

Anonyma elevtexter

- lärare och elevers uppfattning om anonym rättning och objektivitet

Agneta Sundqvist

Luleå tekniska universitet

Lärarytbildning

Allmänt utbildningsområde C-nivå

Institutionen för Pedagogik och lärande

Abstrakt

Detta examensarbete bearbetar objektivitet och anonym rättning. Syftet med studien har varit att, efter ett försök där elever fått lämna in texter anonymt, få insikt i lärare och elevers uppfattningar och erfarenheter av området. Hur lärare upplever objektivitet, huruvida elever någonsin utsatts för orättvis betygsättning och om anonym rättning är något som kan eller bör användas på gymnasienivå. Sju lärare har delgett sina uppfattningar via kvalitativa intervjuer och fem klasser har svarat på en enkät om samma område. Elevernas enkätsvar visar att det är relativt ovanligt med orättvis bedömning och att en knapp majoritet tyckte att anonym rättning var bra och vill göra det fler gånger. Samtliga lärare ansåg att anonym rättning var bra och att de underlättade deras arbete vid bedömning, samtidigt som oväntade bieffekter växte fram. Anonym rättning kan ta mer tid än vanligt i anseende och trots att många elever känner sig rättvist bedömda av sina lärare finns det elever som upplevde detta arbetssätt som betryggande och avslappnande. Samtliga lärare kan tänka sig att nyttja denna metod fler gånger och det kan användas som hjälpmedel, både för att försäkra sig själva och sina elever att bedömning sker på objektiva och likvärdiga grunder. Anonym rättning kan användas som ett verktyg när elever känner sig orättvist bedömda.

Nyckelord: objektivitet, anonym rättning, anonyma elevtexter, rättvis, likvärdig bedömning, blind grading.

Förord

Jag vill börja med att rikta ett stort tack till alla informanter i min studie. Till de elever som ställt upp och svarat på min enkät, men framför allt till de sju lärare som ställt upp på intervjuer och detta försök med anonym rättning. Jag har fått raka och ärliga svar på frågor som rör ett känsligt område inom läraryrket. Jag vill även tacka min familj, sambo och mina vänner som ställt upp och gett mig tips under resans gång. Slutligen ett stort tack till min handledare Anders Öhman som alltid varit anträffbar och kommit med tips och goda råd under arbetets gång. Tack till er alla.

Juni 2010
Agneta Sundqvist

Innehållsförteckning

Abstrakt

Förord

1. Inledning	1
1.1 Anonym rättning	1
2. Syfte	2
2.1 Frågeställningar	2
3. Tidigare forskning	3
3.1 Historisk tillbakablick	3
3.1.1 Mål- och kriterierelaterade betyg	4
3.2 Likvärdig bedömning	4
3.2.1 Nationella prov som redskap för likvärdig bedömning	4
3.2.2 Bedömningsanvisningar och medbedömning	5
3.2.3 Könsskillnader i klassrummet	6
3.3 Objektivitet	7
3.4 Anonym rättning	8
3.4.1 Subjektiva bedömningar	8
3.4.2 Metoder för att säkerställa objektivitet	8
3.4.3 Påverkan på eleverna	10
4. Metod	11
4.1 Val av datainsamlingsmetod	11
4.2 Intervjuernas utformning	12
4.3 Intervjuade lärare	12
4.4. Genomförande av intervjuer	13
4.5 Genomförande av anonym rättning	14
4.6 Utformning av enkät	14
4.7 Urval vid enkätundersökning	15
4.8 Genomförande av enkätundersökning	15
4.9 Bortfall	16
4.10 Forskningsetiska principer	16
4.11 Bearbetning av information	17
4.12 Metoddiskussion	17
5. Resultat	19
5.1 Objektivitet	19

5.2 Rättvis bedömning.....	19
5.2.1 Betygsättning som bestraffning	20
5.2.2 Betygsättning som belöning	21
5.2.3 Rättvis betygsättning.....	22
5.3 Anonym rättning	22
5.3.1 Svårigheter med anonyma inlämningar	23
5.3.2 Fördelar med anonym inlämning	25
5.3.3 Betygsskillnad mellan anonym rättning och tidigare inlämningar	25
5.4 Anonym rättning, användbart eller ej?	26
6 Diskussion	29
6.1 Svårigheter vid genomförande av anonym rättning	29
6.2 Bör anonym rättning ha en plats i dagens gymnasieskola?	30
6.3 Slutsats	31
6.4 Förslag till fortsatt forskning	31
7 Referenslista	32
Bilaga 1 Enkät	33
Bilaga 2 Intervjufrågor	35
Bilaga 3 Enkät svar totalt.....	36
Bilaga 4 Enkät svar könsfördelning	37

1. Inledning

Betygsättning i skolan är ett återkommande moment som kräver en hög grad av reflektion. Har det betydelse om lärare vet namn, och därmed kön, på eleverna vid bedömning och betygsättning av skriftliga uppgifter? Vad skulle ske med elevernas betyg om deras skriftliga inlämningar rättades anonymt? Anser lärare att det finns några problem med att vara objektiv vid rättning? Under min egen utbildning har jag vid ett flertal tillfällen kommit på mig själv med att tänka på vilken elev som skrivit uppgiften. Det är lätt att influeras av en elevs glada personlighet eller hur bra man tycker om eleverna. Lärare rättar inte bara på löpande band, utan vid varje rättningstillfälle finns information om elevens tidigare resultat, hemförhållanden och andra aspekter som möjligtvis kan påverka vilka betyg som sätts.

