätt i metoddelen av arbetet ska det gå att göra om min studie på samma sätt som jag själv har gjort den. Något jag dock inte kan styra över är hur svaren då skulle bli. Jag kan nämligen inte skriva ut vilka lärare jag intervjuade på grund av att de ska vara anonyma. Andra lärare kan kanske svara liknande men de kan också ge andra svar. Jag försöker alltså få reliabiliteten i min studie att bli hög men jag kan inte påverka allt.

När det handlar om validiteten menar LeCompte och Goetz (1982) att dennas kriterium uppfylls om forskarens observationer och teorin bakom detta stämmer överens samtidigt som ett för snävt urval kan sänka graden av validitet i studien (LeCompte & Goetz, 1982). Jag vill å ena sidan tycka att jag har en tillfredställande koppling mellan min studie och teorin bakom den, såväl om tidigare forskning om ämnet. Å andra sidan tycker jag också att jag har ett begränsat urval om enbart fem lärare på samma skola. Om jag hade utökat mitt urval och möjligtvis intervjuat lärare från olika skolor så hade validiteten ökat i min mening.

3.6 Etisk diskussion

Enligt Vetenskapsrådet (2017) har forskningen en viktig uppgift i dagens samhälle vilket kräver mycket av den och av forskarna som bedriver forskningen. Forskaren måste visa respekt och har ett stort ansvar för potentiella djur eller människor som medverkar i forskningen. För att forskningen ska hålla hög kvalitet ska forskaren inte påverkas av yttre faktorer eller manipuleras på något sätt, till exempel kommersiellt. De krav som ställs på forskaren och dennes forskning ligger inbyggda i forskningsprocessen så väl som i samhällets etiska normer och regler. Forskningsrådet har sammanfattat de regler som en forskare ska förhålla sig till i sin forskning:

- 1) Du ska tala sanning om din forskning.
- 2) Du ska medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för dina studier.
- 3) Du ska öppet redovisa metoder och resultat.
- 4) Du ska öppet redovisa kommersiella intressen och andra bindningar.
- 5) Du ska inte stjäla forskningsresultat från andra.
- 6) Du ska hålla god ordning i din forskning, bland annat genom dokumentation och arkivering.
- 7) Du ska sträva efter att bedriva din forskning utan att skada människor, djur eller miljö.
- 8) Du ska vara rättvis i din bedömning av andras forskning. (Vetenskapsrådet, 2017)

Dessa regler försöker jag förhålla mig till i så stor utsträckning det går. I min insamling av empiri till min undersökning intervjuade jag lärare. Inför intervjun meddelade jag lärarna vad intervjun var till för och att de är helt anonyma. Att tillämpa anonymitet kan göras genom att personuppgifter och annat som kan kopplas till individen tas bort menar Vetenskapsrådet (2017). Detta har jag gjort. Lärarna fick också ta del av min intervjuguide för att förbereda sig och de fick, som nämndes ovan, själva välja om intervjun skulle spelas in eller inte. Alla lärare godkände att deras intervjuer spelades in. Som Vetenskapsrådet (2017) också menar så ska man hålla god ordning på sin forskning. Jag har ljudfilerna med intervjuerna samt de transkriberade intervjuerna på min egen lösenordskyddade dator. När detta arbete är avslutat kommer även allt detta att raderas.

Gällande att stjäla resultat så menar Jill Jesson och Fiona Lacey (2006) att man alltid ska referera till de källor man använder sig av i sin forskning. Detta måste jag tänka på då jag använder mig av tidigare forskning i mitt arbete. Om man skriver om något som inte är ens eget kallas det för plagiat. Såväl ett citat som en omskrivning med egna ord ska refereras om

det inte är ens eget. Detta gäller oavsett var källan kommer ifrån, till exempel en bok, artikel eller en nyhetsartikel. Att använda sig av tidigare forskning och referera till denna visar också att ens eget arbete baseras på tidigare kunskap om ämnet (Jesson & Lacey, 2006).

6 Resultat

I detta avsnitt presenteras resultatet från intervjuerna ur fyra teman som uppkom i analysen av intervjuerna. Dessa teman är: *Lärares generella åsikter om bedömning och betygsättning. Relationsperspektivet. Kommunikation med elever om bedömning och betyg. Jämförelse mellan bild och historia.* Detta sista tema är lite tunnare än de andra men det återfinns i resultatet då det har en direkt koppling till studiens syfte och frågeställning. Jag använder mig också av dessa teman i resultatet för att göra det tydligt för läsaren. De teman jag hittat används för att besvara studiens syfte som är att undersöka bild- och historielärares åsikter om bedömning och betygsättning, vilken problematik som kan uppstå i relation till detta och om det går att utläsa skillnader mellan bild och historia i lärarnas åsikter. Sist presenterar jag analysen av resultatet.

6.1 Lärares generella åsikter om bedömning och betygsättning

Lärarnas generella åsikter var att betygsättning är något som de helst skulle slippa eller den del av yrket som de minst gillar. Detta gäller både bild- och historielärarna. De ser bedömnings- och betygsättningsarbetet som något nödvändigt ont som enbart är en del av yrket som lärare. Två av bildlärarna (Bildlärare 1 och Bildlärare 2) var eniga om att det hade räckt med ett godkänt och ett icke godkänt betyg:

Att det är svårt och jag skulle helst slippa såklart. Eller i alla fall inte ha så många steg mer än godkänt och icke godkänt (Bildlärare 2, 13/3 2023)

Så jag skulle helst slippa det också. Att det skulle kunna vara att "du har klarat av kursen eller inte" snarare hade kunnat vara en sådan bedömning. (Bildlärare 1, 13/3 2023)

Lärarna var inte lika eniga om hur lätt det är att bedöma och sätta betyg. Bildlärare 3 och Historielärare 2 var eniga om att det generellt är lätt men att det alltid finns specialfall då det blir svårare. Bildlärare 3 sa samtidigt att denne alltid behöver lång tid på sig innan ett betyg känns rätt satt. Läraren sa att denne ofta sätter ett preliminärt betyg för att sedan gå tillbaka och ändra det, mycket handlar om magkänsla enligt läraren. Bildlärare 1 och Bildlärare 2 var å andra sidan eniga om att det är svårt. De betonade svårigheten i att de jobbar med ett

skapande ämne där eleverna har en tendens att ta betyget på deras arbeten som ett betyg på de själva då de lägger mycket av sin personlighet i sina arbeten i skapande ämnen:

I ett skapande ämne tycker jag det är svårt, eleverna tar det lite som ett betyg på de själva för det är ganska utlämnande att skapa genom bild eller film, genom bilder, så att det är lite så det ligger nära de själva, det är svårt... (Bildlärare 1, 13/3 2023)

Historielärare 1 var de enda av lärarna som inte betonade om bedömningsarbetet är lätt eller svårt utan tryckte i stället på arbetet som ett tjänstemannauppdrag och att det är något som en lärare får acceptera att det ingår i yrket. Inställningen till bedömning och betygsättning från denne lärare lutar dock också mer åt det negativa då läraren påpekade att det kan hämma vissa elevrelationer. Främst till de elever som är betygsfixerade och inte lägger stor vikt vid relationen till läraren. Historielärare 1 menar att det då känns tufft. Läraren menar att relationen hade sett annorlunda ut om betygen inte fanns eller inte hade en lika stor plats i undervisningen.

6.2 Relationsperspektivet

Här visar analysen av intervjuerna dels vad bedömning och betyg kan ha för påverkan på elevrelationen, dels vad elevrelationen kan ha eller inte ska ha för påverkan på bedömning och betygsättning. Men även rent generellt kan en bra relation med eleverna spela roll visar svaren på. Historielärare 2 menar till exempel att det hjälper mycket i undervisningssammanhang om man känner sina elever. Då är det lättare att hjälpa dem nå sina mål. Samtidigt menar läraren att det är svårare att hjälpa de elever som en inte känner lika bra:

Det svåra är i 1an eller med de elever man inte känner så är det svårare att kanske hitta nyckeln in. Är det just strukturhjälp den behöver? Är det igångsättning? Behöver den liksom få peppande ord på vägen? Behöver den hands on eller vad är det så? (Historielärare 2, 15/3 2023)

Alla intervjuade lärare är också eniga om att det är lättare att arbeta relationellt och lära känna eleverna om man har färre elever per klass. Historielärare 2 menar exempelvis att det blir omöjligt att hinna prata med alla elever under en lektion då klassen består av drygt 30 elever och att en del elever i en stor klass inte heller orkar att vänta på hjälp genom att räcka upp handen o många andra elever redan väntar på hjälp. Bildlärare 1 menar samtidigt att denne

har samma elever i årskurs 3 under en hel dag i olika kurser en gång i veckan. Denna klass är samtidigt liten med enbart 12 elever. Detta medför att läraren kan bygga relativt djupa relationer med dessa elever samtidigt som det hinns med att prata med dem om deras utveckling och annat skolrelaterat. Läraren påstår att också eleverna trivs i denna miljö, något som resulterar i att de har stor potential att utvecklas i sitt arbete. ”Och jag inbillar mig att de vågar mer också, de vågar ju testa en själv och sig själva när de är i en trygg miljö såklart.” (Bildlärare 1, 13/3 2023). Detta är också Historielärare 2 inne på som menar att eleverna är mer benägna att fråga om hjälp om de känner läraren. Även bildlärare 3 håller med om detta. ”Sen är det väl alltid bra med mindre grupper, då kommer både dem och sig själv till sin rätt om det inte är så stora grupper.” (Bildlärare 3, 13/3 2023). Lärare poängterar dock att det ändå går att bygga en relation med eleverna i klassen oavsett klasstorlek men att en mindre grupp är att föredra.

6.2.1 Bedömning och betygs påverkan på elevrelationen

Som nämns ovan menar Historielärare 1 att bedömningen ibland kan hämma relationen med en del elever. Läraren menar att det är jobbigast att bedöma de elever som kämpar hårdast men inte riktigt når dit de vill. Detta känns tufft menar Historielärare 1. Samtidigt säger läraren att det möjligtvis hade kunnat byggas en annan typ av relation med dessa elever, de som mest bryr sig om betyg, om man inte skulle sätta betyg på dem. Ur ett relationellt perspektiv menar slutligen Historielärare 1 att det ska kännas bra för alla parter när det kommer till bedömning och betygsättning:

...jag tänker ju att det viktiga är ju att det inte blir för ångestladdat eller för spänt för någon av parterna, i en bra relation går det också att prata om de här sakerna ganska tidigt på kursen. (Historielärare 1, 13/3 2023)

Historielärare 2 betonar att läraryrket består av två delar. Dels ska läraren peppa eleverna och motivera dem i deras kunskapsutveckling, dels blir läraren sedan en typ av ”bödel” Historielärare 2, (15/3 2023) som ska sätta betyg på dem. ”... och så blir de ledsna för det. Det känns som relationen blir så konstigt.” (Historielärare 2, 15/3 2023).

6.2.2 Elevrelationens påverkan på bedömning och betyg

Bildlärare 3 tar upp skillnaden mellan elevrelationen till elever i årskurs 1 och 3 kopplat till betygsättning. Läraren menar att det inte är någon större skillnad att sätta betyg på de olika

eleverna men poängterar att det är kul att se 3ornas resa i hur de har utvecklats. Läraren menar att denne känner eleverna i årskurs 3 bättre om de har gått i lärarens kurser under alla år på gymnasiet men att detta inte påverkar hur läraren sätter betyg, detta då man ändå ska utgå från kriterierna och elevens prestationer i förhållande till dessa. Samma lärare lyfter dock en annan problematik som kan uppstå vid betygsättning. Nämligen om läraren vet att eleven har ansträngt sig. Det blir en vattendelare enligt läraren. Å ena sidan ska man se på vad eleven har presterat men å andra sidan har man alltid elevens disciplin och vilja att prestera i bakhuvudet. I fall som dessa så tyckte Bildlärare 3 att det kan vara bra att prata med kollegor och se vad de har att säga om saken. ”*Men jag tycker, när man är tveksam, att det kan vara kul att prata med sina kollegor om vad de tycker, ja, och ofta tycker man ganska lika.*” (Bildlärare 3, 13/3 2023).