Samtliga aspekter ovan är viktiga att undersöka. Hur upplever lärare denna situation och hur arbetar de för att bedöma rättvist? I läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, är det fastställt att lärare fortlöpande ska ge varje elev information om dess utvecklingsbehov samt framgångar i studierna. Eleverna ska även bli informerade om på vilka grunder betygsättning sker. Vid betygsättning ska läraren beakta all tillgänglig information om elevens *kunskap* och ställa dessa i förhållande till målen i kursplanen (Skolverket, Lpf 94, s. 16). Det är kunskap som ska bedömas, ingenting annat. Enligt nationalencyklopedin innebär objektivitet att vara opartisk. Lärare ska inte agera eller bedöma utifrån egna intressen. Hur fungerar detta i praktiken? Lärare ska samtidigt ge eleverna möjlighet att utvecklas, på många olika plan varav några kopplas till elevernas personlighet. Det kan gälla elevernas retoriska kompetens eller dess samarbetsförmåga. Vid muntliga presentationer kan en blyg elev ha svårt att prestera men kan vara duktig skriftligt. Då är frågan om lärarens uppfattning speglar av sig vid bedömningen av en skriftlig uppgift, eller kanske tvärtom. Läraren vet elevens fulla kompetens och kan därför ha överseende med svårigheter vid muntlig framställning.

Jag vill undersöka vad som sker när en lärare får rätta skriftliga inlämningar där eleverna är anonyma. Bedömning återkommer i verksamheten och därför vill jag undersöka vilka erfarenheter lärare har av objektivitet. Om de anser att det är problematiskt eller relativt enkelt att vara objektiv, och vilken effekt en anonym rättning får på bedömningen. Dessa jämförs sedan med elevens uppfattningar. Skiljer sig deras upplevelser och om ja, på vilket sätt? Att bedömningen är rättvis utifrån lärarens perspektiv är viktigt, men det är också viktigt att eleven upplever betyget som rättvist och att han eller hon förstår på vilka grunder betyget är satt.

1.1 Anonym rättning

Ett flertal universitet i Sverige har börjat arbeta med anonyma tentor för att elevens identitet inte ska påverka läraren. Anonym rättning är den term som används fortlöpande i min studie vilket innebär att elever får lämna in uppgifter utan namn. Istället för namn används en kod så läraren inte vet vilken elev som skrivit vilken text. Efter betygsättningen får läraren veta elevernas identitet och kan därefter lämna tillbaka uppgiften. Tillvägagångssättet kan se olika ut. I detta fall hjälpte jag lärarna att ge eleverna koder för att garantera elevernas anonymitet. Anonym rättning är ingen vedertagen term utan används i denna studie för att beskriva vad lärarna har arbetat med.

2. Syfte

Syftet med studien är att beskriva och ge en förståelse för språklärares och elevers uppfattningar om anonym rättning och objektivitet. Huruvida objektivitet innebär svårigheter inom verksamheten och om anonym rättning är användbart på gymnasienivå.

2.1 Frågeställningar

Vilka erfarenheter har lärare och elever av objektivitet?

Hur fungerar anonym rättning i praktiken enligt lärare och elever?

Vilken funktion har anonym rättning och bör detta användas i gymnasieskolan?

3. Tidigare forskning

Det finns tämligen lite skrivet om vad objektivitet inom läraryrket innebär, och vilka problem som kan uppstå. En källa diskuterar objektivitet och dess problem men den publicerades 1977 vilket innebär att den skrevs när den svenska gymnasieskolan hade det relativa betygssystemet. Vad gäller anonym rättning har jag endast påträffat utländska artiklar. Jag har därför valt att undersöka vilken utveckling som skett i och med införandet av mål- och kriterierelaterade betyg med fokus på Skolverkets rapporter om likvärdig och rättvis bedömning. Dessa rapporter tangerar frågan om objektivitet vid bedömning och betyg-sättning. Detta för att sedan titta närmare på de artiklar som nämner anonym rättning.

3.1 Historisk tillbakablick

Vad som betygsätts har förändrats under skolans historia. Under 1800-talet rörde bedömningen hela individen och personligheten. Det fanns anvisningar beträffande seder, uppförande och även elevens ekonomiska förutsättningar och kontrollfunktionen var stor. Under 1930-talet fick elever betyg i läroämnena, ordning och uppförande. Vad som sedan krävdes för respektive betygssteg, i den då sjugradiga bokstavsskalan, bestämdes i stort sett ur lärarens perspektiv. Frits Wigforss utsågs till kommittéordförande av regeringen och arbetade med att reformera betygsskalan för att åstadkomma ett rättvist urval. Under Wigforss ledning lades grunden för relativa betyg vilket är när en gradering sker i förhållande till medelprestationen i en normgrupp (Andersson, 1999, s. 14ff). Detta innebär att de elever som läste samma kurs rangordnades inom fem kluster. De sju procent bästa eleverna skulle ha en femma, gruppen under en fyra, normalbetyget tre gavs till den största gruppen och gruppen under tre fick betyget två eller ett. Detta system byggde på en teori om normalfördelning (Linde, 2003, s. 83). ”Betygens samhällsfunktion beskrivs till stor del som en urvalsfunktion, där nyckelorden är objektivitet och jämförbarhet. Den legitimitet som byggs upp kring de relativa betygen kretsar oftast just kring dessa ord.” (Andersson, 1999, s. 25).