Bildlärare 2 är inne på ett liknande spår och menar att vissa elever är bra på att argumentera och hävda ett högre betyg än vad läraren hade tänkt. Läraren menar att denne då kan bli osäker och tänka; ”*men är det jag som har fel nu då eftersom du är så säker?*” (Bildlärare 2, 13/3 2023). Detta kan leda till att eleven får göra en extra uppgift för att kunna bevisa att denne förtjänar ett högre betyg. Läraren menar att det nu känns bättre då de nya betygsriterierna låter läraren göra en samlad bedömning, det vill säga att en elev kan få ett A trots att alla kriterier inte uppfyller det.

Något som är värt att nämna i samband med detta är lärarnas syn på den så kallade *haloeffekten*. Nationalencyklopedin (Nationalencyklopedin, u.d.) beskriver denna effekt som ett bedömningsfel då man bedömt en persons egenskaper eller prestation på ett sätt vilket man sedan låter påverka hur man bedömer personens andra prestationer, detta kan både vara positiva och negativa bedömningar. Om detta ska föras över till en skolkontext kan det se ut som så att en lärare bedömer en elev i en kurs på ett sätt och sedan förväntar sig att samma elev ska prestera likadant i en annan kurs, till exempel två liknande kurser i bild.

De lärare som berör detta fenomen (Bildlärare 1, 2 och 3) är dock eniga i att detta inte ska påverka bedömningen på en elevs prestationer. Bildlärare 1 menar dock att det kan färga ens syn på eleven om denne har presterat på ett sätt i en tidigare kurs men att man måste vara självkritisk och tänka att den nya kursen är ”ett blankt papper” (Bildlärare 1, 13/3 2023). Detta håller de andra lärarna som pratar om haloeffekten med om.

Utöver detta är alla lärare eniga om att det är en myndighetsutövning att bedöma och sätta betyg. Detta ska alltså göras på elevens prestationer och det är inget annat som ska påverka enligt de intervjuade lärarna.

6.3 Kommunikation med elever om bedömning och betyg

Av alla intervjuer framgår det att kommunikation om bedömning och betygsättning är viktigt för elevernas lärande. Lärarna menar till exempel att eleverna behöver förstå vad de blir bedömda på, hur de kan arbeta för att utvecklas och nå högre betyg men också varför de möjligtvis inte förtjänar ett betyg de vill ha. Historielärare 1 menar exempelvis att det är viktigt att hålla en dialog om betyg med eleverna, oavsett vilken årskurs de går i. Lärarna trycker också på att det är viktigt att ge eleverna formativ feedback under kursens gång så att de hela tiden vet hur de ligger till, vad de gör bra och vad de kan göra bättre. Samtidigt menar Bildlärare 1 att det är viktigt att avdramatisera hela grejen med bedömning och betyg för eleverna, att det inte är en dom för resten av livet.

I slutet av kursen kan även ett betygssamtal hållas men som Historielärare 1 säger så är det oftast ett meddelande; "...så här tänker jag göra." (Historielärare 1, 13/3 2023). I vissa fall kan dock betygssamtalet likna mer en förhandling menar samma lärare. Då kan det gå till så här:

Det skulle ju vara om de kan visa att jag har missat något, om jag säger "men du har inte lämnat in den här uppgiften" och så visar det sig att de har lämnat in den där uppgiften, fast jag på något vis har... då får jag naturligtvis omvärdera... (Historielärare 1, 13/3 2023).

Detta menar också Historielärare 2 som säger att historia är ett ämne där eleverna oftare får summativa omdömen på sina uppgifter men att dessa är till för att eleverna ska veta hur de ligger till men att läraren också pratar med eleverna efter en avslutad uppgift där de får formativ feedback. Liksom Historielärare 1 håller Historielärare 2 i betygssamtal i slutet av kursen men detta samtal är snarare ett besked om vilket betyg eleven kommer få.

Bidlärare 3 menar att denne har försökt att hålla i mer formella betygssamtal i mitten av kursen för att eleverna ska få en klar bild var de ligger och vad de kan göra bättre och för att höja sitt betyg. Dock menar läraren att detta ofta fallerar då det alltid går åt mycket tid till annat, så som att städa efter lektioner. Även denna lärare menar samtidigt att det är en rättighet för eleverna att veta på vilken nivå de ligger.

6.4 Jämförelse mellan bild och historia

Ur analysen av intervjuerna går det också att urskilja ett par skillnader mellan bild- och historieämnet. Dessa skillnader är inte specifikt enbart kopplade till bedömning och betygsättning men kan ändå vara intressanta att nämna.

Ett tydligt exempel på en skillnad mellan de två ämnena är uppgifternas karaktär. I bild handlar det mycket om processen medan det färdiga arbetet har större betydelse i historia vilket kan utläsas ur intervjuerna. Bildlärare 1 vittnar exempelvis om att det inte går att bedöma en elevs arbete utifrån enbart ett färdigt alster. Det behövs en loggbok som komplement menar läraren. Samtidigt säger Historielärare 2 att i ”...*historia är det lite mer att de får summativa bedömningar, att de får betyg på uppgifter och sånt...*” (Historielärare 2, 15/3 2023)

Vidare syns det också en skillnad i klasstorleken i de olika ämnena. Detta kopplar Historielärare 2 till möjligheten att bygga en relation med eleverna och menar att det är omöjligt att hinna föra en konversation med alla elever under en lektion då det ofta är ca 30 elever i klassen. Samtidigt säger Bildlärare 1 att denne har vissa klasser där det enbart är 12 elever, något som skapar en trygg stämning och möjliggör ett stadigt relationsbygge.

6.5 Analys av resultat

Nedan följer en analys av resultatet med fokus på hur det förhåller sig till den sociokulturella teorin. Det som fokuseras är lärandet i samspel, till exempel samspelet mellan lärare och elever och språkets betydelse som ett kulturellt verktyg för att utveckla de högre mentala processerna. Något som bland annat möjliggör att minnas på en mer avancerad nivå. Vidare tar jag upp vad resultatet säger i relation till mitt syfte och frågeställning.