I och med 1962 års läroplan för grundskolan och 1962 års skolstadga fastställs reglerna för betygssättningen där bokstavsskalan blir femgradig. Skalan visar hur många procent i varje grupp som kunde få respektive betyg i ”riksklassen”. Betyg i ordning och uppförande fortsatte att tilldelas enligt tidigare modell men med bokstavs-beteckningar och utan en formell procentfördelning. På 1970-talet infördes en enhetlig betygsskala, det relativa betygssystemet, för samtliga linjer i gymnasieskolan (Andersson, 1999, s. 29ff). De relativa betygen blev kritiserade och den vanligaste kritiken handlade om vad betygen mätte. Med dessa betyg framgick det inte omedelbart om en prestation var godtagbar eller inte och de verkade därför inte lika starkt som målrelaterade betyg (Andersson, 1999, s. 42). Under samma tid, på 1970-talet, växte det fram en opinion som var mot betyg vilket Lundahls skriver om i sin artikel i *Sporre eller otyg* (Pettersson, 2007). Det ansågs att kunskapsbedömningar bidrog till en orättvis sortering och var grunden till en själlös skola. Denna antirörelse hade ett tydligt budskap vilket var att avskaffa betygen och menade att det skulle leda till att skapa lustfyllt lärande. Kritiken mot kunskapsbedömning under 1970- och 1980-talen försummade en chans att återerövra kunskapsbedömningar som pedagogiska redskap men det är precis vad som började ske under 1990-talet. (Pettersson, 2007, s. 60f).

3.1.1 Mål- och kriterierelaterade betyg

1989 tillsattes en expertgrupp som hade till uppgift att utreda en övergång från relativa till målrelaterade betyg. Betygens pedagogiska funktion skulle lyftas fram och expertgruppen ansåg att de relativa betygen skulle avskaffas. Förslag framfördes som innebar att aspekter som initiativförmåga, kreativitet och samarbetsförmåga skulle ingå som underlag för betygsättning men detta genomfördes dock inte (Andersson, 1999, s. 46ff). ”För första gången i modern tid börjar det under 1990-talet bli möjligt att tala om kunskapsbedömningar mer som pedagogiska redskap än som sorteringsinstrument. Nu markeras också kunskapsbedömningarnas funktion som utvärderingsinstrument.” (Pettersson, 2007, s. 61). Den kritik som rådde ledde till att det relativa betygsystemet ersattes och istället infördes mål- och kriterierelaterade betyg. Införandet av målrelaterade betyg handlade främst om att med samma instrument få en bättre kontroll över resultatutvecklingen på skolorna, att främja lärarens professionella utveckling, samt att stimulera elevernas lärande (Pettersson, 2007, s. 62). Selghed anser att synen på lärande har vidgats, från att inläring betraktats som en aktivitet där kunskap tillägnas på ett mekaniskt sätt, till att lärande är något som sker i ett socialt sammanhang där språket spelar en viktig roll (Selghed, 2006, s. 45). Den utveckling som skett från relativa till mål- och kriterierelaterade betyg har medfört att några aspekter har vuxit fram. Styrdokumenten ska ge lärarna anvisningar som underlättar en *rättvis* och *likvärdig* bedömning (Selghed, 2006, s. 58). Vad innebär då en rättvis och likvärdig bedömning?

3.2 Likvärdig bedömning

”Den svenska skolan ska vara likvärdig och alla elever ska erbjudas möjlighet att nå skolans mål.” (Skolverket, 2006, s. 8) Läroplanen förtydligar också att en likvärdig utbildning inte innebär att undervisningen måste utformas på samma sätt eller att resurserna ska fördelas lika. Istället ska hänsyn tas till elevernas olika förutsättningar och behov (Skolverket, 2006, s. 9).

3.2.1 Nationella prov som redskap för likvärdig bedömning

I Skolverkets rapport *Likvärdig betygsättning i gymnasieskolan?* beskrivs vikten av en likvärdig bedömning. Det är centralt att all betygsättning ska vara likvärdig eftersom elever kan söka till utbildningar i framtiden eller använda betygen vid jobbansökningar. ”Principen att lika kunskaper ska betygsättas på samma vis delas av de flesta elever, lärare och av allmänheten och är markerat i skolans styrdokument. Betygsättning är myndighetsutövning och är ett beslut som inte kan överklagas av den enskilde vilket ställer särskilda krav på ett likvärdigt förfarande.” (Skolverket, 2009, s. 13) Vad är det som ska avgöra om lärarnas bedömningar är likvärdiga? I rapporten används de nationella proven. Det anges inte att de nationella proven ska styra lärarens betygsättning men att det ska fungera som ett hjälpmedel. (Skolverket, 2009, s. 14f) Detta stämmer överens med Lpf 94 där det anges att de nationella proven ska vara ett underlag bland många andra som sammantaget ska ge en allsidig bild av elevens kunskaper i kursen. Selghed anser i sin studie att nationella prov kan vara ett stöd för läraren då den i form av en extern opartisk bedömning gör betygsättningen mer objektiv (Selghed, 2004, s. 141).

Skolverkets rapport visar att elevernas slutbetyg skiljer sig från deras resultat på nationella prov. Kvinnliga elever får, i betydligt högre utsträckning, ett högre betyg i förhållande till