Lärares generella åsikter om bedömning och betygsättning

Utifrån det som lärarna tog upp i sina svar under intervjuerna anses bedömning och betygsättning som ett nödvändigt ont i de flesta av fallen. Vissa lärare tycker att det är svårare än andra. I relation till den sociokulturella teorin syns det att ett par av de intervjuade lärarna kopplar sina negativa åsikter om bedömning och betygsättning till att relationen med eleverna på något sätt tar skada eller att det generellt kan påverka eleverna negativt. Här kommer alltså

samspelet för elevernas lärande in, något som är en viktig del av teorin vilket till exempel Säljö (2017) tar upp, till exempel genom kommunikation med andra människor som en del av språket som kulturellt redskap. Exempelvis menar en av historielärarna att betygsättningen kan hämma relationen till en viss typ av elever, de som är väldigt betygfixerade och inte bryr sig speciellt mycket om en relation till läraren. Läraren menar att relationen hade sett annorlunda ut om betygen inte fanns eller inte hade en lika stor plats i undervisningen.

Lärarnas generella åsikter om bedömning- och betygsättningsarbetet kan främst kopplas ihop med mitt syfte till studien och frågeställningen då jag ville undersöka vad lärarna har för åsikter om bedömning och betygsättning:

Hur uttrycker bild- och historielärarna sina åsikter om bedömning och betygsättning i sina ämnen?

Relationsperspektivet

I relation till den sociokulturella teorin flyter ovanstående tema mycket ihop med lärar-elevrelationen och hur den kan påverkas eller påverka bedömningar och betygsättningen. Detta tema kan också kopplas ihop med min frågeställning:

Vilka möjligheter och utmaningar ser de intervjuade lärarna med lärar-elevrelationen i deras arbete?

Inom detta tema tar lärarna i intervjuerna dels upp vad bedömning och betygsättning kan ha för påverkan på relationen med eleverna, dels hur elevrelationen kan påverka lärarnas bedömning och betygsättning. Svaren visar även relationens betydelse för elevernas utveckling och lärande. Till exempel menar en historielärare att det är svårt att veta på vilket sätt eleverna behöver hjälp om man inte känner eleverna. Om det då är en stor klass blir det extra svårt att hinna prata med alla elever och på så sätt skapa en relation med dem. Detta är något som kan förhindra elevernas lärande. Ett annat exempel på det som läraren tar upp är att vissa elever inte orkar vänta på hjälp från läraren om klassen är stor och många andra redan väntar på hjälp, exempelvis genom att räcka upp handen. I kontrast till detta har en av bildlärarna en liten klass i en hel dag i veckan, något som tillåter djupa relationer att byggas. Denna lärare vittnar om att det gör det möjligt för dem att i lugn och ro prata om eleverna utveckling och andra saker som är viktiga för lärandet. Med en sådan relation blir eleverna mer öppna enligt läraren. Ur ett sociokulturellt perspektiv syns här vikten av en relation med sina elever för att eleverna ska ha en så stor chans som möjligt att lyckas i skolan. Det som

har störst betydelse här är i vilken mån lärare kan hjälpa elever med skolarbeten men också i vilken mån de kan prata med eleverna vilket till exempel gör det möjligt för eleverna själva att få syn på sitt lärande och hur de kan utvecklas. Ett tecken på att språket är ett viktigt kulturellt redskap som formar våra högre mentala processer som bland annat möjliggör ett avancerat tänkande och minne enligt Säljö (2017).

Kopplat till mitt syfte ville jag undersöka var lärarna hade för tankar om deras relation till eleverna och hur denna kunde påverka undervisningen och bedömningsarbetet. Detta anser jag att lärarna har svarat på. De talar främst om hur relationen generellt kan påverka undervisningen och elevernas lärande, till exempel menar en historielärare att denne har svårt att hinna hjälpa elever i en stor klass. Lärarna är dock eniga om att relationen med eleverna inte ska påverka undervisningen men att bedömningen och betygsättningen å andra sidan kan påverka eleverna och relationen med dessa, till exempel i bildämnet där lärarna vittnar om att eleverna ofta lägger mycket av sin personlighet i sina verk vilket resulterar i att bedömningen blir som en bedömning av dem själva.

Kommunikation med elever om bedömning och betyg

Detta perspektiv, som togs upp under intervjuerna, har en stark koppling till den sociokulturella teorin, där lärande sker i samspel mellan individer och språkets betydelse. Som Säljö (2017) menar kan språket ses som ett av de viktigaste kulturella redskapen vi har att tillgå då vi gör oss förstådda genom tal och skrift. Språket formar våra högre mentala processer, en viktig byggsten i lärandet (Säljö, 2017). En tydlig koppling till teorin från resultatet syns i att alla lärare är eniga i att det är viktigt att kommunicera med eleverna om bedömning och betygsättning, en viktig del i alla årskurser enligt en av lärarna. En viktig del i elevernas lärande är också ständig formativ återkoppling enligt de intervjuade lärarna. En annan möjlig koppling till teorin som kommunikationen möjliggör är apropieringen av kulturella redskap. Wallerstedt m.fl. (2014) menar att barn apropierar kulturella redskap och använder dessa i deras egen kunskapsutveckling. Detta kan till exempel göras i samband med formativ återkoppling då elever får verktyg till hur de kan utvecklas ytterligare i sitt lärande. Verktygen kan dels vara fysiska, dels intellektuella.

Detta tema hade, olikt de andra i mitt resultat, ingen direkt koppling till mitt syfte och frågeställning. Temat uppkom under min analys av de transkriberade intervjuerna. Det går

visserligen att argumentera om att temat är relevant för bedömning och betygsättning på en generell nivå och temat är definitivt relevant för resultatet i relation till den sociokulturella teorin.

Jämförelse mellan bild och historia

Till sist går det också, ur ett teoretiskt perspektiv, att se till skillnader och likheter mellan de två ämnena. Detta tema var också specifikt efterfrågat i mitt syfte och frågeställningen:

Vilka aspekter, om några, av bedömning- och betygsättningsarbetet skiljer sig åt i bild respektive historia?

Den koppling som går att göra har med klasstorleken i de olika ämnena. I en klass med få elever går det att jobba mycket relationellt menar till exempel en av bildlärarna som ofta har små klasser. I samband med detta menar läraren att det är lätt att kommunicera med eleverna om deras lärande när de är få i klassen. Något som också gör att de känner sig trygga. Att hinna jobba relationellt och se till varje enskild elevs lärande får dem troligtvis att utvecklas i hög grad. Å andra sidan kan elever möjligen också lära sig i samspel med andra elever och appropriera kulturella redskap från varandra även i större klasser. Det svåra i större klasser är det relationella arbetet vittnar historielärarna om då de ofta har många elever i varje klass.