provet i jämförelse med manliga elever. Det framgår att det finns fyra faktorer som kan förklara varför slutbetygen skiljer sig från betygen på de nationella proven. Ett alternativ är att lärare gör olika tolkningar av mål och betygsriterier. I rapporten beskrivs det att lärare tycker att målen och betygsriterierna är svåra att tyda och att det därför är svårt att göra en likvärdig bedömning. Lärare tolkar målen och kriterierna olika samt har olika sätt att bedöma när en elev uppnått kriterierna. En annan förklaring är att lärarna ger elever betyg de inte förtjänar för att de utsätts för påtryckningar och frestelser att sätta ett högre betyg. Det anses även vara en teori att lärare sätter betyg på andra grunder än kursplanens mål och kriterier. Mål kan utelämnas eller läggas till när betygen ska sättas. Eftersom de nationella proven konstrueras utifrån kursplanemålen anses detta vara en förklaring till att betygen skiljer sig. En sista motivering kan enligt rapporten vara att de elever som inte klarar proven hinner öka sina kunskaper och på så vis når ett högre betygssteg efter proven genomförts och innan kursbetyget sätts (Skolverket, 2009, s. 8ff) I *Nationella prov i gymnasieskolan – ett stöd för likvärdig bedömning* framgår det att det inte är de nationella proven som sådana som är problematiska ur likvärdighetssynpunkt, utan det är handhavandet och själva betyg-sättningsprocessen. Det uppmärksammas, även i tidigare rapporter, att samverkan vid betygsättningen är bristfällig inom flera skolor. Detta gäller särskilt inom samma ämne mellan olika program och att samverkan mellan olika skolor knappt förekommer alls (Skolverket, 2005, s. 17).

När det gäller att anpassa kurserna i förhållande till de nationella proven urskiljer sig tre olika resonemang i Skolverkets rapport om nationella prov i gymnasieskolan. Ett alternativ är att inga anpassningar förekommer eftersom man arbetar utifrån kursplanen och det nationella provet anses stämma bra överens med arbetet. Det kan även vara så att nationella provet utgör en norm för hur man ska tolka kursplanen och därmed läggs stor vikt vid de moment som testas i provet. Det tredje och sista resonemanget innebär att inga anpassningar förekommer eftersom lärarens egen tolkning av kursplanen är vad som bestämmer upplägget. Om det nationella provet inte anses vara ett styrmedel, utan bara ett bland många instrument för att bedöma elevernas kunskaper, behöver inga anpassningar göras (Skolverket, 2005, s. 73f).

3.2.2 Bedömningsanvisningar och medbedömning

Till nationella prov medföljer bedömningsanvisningar. Skolverkets rapport (2005) visar, via sin enkätundersökning, vad lärare och elever anser om dessa anvisningar och kritik mot dem förekommer. För det första anses de inte vara tydliga nog för att stödja en likvärdig bedömning. Enligt en lärare i rapporten ger de ”i princip ingen vägledning om hur man ska värdera stavning, styckeindelning och andra saker i förhållande till varandra” vilket leder till att olika lärare bedömer på olika sätt och det beror på vilken inställning läraren har till ämnet (Skolverket, 2005, s. 93). Det anses även att det är lättare att bedöma det nationella provet i engelska än det i svenska. De flesta engelskalärarna i rapporten anser att de med hjälp av anvisningar och elevexempel kan åstadkomma en likvärdig bedömning, däremot anses anvisningarna inte alltid vara konsekventa och fler elevexempel önskas. De tycker även att Listening och Reading är relativt enkla att bedöma vilket inte är förvånande eftersom dess bundna svarsformat lämnar väldigt lite utrymme för subjektiva tolkningar.

Medbedömning kan vara ett sätt att försöka åstadkomma en likvärdig och objektiv bedömning. Lärarna i rapporten har olika rutiner vad gäller medbedömning. Några lärare har medbedömning som ett obligatoriskt inslag medan andra bara använder denna hjälp vid enstaka elevers texter då de inte är säkra på sin bedömning (Skolverket, 2005, s. 94ff). Detta

anges hänga samman med att synen på betygsättning skiljer sig bland de lärare i svenska och engelska som ingår i studien.

Några lärare arbetar strikt efter styrdokumentet och andra låter den egna lärarefarenheten spela en stor roll i betygsättningen. Likaså används det nationella provet på olika sätt av olika lärare i betygsättningen. Generellt märks, som nämnts, en större processorientering hos lärarna i svenska B och engelska A än hos matematiklärarna när det gäller bedömning. Det innebär att elevernas kunskaper utvärderas med en mångfald olika metoder och på flera håll ger lärarna kontinuerligt utförlig feedback till sina elever, med avsikten att de ska utvecklas vidare. (Skolverket, 2005, s. 97)

Det problem som kan uppstå när en likvärdig bedömning ska uppnås är just dessa företeelser. Rapporten visar på att lärare resonerar olika vid betygsättning, att vissa lärare räknar in närvaro i betyget trots att gymnasieförordningen är tydlig med att det är hur eleven uppfyller kursmålen och inte beteende som ska ligga till grund för betygsättningen. (Skolverket, 2005, s. 100f) ”Lärare använder olika modeller för att på basis av olika underlag komma till beslut om vilka betyg eleverna ska ha. Det normrelaterade betygssystemet lever kvar i ett par av dessa modeller och påverkar betygsättningen [...] och det är inte ovanligt att elevers beteende och attityd vägs in i betyget.” (Skolverket, 2005, s. 123)

3.2.3 Könsskillnader i klassrummet

Skolverkets rapporter nämner några problem med likvärdig bedömning och dessa problem förekommer inte bara på individnivå utan kan även ses utifrån ett genusperspektiv. Wahlgren beskriver i sin avhandling att flickor och pojkar fostras olika i skolan. Flickorna får i större utsträckning lära sig skolkoden, att vara uppmärksam under lektionstid, turtagning, aktivt lyssnande, samspel och så vidare vilket utgör skolans dolda läroplan. Pojkarna däremot fostras in i en bild av maskulinitet vilket gör att de inte har tillgång till den dolda läroplanen (Wahlgren, 2009, s. 140f). Slutsatsen blir enligt Wahlgren att det är av stor vikt att införa en genusedebatt i skolan eftersom detta skulle leda till jämställdhet i både skolmiljön och i betyg då individen ses utan relation till gruppen och gruppindelningar. Eftersom flickor fostras till att kunna arbeta långsiktigt och vara analyserande kan de nå de höga betygen i skolan men pojkar inte får samma fostran och når därför inte samma betyg. (Wahlgren, 2009, s. 186f) ”Här brister skolan i sitt fostransuppdrag då könen inte får likvärdiga förutsättningar att lyckas. [...] Om inte genusedebatten blir mer levande förlorar skolan en viktig faktor för rättvisa bedömningar, då den normativa bedömningen av könen kommer att fortsätta och betygsskillnaderna mellan flickor och pojkar inte kommer att förändras.” (Wahlgren, 2009, s. 187)

Skolverkets rapport *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval* beskriver samma fenomen, att flickor får högre betyg än pojkar. Svenska, engelska och matematik jämförs och det är i svenska störst skillnad förekommer i betyg mellan pojkar och flickor. (Skolverket, 2006, s. 53) Detta anses kunna bero på att pojkar missgynnas vid betygsättningen om man jämför med de nationella proven. En annan förklaring kan vara att ”flickorna kompenseras för ett förmodat underläge i klassrummet och att flickorna premieras för sitt tjänstvilliga uppträdande i klassrummet.” (Skolverket, 2006, s. 11) Denna tanke tas upp i rapportens diskussion och där lyfts frågan huruvida läroplanens och kursplanernas betoning på reflektion och kommunikation premierar flickor. Däremot har Skolverket inte haft möjlighet att analysera denna faktor men betonar att betygsskillnaden har legat på en stadig nivå trots att skolans arbetssätt har förändrats inom en rad områden. De nämner också den traditionella

maskuliniteten som Wahlgren betonar i sin studie. Avslutningsvis betonar Skolverkets rapport att pojkar måste uppmuntras att ta ansvar och vara ambitiösa i skolan. De behöver alltså kunna förena manlighet med studieintresse samtidigt som flickor behöver få stöd i att hitta en ambitionsnivå som inte äventyrar deras hälsa (Skolverket, 2006, s. 101ff).

3.3 Objektivitet

Objektivitet beskrevs som ett potentiellt problem redan vid det gamla betygssystemet, Lgy 70, och Nilsson anser i sin bok *Bakom betygen* att objektivitet inte kan uppnås eftersom lärare inte är rättande maskiner. Han anser att detta beror på att en människas omdöme om en annan människa alltid är kryddat av personliga kriterier (Nilsson, 1977, s. 48). Nilsson beskriver olika effekter som anses ha bevisats uppstå vid lärares bedömning av elever. Det första är *förväntanseffekten* där läraren har olika hypoteser om hur en elev ska lyckas. Den andra är *haloeffekten* vilket innebär att läraren ser eleven som en helhet och det leder till att intrycken inte kan hållas isär, därmed kommer exempelvis handstil påverka betyget. *Personlighets-effekten* är det tredje där elevens personlighet i samspel med lärarens påverkar förhållandet och därmed betyget. Den fjärde och sista effekten som nämns är *värdeeffekten* där samstämmighet, vad gäller åsikter och attityder, mellan lärare och elev påverkar och främjar betygen. Dessa samverkar och går in i varandra (Nilsson 1977, s.49). Om man som lärare blir medveten om detta, att man behandlar elever olika, kan orättvisan reduceras (Nilsson 1977, s.57). Förutom dessa effekter behöver lärare även tampas med externa tryck, från skolledning och andra skolor, samt med interna tryck, framför allt från de högpresterande eleverna och deras föräldrar. Wikströms artikel *Subjektiva bedömningar och objektiva tolkningar* i Pettersson (red.) poängterar att lärare i en konkurrensutsatt skola med många högpresterande elever är särskilt utsatt när det gäller påtryckningar för höga betyg (Pettersson, 2007, s. 29ff).

Huruvida exempelvis ett tjänstvilligt uppförande premieras är svårt att avgöra men det stämmer överens med Selgheds avhandling (2004) där han undersöker lärares sätt att erfara betygssystemet. Selghed beskriver vilka aspekter trettio lärare urskiljer vid betygsättning av elever. Samtliga lärare anser att elevens kunskaper och färdigheter är av största vikt och betonar att kunskaper ska skiljas från andra aspekter såsom elevens personlighet eller beteende i klassrummet. Samtidigt förekommer ytterligare aspekter såsom elevens sätt att agera i skolan samt under arbetets gång. Denna aspekt, vilket åtta lärare angav, delas sedan in i ett önskvärt beteende som sägs påverka betyget i positiv riktning, och icke önskvärda beteenden som i sin tur påverkar betyget negativt. Syftet med att premiera ett önskat beteende och att bestraffa ett icke önskvärt är att det icke önskvärda ska upphöra eller undertryckas. Lärarna anger oftast att de är medvetna om att detta inte ska betygsättas men om ett beteende inte upphör kan det leda till att det vägs in i betyget (Selghed, 2004, s. 162ff). Förutom arbetsvillighet och måluppfyllelse finns det ytterligare några aspekter som vissa lärare uppger att de väger in vid bedömning och betygsättning. Sju lärare i Selgheds studie angav att de påverkas av hur eleven är som person och att även fysiska attribut kan påverka betyget. Samma antal lärare uppgav även att skolorganisatoriska aspekter kan påverka, såsom vilka framtidsplaner en elev har. Fyra lärare ansåg även att externa krav och förväntningar, från exempelvis kommunens politiker, medför att de godkänner elever trots att kraven för godkänt inte är uppfyllda. Den sista aspekten innebär att lärarens rädsla för att skada en bra relation till en elev medför ett högre betyg. Känsloerna tar alltså överhand (Selghed, 2004, s. 167ff).