6.6 Sammanfattning

Nedan sammanfattar jag mitt resultat genom att kortfattat svara på mina frågeställningar utifrån vad lärarna sagt i intervjuerna.

1. Vad uttrycker bild- och historielärarna för åsikter om bedömning och betygsättning i sina ämnen?

Alla lärare ser bedömnings- och betygsättningsarbetet som en uppgift i tjänstemannauppdraget men också något som de helst hade sluppit. Vissa lärare tycker det är lätt, andra svårt. Ett par lärare i bildämnet kopplar svårigheter med bedömning till att elever för in mycket av sin personlighet i sina verk. De menar att det känns som att de bedömer eleverna själva. Även en historielärare menar att bedömning kan påverka relationen med eleverna.

2. Vilka aspekter, om några, av bedömning- och betygsättningsarbetet skiljer sig åt i bild respektive historia?

Inom bedömning och betygsättning kan jämförelser mellan ämnena främst utläsas i att det rör sig om mer summativ bedömning i historia på enskilda uppgifter medan det i bild rör sig om en process som ska bedömas. Det behövs en loggbok som komplement till elevernas färgiga verk när det ska bedömas i bildämnet. I historia bedöms snarare de färdiga uppgifterna enligt en av historielärarna.

3. Vilka möjligheter och utmaningar ser de intervjuade lärarna med lärar-elevrelationen i deras arbete?

Lärarnas svar till denna fråga berör också ett par skillnader mellan bild och historia. Detta gäller klasstorleken. I en klass med många elever är det svårt att jobba relationellt med enskilda elever menar historielärarna. En av dessa menar också att det är omöjligt att hinna prata med alla elever under en lektion då det ofta är runt 30 elever i en klass. Den andra historieläraren nämner också att relationen med vissa elever kan påverkas av bedömning och betygsättning då vissa elever är mycket betygsfixerade. Bildlärarna menar å andra sidan att det ofta är lätt att jobba relationellt då de har klasser med färre elever eller samma elever under en hel dag. Även historielärarna menar att det är lättare att skapa en relation med eleverna i mindre klasser. Alla lärare menar också att relationen med eleverna inte ska påverka betygen eller bedömningar på uppgifter.

Det mesta som lärarna i denna studie berättar och beskriver om deras bedömning av elevers arbeten i bild och historia kan ses i relation till elevers lärande och lärar-elevrelationen. Här syns alltså lärandet i samspelet mellan individer, som i lärarnas svar främst handlar om samspelet mellan dem själva och deras elever. Lärarna tar upp hur samspelet kan påverkas av bedömning och betygsättning, klasstorlek och relationen med eleverna. Ett viktigt medel för att eleverna ska utvecklas i sitt lärande är enligt lärarna kommunikation i olika former. Till exempel genom formativ återkoppling. Kommunikationen eller språket är, i den sociokulturella teorin, ett kulturellt redskap som kan forma ens högre mentala processer. Detta medför att man kan tänka och minnas på en mer avancerad nivå och då utveckla sina kunskaper.

7 Diskussion

Nedan sker en diskussion om studiens metod och resultat. I metoddiskussionen granskar jag kritiskt den valda metoden utifrån vad som kommit fram i studiens resultat. I resultatdiskussionen sker en diskussion om resultatet där det sätts i relation till vad tidigare forskning sagt om ämnet. Vidare tolkar jag resultatet och analysen samt diskuterar möjligheter till vidare forskning.

7.1 Metoddiskussion

Min valda metod har i denna studie varit kvalitativa intervjuer. Detta har medfört att de intervjuade lärarna har kunnat berätta om sina åsikter om bedömning och betygsättning i bild- och historieämnet, vilket har varit studiens syfte att undersöka. Å ena sidan är en kvalitativ intervju en lämplig metod för att undersöka just åsikter om ett ämne, i det här fallet bedömning och betygsättning. Att använda just semistrukturerade intervjuer tillåter också samtalen att frånga intervjuguiden om ett relevant ämne kommer på tal eller att forskaren kan ställa följdfrågor. Å andra sidan är det inte säkert att den intervjuade läraren berättar allt som forskaren vill ha reda på, något som kan bero på att ämnet är känsligt och problematiskt eller att frågorna som ställdes inte berörde ett visst ämne som hade kunnat vara relevant. Jag vill dock argumentera för att kvalitativa intervjuer var den metod som i högst grad passade min studies syfte. En observation eller en enkätundersökning hade inte gett mig relevanta eller tillräckligt utförliga svar. En möjlighet hade dock kunnat vara en mixad metod, det vill säga både kvalitativ och kvantitativ. En enkätundersökning hade kunnat skickas ut till ett stort antal lärare där de hade kunnat svara på enklare frågor, för att ge en första indikation på lärarnas inställning till bedömning till exempel. Denna enkät hade sedan kompletterats med intervjuer.

Gällande studiens urval valdes fem gymnasielärare. Tre bildlärare och två historielärare. Urvalet var ett bekvämlighetsurval, se (Bryman, 2011), då alla intervjuade lärare jobbar på samma skola och då jag befann mig på denna skola vid detta tillfälle. Mitt urval hade kunnat vara större och lärare från andra skolor hade kunnat frågas för att göra urvalet mer representativt för den totala populationen, det vill säga alla bild- och historielärare på gymnasiet i Sverige. Å andra sidan är tiden för att slutföra studien begränsad. Ytterligare en eller två lärare hade heller inte gjort urvalet mer representativt. Det faktum att de intervjuade

lärarna var eniga i många frågor som tagits upp i resultatet kanske visar att urvalet ändå är någorlunda representativt.