Selghed beskriver även att många lärare upplever ett otillräckligt stöd i betygssystemet och förlitar sig då på sin egen bedömarkompetens eller privata och outtalade kriterier för att sätta betyg. Jämförelser mellan elever ses som ett naturligt tillvägagångssätt i betygsättningen. Det

beskrivs även hur lärare kan använda och ”genomföra gemensamma prov i ämnet för elever i samma skolår inom skolenheten med regelbundna intervaller. Detta anses, av både lärare och elever, öka tillförlitligheten och rättvisan i bedömningen (Selghed, 2004, s. 156f). Detta är precis vad som beskrivs i Skolverkets rapport från 2005. Bedömningen av betygsunderlag utöver de nationella proven innehåller ett stort mått av subjektivitet. Lärare kan då själva bestämma vad de anser är en rimlig nivå för olika betyg för en uppgift. De betygs-kriterier som lärarna använder är en samling av egna normer av de lokala och nationella betygs-kriterierna, nationella prov samt samtal med kollegor. Det uppstår även problem när alla betygsunderlag ska vägas samman eftersom olika delar är olika viktiga. En del lärare anser att prov som eleven gjort i slutet av kursen är viktigare än de i början, olika uppgifter är olika omfattande och de mäter olika kriterier. Trots detta anser lärarna i rapporten att det är relativt oproblematiskt att sätta betyg, åtminstone på de flesta elever, och vissa lärare litar starkt på sin känsla i betygsättningen. Detta anses visa tendenser på att elever vars lärare har oklara bedömningskriterier visar en misstro mot objektiviteten i bedömningen. (Skolverket, 2005, s. 103f)

3.4 Anonym rättning

3.4.1 Subjektiva bedömningar

Malouff beskriver, i sin artikel *Bias in grading*, hur subjektiva bedömningar kan framträda på olika sätt. Precis som det beskrivs ovan så kan en elev få högre betyg på grund av att han eller hon är trevlig, har fått bra resultat i tidigare kurser, arbetar bra under lektionstid, är intresserad av kursen, vill ha eller behöver ett högt betyg för något viktigt syfte, är attraktiv, intelligent eller har på något sätt en koppling till läraren. En elev kan även få ett lägre betyg på grund av egenskaper eller orsaker som är de motsatta till de som kan medföra ett högre betyg. Malouff hänvisar sedan till att använda anonym rättning (blind grading) för att försöka undvika subjektivitet (Malouff, 2008, s. 191f). Det finns ett flertal artiklar, samtliga utländska, som tar upp samma ämne som Malouff och flertalet gäller universitetsstudier. Trots detta har artiklarna relevans och kan användas för att jämföra med gymnasieskolans arbete. Samtliga artiklar nämner så kallad anonym rättning som en metod för att skapa objektiv bedömning, vilket även gäller gymnasieskolan. I artikeln *Objectivity in grading* redogör författarna för ett nytt sätt att försäkra sig om lärares objektivitet. De anser att det är omöjligt för en lärare att vara fullständigt objektiv när de vet elevens identitet eftersom deras bedömning omedvetet färgas av kunskaper och åsikter om eleven. De nämner exempelvis att vetenskapen om elevens kön är visat att påverka lärares bedömningar (Jae & Cowling, 2009, s. 52).

3.4.2 Metoder för att säkerställa objektivitet

Det har under åren funnits olika metoder för att skydda elevens identitet och i sin tur skapa objektivitet. Jae och Cowling nämner bland annat en metod där läraren vill att eleven endast skriver namn på första bladet vilket viks undan innan rättningen börjar eller att läraren döljer namnet på något vis. Detta är dock inte helt tillförlitligt då läraren skulle kunna titta på namnet, samtidigt är elever skeptiska mot denna metod eftersom deras identitet inte är helt skyddad. Ett annat exempel är användning av personnummer vilket även det avfärdas eftersom läraren får kontakt med elevernas personnummer vid återkommande tillfällen under årets lopp och kan därför identifiera eleven. Slutligen nämns användningen av koder som ett hjälpmedel. Även detta har vissa problem. För det första blir det över tid lätt att känna igen

vilken kod som tillhör vilken elev, om inte dessa koder ändras efter varje uppgift vilket blir problematiskt i längden. Detta innebär alltså att över tid kommer läraren kunna memorera vilken elev som har vilken kod. För det andra skapas ofta koder genom en kombination av bokstäver och nummer vilka är för lätta för läraren att memorera. Sist men inte minst innebär det enligt Jae och Cowling ett problem eftersom eleverna kan uppleva denna problematik som orättvis och de anser att det är lika viktigt att eleven upplever rättningen som objektiv och rättvis som att läraren tycker det. Författarna rekommenderar sträckkoder för att skapa en rättvis och objektiv bedömning och hänvisar till ett projekt där eleverna fick utskrivet klisterlappar med sin sträckkod på för att använda vid inlämning av uppgifter. Sträckkoden fick ersätta elevens namn och inte förrän efter rättning scannades arbetet in och elevens identitet åskådliggjordes. Detta anses därmed vara det mest effektiva sätt för lärare och elever att veta att bedömningen har varit rättvis och objektiv och elever behöver inte oroa sig för att deras namn, kön, etnicitet, fysiska utseende eller personlighet ska påverka bedömningen. (Jae & Cowling, 2009, s. 53ff).

Författarna anser att vetskap om elevs identitet ibland kan vara viktigt, speciellt vid kommentering av ett arbete där läraren vill dra referenser till en text eleven skrivit tidigare. Samtidigt kommenterar författarna att användning av sträckkoder inte nödvändigtvis är den enda eller bästa metoden.

While we promote the use of bar codes to ensure students' anonymity, we also believe that there are some instances in which knowledge of the student's identity may be beneficial. For example, an instructor may wish to make written comments on a student's paper that connect past work with the present effort and give the student meaningful feedback on his or her progress and areas to focus on in next paper. Thus, we do not argue that the use of bar codes in the grading process is the only method or the best method. (Jae & Cowling, 2009, s. 54)

I artikeln *Effect of anonymous test grading on passing rates as related to gender and race* beskriver författarna hur koder användes för att undersöka huruvida lärare bedömde elever olika beroende på etnicitet och kön. För att undersöka detta började skolan rätta elevs inlämningar där namnen hade bytts ut mot koder. Dessa koder ändrades för varje uppgift så lärarna inte skulle ha möjlighet att memorera vilken elev som hade vilken kod (Dorsey & Colliver, 1995, s. 321f). Detta försök visade ingen skillnad på elevernas betyg före eller efter införandet av anonymitet, men trots detta ville 55 % av lärarna fortsätta använda koderna av olika anledningar. Lärarna försäkrades om att de var objektiva och subjektivitet förhindrades. De ansåg att det var av stor vikt att visa att de var objektiva samtidigt som det skyddade lärarna från att bli anklagade för orättvis bedömning. Som argument för att inte använda systemet användes samma som i citatet ovan, det är inte möjligt att ge eleverna samma stöd och feedback (Dorsey & Colliver, 1995, s. 322f).

Shay & Jones drar samma slutsats i sin studie och artikel. Där användes anonym rättning för att undersöka huruvida elever diskriminerades på grund av etnicitet, modersmål, utbildningsbakgrund och kön. Inte heller här upptäcktes någon relevant skillnad mellan betygen före eller efter införandet av anonym rättning. Det visade sig däremot utifrån intervjuer att lärarna, omedvetet eller medvetet, gör antaganden om elevs identitet vilket också kan påverka deras bedömning (Shay & Jones, 2006, s. 542ff).

3.4.3 Påverkan på eleverna

Long Scott (1996) beskriver även hon ett försök där hon efter flera års funderingar provar att rätta texter där elever skriver egen rubrik eller ett kodnamn istället för namn. Den största skillnaden blev att en elev kunde få nästan högsta betyg på en uppsats och precis godkänt på nästa, vilket inte förekom innan försöket. Det visade sig även att många elever upplevde att de kunde slappna av eftersom varje inlämning innebar en ny chans. De ansåg även att de inte blev bedömda utifrån deras person eller tidigare prestationer, de blev bedömda endast utifrån deras inlämning. Samtidigt upplevde Scott att relationen mellan lärare och elev inte varit lika bra. Hon hade inte lärt känna sina elever lika bra och anser att bedömningen aldrig kommer vara helt objektiv eftersom lärare bedömer idéer eller stilar att skriva på som bättre eller sämre. Scott bedömer att detta har inneburit en rad saker för eleverna. Arbets sättet har inneburit att hon kan vara varm, empatisk, uppmuntrande och stöttande samtidigt som hon kan fokusera på att tillämpa objektiv kritisk bedömning. I artikelns titel används ordet ”Mokita” vilket hänvisar till den sanning som alla vet men ingen talar om och detta anses vara att lärare omedvetet använder betyg för att belöna och bestraffa elever för deras beteende, attityd, familjebakgrund och livsstil såväl som deras förmåga att skriva. Detta anses den anonyma rättningen förhindra (Long Scott, 1995, s. 214f).

4. Metod

Min undersökning genomfördes i flera steg. Först kontaktade jag lärare som fick till uppgift att vid ett tillfälle rätta sina elevers skriftliga inlämningar utan att veta vilken elev som skrivit vilken inlämning. Samtliga informanter är språklärare och har svenska eller engelska som ett av sina ämnen. Jag gav inte lärarna en specifik uppgift som en av deras klasser skulle lämna in anonymt. Uppgiften skulle utgöra ett naturligt inslag i deras undervisning, annars hade det med största sannolikhet äventyrat situationens autenticitet och därmed studiens tillförlitlighet. Om uppgiften hade varit min hade troligen eleverna inte ansträngt sig lika mycket eftersom de inte upplevt uppgiften som nog betydande, och lärarna hade inte lagt ner lika mycket tid på att rätta uppgiften eftersom jag i så fall hade bestämt kriterierna. Det viktiga var inte vilken uppgift lärarna använde utan på vilket sätt de rättade, om resultatet skiljde sig från elevernas tidigare prestationer och huruvida anonym rättning är något de kan tänka sig att använda vid fler tillfällen. Samtliga lärare genomförde detta försök i en klass. När sju lärare var kontaktade såg processen för att försäkra anonymitet lite olika ut. Fyra av lärarna assisterade jag vilket innebär att eleverna tilldelades nummer av mig. Tre lärare lät eleverna själva skriva rubriker eller koder som de sedan skulle komma ihåg. Tillvägagångssätten skiljer sig något på grund av lärarnas olika situationer och förutsättningar, vilket jag också anpassade mig efter för att skapa en bekväm situation och relation för att få de bästa förutsättningarna inför intervjuerna.

Det var även viktigt att jämföra lärarnas åsikter med elevers. Därför valde jag att utföra en enkätundersökning i fem av de klasser där anonym rättning genomfördes. Jag valde fem av sju klasser för att försöka uppnå ett representativt urval. Min första avsikt var att intervjua några elever men ansåg en enkät bättre lämpad då jag ville få en överblick över vad majoriteten av de sju grupperna tyckte. Min avsikt var att undersöka hur många som tyckte att anonym rättning var bra eller dåligt samt om de någon gång upplevt att de fått ett bättre eller sämre betyg på grund av deras relation till en lärare. Lite förenklat bör en kvantitativ studie, vilket enkäter är, användas om syftet är att kunna visa hur många som anser någonting (Trost, 2005, s. 14).