7.2 Resultatdiskussion

I inledningen till denna studie, vars syfte var att undersöka lärares åsikter om bedömning och betygsättning och hur elevrelationer kan påverka deras arbete, visade det sig att det finns en tvetydighet om bedömnings- och betygsättningsarbetet i skolan. Å ena sidan ska bedömningar och betygsättning av elevers prestationer vila på en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samtidigt som de ska vara likvärdiga och rättvisa (Skolverket, 2022). Å andra sidan omfattar också läroplanen aspekter som elever ska träna upp under sin skolgång men som inte är betygsgrundande. Detta kan till exempel vara vikten av demokratiska värderingar eller att eleverna ska träna på att samarbeta med sina klasskompisar. Elevers personligheter, disciplin eller en positiv syn på ämnet, saker som faller under begreppet; socioemotionella kompetenser, kan också tendera att tas med i bedömningen och betygsättningen. Detta för att kompensera för bristande ämneskunskaper, så kallad kompensatorisk bedömning (Klapp, 2015). Syftet med studien var därför, i avstamp i problematiken med bedömning och betygsättning vilket tas upp av forskningen, att undersöka hur lärare i bild och historia tänker om och har för åsikter detta ämne, även hur de upplever betygsättning. Att undersöka om lärarnas relation till sina elever på något sätt kunde påverka hur de tänker kring bedömning och betygsättning var också en del av detta.

Resultatet av studien visar till en viss del på denna problematik. Dock inte riktigt på samma sätt som beskrivs av till exempel Klapp (2015) i form av bland annat kompensatorisk betygsättning. Då ett tema jag intresserad mig av var elevrelationens koppling till bedömning och betygsättning har mycket i intervjuerna med lärarna och därför resultatet grundats i detta. Till exempel varför lärarna som tillfrågades menar att bedömning är något som de helst sluppit. Svårigheten med bedömning i bildämnet och den negativa inställningen till det bland lärarna kan kopplas till att det är ett skapande ämne där mycket handlar om process men också då elever tenderar att lägga mycket av sin personlighet i sina verk. På grund av detta känner ett par av bildlärarna som att de bedömer eleven som person. Bildlärarna vittnar också om att eleverna själva känner på det här viset. Detta kan även utläsas i tidigare forskning, till exempel i Ní Bhroins studie (2015) där de deltagande lärarna vittnade om att det är svårt att bedöma elevers kreativa och personliga uttryck som ofta återfinns i deras arbeten och att det är lättare att bedöma arbeten som snarare syftar till att träna teknisk kunnighet (Ní Bhroin,

2015). Även lärarna i Karlsson Häikiös (2021) studie tyckte att bedömning i bildämnet är svårt, något som beror på ett stort planeringsarbete och då det tog tid att skifta fokus från den äldre läroplanen till den nyare där bild snarare handlar om kommunikation (Karlsson Häikiö, 2021).

Hur elevrelationen kan påverka lärarnas bedömning och betyg framkommer inte i någon större utsträckning i resultatet men det lilla lärarna vittnar om gällande detta rör sig främst om den så kallade haloeffekten. Det vill säga att lärarna känner en elev från en tidigare kurs och vet att denne kan prestera bra. En lärare menar att det kan färga ens syn på eleven om denne har presterat bra i en tidigare kurs men att man samtidigt måste se den nya kursen som ett blankt papper. Att lärarna inte tar upp hur relationen med eleverna kan påverka bedömningen och betygen bevisar att just dessa lärare försöker att tänka professionellt i sitt arbete och att inget annat än elevernas prestationer ska påverka bedömningen på deras uppgifter, något som de själva nämner och är tydliga med. Elevrelationens påverkan tas dock upp i större utsträckning av tidigare forskning. I Sivenbrings studie (2019) där elever i årskurs 9 intervjuats kommer det fram att vissa elever jobbar relationellt med sina lärare för att kompensera för sviktande ämneskunskaper. Just denna aspekt är svår att jämföra med mitt resultat då jag inte har tillfrågat elever hur de tänker kring bedömning och betyg. Eleverna på den skola där studien bedrevs kan mycket väl bete sig på ett liknande sätt som i Sivenbrings studie. Rinne (2017) tar upp liknande aspekter men ur ett lärarperspektiv under betygsamtal. I hennes studie visar det sig att lärare kan agera mellanmänskligt i en situation som i sig inte ska tillåta detta, nämligen ett betygsamtal som är en del av myndighetsansvaret som lärare (Rinne, 2017).

I just detta avseende krockar också mitt resultat med tidigare forskning, specifikt Rinne (2017). Lärarna tillfrågades om de håller i betygsamtal vilket alla försöker göra. Detta samtal är dock enbart ett besked om betyg och ingen vittnade om att relationen till elever eller att elevens emotioner skulle påverka, om inte läraren hade missat något viktigt vilket en historielärare menade kunde hända. Dock kan mindre formella samtal hållas tidigare i kursen för att eleverna ska kunna få en uppfattning om hur de ligger till. Lärarna var alltså mycket måna om att bedömning och betygsättning är ett tjänstemannauppdrag som ska vila på vetenskaplig grund och enbart grunda sig i elevernas prestationer på uppgifter.

Något som visar sig i resultatet är vikten av kommunikation med sina elever. Till exempel genom att prata med dem om hur bedömningen kommer att gå till eller genom att ge dem formativ återkoppling på deras arbeten för att de ska utvecklas kunskapsmässigt i sitt lärande. I forskningen visas detta till exempel genom Ljungblads (2016) studie om pedagogisk takt där lärarna agerar unikt genom tal och kroppsspråk till alla elever. Pedagogisk takt innebär enligt van Manen (1991) att lärare arbetar mellanmänniskt med eleverna samtidigt som de ska förhålla sig normativt, till exempel vid bedömning och betygsättning. Jämfört med Ljungblads studie går det inte specifikt att utläsa hur lärarna i min studie arbetar med pedagogisk takt. I mitt resultat går det främst att läsa om hur lärarna samtalar med eleverna, till stor del med en koppling till lärar-elevrelationen, detta kan förvisso tolkas som ett taktfullt arbete. Lärarna menar att det finns en större möjlighet till relationsbygge med eleverna i mindre klasser än större och att det går mycket lättare att hålla i konversationer med elever i mindre klasser än i större. En lärare menar också att eleverna i större klasser är mindre benägna att be om hjälp, till exempel om många andra redan räcker upp handen. Samma lärare menar att det är av vikt att ha en bra relation med eleverna för att veta hur en kan hjälpa dem. Trots att lärarna i mitt resultat inte specifikt nämner pedagogisk takt går det att utläsa detta i vissa svar. Till exempel då en bildlärare menar att det går att samtala och arbeta relationellt med elever i en liten klass i bild.

Det faktum att samma lärare nämner svårigheten i att bedöma elevers verk i bildämnet då det känns som att bedöma eleven själv kan också ses som en mellanmännisklig reaktion och ett tecken på pedagogisk takt. Dock en taktfull handling i en situation som i sig inte är taktfull, något som Rinne (2017) belyser i sin studie där en lärare agerar taktfullt i en situation som i sig inte är taktfull, det vill säga en situation som inte ska kräva mellanmänniskliga handlingar, till exempel ett betygsamtal där läraren enbart ska agera professionellt och framföra till eleven vilket betyg denne ska få (Rinne, 2017).

Slutligen är det viktigt att ha i åtanke att bedömning och betygsättning som görs på fel sätt kan få didaktiska konsekvenser. Som Skolverket (2022) menar ska betygsättningen vara likvärdig vilket betyder att alla elever, från olika klasser såväl som olika skolor, ska ha samma chanser att gå vidare till högre utbildning. Om lärare agerar som lärarna under betygsamtalen i Rinnes studier (Rinne, 2013; Rinne, 2017) blir betygen såklart inte likvärdiga. Om elever får betyg på ett sådant sätt i gymnasiet och sedan ska läsa vidare på högskola blir det dels inte rättvist, dels får de själva troligtvis svårt att följa med i de mer avancerade studierna, speciellt om de fått

sina betyg kompenserade på grund av bristande ämneskunskaper. I min studie arbetar dock de intervjuade lärarna, enligt de själva, inte på detta sätt utan försöker att agera professionellt vid bedömning och betygsättning. Visserligen menar några lärare att det ibland är svårt att sätta betyg men att de samtidigt kan prata med kollegor och diskutera kring betygsättningen om de kör fast, till exempel om de är osäkra på vilken omdöme som ska ges till en elev som står och svävar mellan olika betyg. En av bildlärarna vittnar att denne ofta sitter länge med betygen innan lärare tycker att det känns rätt. Detta tyder på att läraren vill att eleverna ska få de betyg de faktiskt ska ha, baserat på elevernas prestationer och inte bara sätter det första betyget som läraren tänker på.

7.3 Slutsats

Syftet med studien var att undersöka lärares åsikter om bedömning och betygsättning i bild- och historieämnet samt att undersöka om och i sådana fall på vilket sätt lärar-elevrelationen kan ha för påverkan på detta arbete och på undervisningen i stort. Genom intervjuer med bild- och historielärare anser jag att studiens syfte och frågeställningar blivit besvarade. Visserligen är studien troligen inte helt tillförlitlig då urvalet är snävt. Den är heller inte helt representativ för den totala populationen av bild- och historielärare men den ger ändå en inblick i hur tankegången kan gå i ämnet bedömning och betygsättning, som är en central del i lärarnas yrke. Detta bidrar till att den genomförda studien kan vara intressant för verksamma lärare och för forskare i ämnet, men också för mig själv som blivande lärare då jag fått saker att tänka på angående bedömning och betygsättningsarbetet som jag förut inte tänkt på, till exempel att klasstorleken kan spela så stor roll. En liknande men större studie hade dock varit mer relevant för forskningen men denna studie hade en relativt begränsad tidsram. Då bedömning- och betygsättningsarbetet är en stor del av läraryrket är det förvånande att resultatet visar på en tämligen negativ inställning till denna del av arbetet. Av resultatet framgår det i stället att elevernas lärande och att relationen till eleverna är av större vikt. Detta är dock inte så konstigt då lärarna följer Skollagens (2010:800) bestämmelser, det vill säga att:

Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. (SFS 2010:800) 1 kap. 4 §

En viktig del av resultatet berör också hur lärarna lägger vikt vid kommunikationen med sina elever. Något som de bland annat också kopplar till elevernas möjlighet till inhämtning av kunskaper och lärandet. Detta är något som jag och andra blivande lärare eller möjligen redan verksamma lärare kan ta med sig. Att bygga upp och bibehålla goda relationer till eleverna är, enligt resultatet, är av stor vikt. Dels för ens egen undervisning då denna kan göras mer relevant för fler elever om man som lärare känner dem, dels för att eleverna ska lyckas och utvecklas i sitt lärande eftersom en del elever möjligen känner sig tryggare i att fråga efter hjälp av en lärare de känner och litar på.

Detta, som framgått av resultatet, kommer jag att ta med mig ut när jag själv ska börja arbeta som lärare. Eleverna behöver visserligen betyg för att ta sig vidare till högre utbildningar men det är mycket annat som också är viktigt för att de ska utvecklas, både kunskapsmässigt och som människor. Här är en god relation till eleverna en viktig del. Att inte låta bedömning- och betygsättningsarbetet störas av andra saker än det eleverna presterar måste jag också tänka på då betygen ska vara rättvisa. Allt detta låter såklart lätt i teorin efter att ha läst om hur arbetet *inte* ska genomföras, men jag tror att det är svårare än det låter, därav alla exempel som framgått ur den tidigare forskningen. Men att göra detta arbete på rätt sätt är av stor vikt för mig och för mina framtida elever. Av denna anledning menar jag att detta arbete har en stor didaktisk relevans och kommer att hjälpa mig och förhoppningsvis andra.

7.4 Vidare forskning

Efter genomförd studie kan jag konstatera att en liknande studie men med fler lärare att intervjua troligen hade gett en större spridning i resultatet och blivit mer representativt. Som nämndes ovan hade också en enkät kunnat ligga som komplement till intervjuer med lärare om deras åsikter om bedömning och betygsättning. Möjligen kan också fokusgruppintervjuer vara en metod som hade kunnat gynna en liknande studie. Detta då lärare kan dela erfarenheter och samtala med varandra om hur de jobbar med bedömning och betygsättning. Att också utveckla intervjuguiden för att ställa frågor som mer riktar sig till elevers socioemotionella kompetenser hade också kunnat utveckla studien eller vara ett förslag till vidare forskning. En annan möjlig utveckling på studien hade kunnat vara att intervjua elever för att få deras syn på till exempel betydelsen av relationen med läraren eller vad de tycker om bedömningar och betyg.

Referenser

- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2011). *How Schools Do Policy*. London: Routledge.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Forsberg, E., & Lindberg, V. (2010). *Svensk forskning om bedömning - en kartläggning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande - Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur .
- Heckman, J., & Kautz, T. (8 2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), ss. 451-464.
- Jesson, J., & Lacey, F. (2006). How to do (or not to do) a critical literature review. *Pharmacy Education*, 139-148.
- Jönsson, A. (2013). *Lärande Bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Karlsson Häikiö, T. (2021). Potentials and Problem Areas in Assessment in Visual Arts Education in Sweden. *Educare*(2), 68-112.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Lindström, L., Ulriksson, L., & Elsner, C. (1999). *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*. Stockholm: Liber.
- Ljungblad, A.-L. (den 15 01 2016). Takt och hållning - en relationell studie om det oberäknliga i matematikundervisning. *Doktorsavhandling, Gothenborg Studies in Educational Sciences*, 381. Göteborg, Västra Götalands län, Sverige: Göteborgs universitet.
- Lofland, J., & Lofland, L. H. (1995). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. Belmont, CA: Wadsworth.

- Myringer Karlsson, S. (2017). Bedömning och betygsättning i bild. i G. Åsén, *Bildundervisning och lärande genom bilder* (ss. 73-90). Stockholm: Liber AB.
- Nationalencyklopedin. (u.d.). *Haloeffekt*. Hämtat från Nationalencyklopedin: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/haloeffekt> den 21 04 2023
- Ní Bhroin, M. (2015). Teachers' experiences with formative assessment in primary art education. *Visual Inquiry*, 4(1), 33-51.
- Nordgren, K. (2012). Betygsättning och bedömning i historia. i K. Nordgren, C. Odenstad, & J. Samuelsson, *Betyg i teori och praktik* (ss. 159-170). Malmö: Gleerups.
- Nordgren, K., & Odenstad, C. (2012). Myndighetsutövning och frihetsutrymme. i K. Nordgren, C. Odenstad, & J. Samuelsson, *Betyg i teori och praktik* (ss. 49-60). Malmö: Gleerups.
- Olsson, B. (2010). Bedömning i Estetiska Ämnen - Mer än bra eller dålig konst eller musik. i A. Klapp Lekholm, J.-O. Norell, B. Olsson, A. Pettersson, I. Pramling Samuelsson, N. Pramling, I. Ridderlind, & S. Eklund (Red.), *Bedömning för lärande - en grund för ökat kunnande* (ss. 44-55). Stockholm: Stiftelsen SAF.
- Rinne, I. (den 22 10 2013). Att bedöma och bemöta: Förståelsen av betyg såsom den visar sig i ett betygssamtal på gymnasiet. *Nordic Studies in Education*, 33(3), ss. 171-186.
- Rinne, I. (2017). Relationella och emotionella aspekter av betygsättning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(3-4), ss. 166-183.
- Schönau, D. (1996). Nationwide Assessment of Studio Work in the Visual Arts: Actual Practice and Research in the Netherlands. i E. W. Eisner, J. Lighvoet, & D. Boughton (Red.), *Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education: International Perspectives* (ss. 156-175). New York: Teachers College Press.
- Sivenbring, J. (den 1 1 2019). Making Sense and Use of Assessments. *Scandinavian journal of educational research*, 63(5), ss. 759-770.
- SFS 2010:800. Skollag.
https://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

- Skolverket. (2013). *Betydelsen av icke-kognitiva förmågor*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Bedömningsstöd i bild*. Stockholm: Skolverket. Hämtat från Skolverket.
- Skolverket. (2022). *Betyg och prövning - Kommentarer till skolverkets allmänna råd om betyg och prövning*. Hämtat från Skolverket: skolverket.se
- Skolverket. (den 01 03 2023). *Sätta betyg i gymnasieskolan*. Hämtat från skolverket.se:
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/betyg-i-gymnasieskolan/satta-betyg-i-gymnasieskolan>
- Säljö, R. (2017). Den lärande människan. i U. P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg, *Lärande Skola Bildning* (ss. 203-264). Stockholm: Natur och Kultur.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. London: Althouse Press.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God Forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., & Pramling, N. (2014). *Lärande i musik - Barn och lärande i tongivande samspel*. Malmö: Gleerups.
- Wedin, A.-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning: Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Åsén, G. (2017). Bild - ett ämne med starka traditioner och stora potentialer. i G. Åsén, *Bildundervisning och lärande genom bilder* (ss. 13-27). Stockholm: Liber.

Bilaga 1

Intervjuguide

Bakgrundsfrågor:

Hur länge har du jobbat som lärare?

Hur länge har du arbetat på den här skolan?

Centrala frågor:

Jag vill undersöka vad lärare i ämnena bild och historia har för uppfattning och erfarenheter kring hur deras relation till eleverna, deras socioemotionella kompetenser eller elevernas emotioner under till exempel betygsamtal, kan ha för påverkan på betygsättningen. Till exempel att elevernas kunskaper kan kompenseras om de har bra disciplin. Skulle du vilja berätta lite om hur du tänker kring det?

Tycker du att det är skillnad på att sätta betyg på elever som går i 1an jämfört med elever som går i 3an om man tänker på elevrelationen?

Har klasstorlek en påverkan i hur väl du kan bygga en relation med eleverna?

Tänker du likadant eller annorlunda i din betygsättning nu jämfört när du var ny tycker du? Om man tänker på vad som ska ingå i ett betyg det vill säga.

Brukar du hålla i betygsamtal med eleverna innan betygsättning?

- Skulle du säga att ett betygsamtal med eleven påverkar hur du tänker kring betygsättningen?
- Tror du att din betygsättning skulle se annorlunda ut om du inte höll i betygsamtal innan betygen sattes?
- (Om nej) tror du att din betygsättning skulle se annorlunda ut om du först pratade med eleven om dennes betyg?

Hur tänker du om en elev svävar mellan två betyg, t. ex F och E eller B och A?

Brukar du prata med dina kollegor om betyg?

- Vad brukar ni prata om gällande betygsättning?
- Skulle du säga att det hjälper dig i din betygsättning att prata med kollegorna?

- Är det någon skillnad i betygsättningskulturen på den här och din förra skola? (Om hen bytt skola)

Har du något annat ämne? I sådana fall, tycker du att det är någon skillnad i betygsättning i det ämnet?

- Måste man tänka annorlunda?
- Svårare eller lättare?

Övrigt:

Har du något som du vill tillägga, som vi ännu inte har kommit in på under intervjun?