4.1 Val av datainsamlingsmetod

Enligt Trost används en kvantitativ studie om man vill visa vad ett visst antal procent tycker om en specifik fråga, vilket kräver ett urval som är representativt i statistisk mening. En kvalitativ studie har däremot till uppgift att försöka förstå människors sätt att resonera eller reagera (Trost, 2005, s. 14). Eftersom min studie syftar till att undersöka lärares uppfattningar om objektivitet och anonym rättning lämpade sig en kvalitativ studie bäst, speciellt när intervjuerna kopplas till ett försök med att rätta elevtexter utan namn. Min studie går ut på att kartlägga och ta del av lärarnas personliga erfarenheter och uppfattning, vilket bäst tillgodoses av en kvalitativ forskningsmetod. En sådan kännetecknas enligt Backman av att man fokuserar på hur individen upplever, tolkar och strukturerar verkligheten i relation till tidigare erfarenheter (Backman 1998, s.48). Däremot är det inte bara viktigt att undersöka vad lärare tycker är viktigt vad gäller objektivitet, och om anonym rättning är något de kan tänka sig göra igen, utan det är lika viktigt vad eleverna anser om försöket. Mina intervjuer jämförs därför med elevernas uppfattningar. Utifrån Trost beskrivning av en kvantitativ studie svarade eleverna på en enkät. Jag ville veta hur många elever som ansåg att det var bra eller dåligt att lämna in en uppgift utan namn.

4.2 Intervjuernas utformning

Jag genomförde intervjuer i två steg men intervjufrågorna utformades likadant. Jag delade upp intervjufrågorna i två delar. Del ett gällde objektivitet och problem därmed och del två gällde anonym rättning. Del två tangerade vilken uppgift läraren använde och vad de uppmärksammade av resultatet. Blev de förvånade vid något tillfälle när de fick veta vilken elev som skrivit vilken text? Hur kändes det att rätta utan att veta vilken elev som skrivit vad? Utformningen av frågor refereras till Trost som lite förenklat menar att en kvalitativ studie kännetecknas av enkla och raka frågor som får komplexa och innehållsrika svar (Trost, 2005, s. 7). Vid formulering av intervjufrågor är det viktigt att tänka på graden av standardisering och strukturering. En låg grad av standardisering innebär egna formulerade frågor under intervjun som ställs i lämplig ordning utifrån den person som intervjuas. Vid en helt standardiserad intervju ställs samma frågor i samma ordning till samtliga personer som intervjuas. När det gäller grad av strukturering innebär en ostrukturerad intervju att intervjupersonen får maximalt utrymme att svara, medan en strukturerad intervju lämnar mycket litet utrymme för intervjupersonerna att svara inom (Patel & Davidsson, 2003, s. 72). Mina frågor var halvstrukturerade för att ge lärarna möjlighet att fritt berätta om sina uppfattningar och åsikter, vilket innebär öppna frågor där den intervjuade får möjlighet att svara med egna ord. Innehållsmässigt var frågorna i hög grad standardiserade men gällande inbördes ordning har jag valt en låg grad av standardisering. Jag genomförde alltså vad Denscombe kallar en semistrukturerad intervju, vilket innebär är jag var inställd på att vara flexibel när det gäller frågornas ordningsföljd och ännu viktigare att jag lät de intervjuade utveckla sina idéer och synpunkter utan avbrott (Denscombe, 2009, s. 235).

Intervjufrågorna utformades i ett antal olika steg. Först skapade jag vad Kvale kallar en intervjuguide. Guiden ska beskriva de ämnen som ska tas upp eller en rad omsorgsfullt formulerade frågor. Frågorna syftade till att skapa en förtroendefull relation. Tematiskt var frågorna relaterade till ämnet för intervjun men dynamiskt var det meningen att de skulle stimulera till ett positivt samspel (Kvale, 1997, s. 121f). Jag utformade först delfrågor för att få en översikt över vilka frågor jag ville ha svar på och sedan utformade jag specifika frågor till varje område. Efter att ha sett över formuleringar och innehåll några gånger genomförde jag en pilotintervju på del ett vilket handlade om objektivitet. Efter denna pilotintervju valde jag att omformulera någon fråga. Innehållsmässigt upplevde jag att frågorna svarade på mina frågeställningar så dessa behöll jag.

4.3 Intervjuade lärare

Vid genomförandet av en studie finns ett flertal strategier för att göra urval. Denscombe (2009) beskriver ett flertal olika tillvägagångssätt. Ett är sannolikhetsurval som innebär slumpmässigt urval i någon form. Det förekommer även icke-sannolikhetsurval där det är svårt eller icke önskvärt att göra slumpmässiga urval, men dessa gäller vid enkätundersökningar. Det finns ett antal tillvägagångssätt att arbeta på när det gäller icke-sannolikhetsurval. Det går att göra ett subjektivt urval vilket baseras på att informanter handplockas. Ett sådant tillvägagångssätt används när forskaren har en viss kännedom om de människor eller företeelser som ska undersökas och de väljs därmed ut med ett specifikt syfte i åtanke. Det finns även ett urval som kallas snöbollsurval vilket innebär att en informant hänvisar till en eller flera möjliga informanter som skulle kunna vara relevanta för studien. (Denscombe, 2009, s. 36ff) ”Snöbollsurval är en effektiv teknik för att bygga upp ett rimligt stort urval, i synnerhet när det används i ett småskaligt forskningsprojekt. [...] Snöbollstekniken ligger naturligtvis helt i linje med subjektivt urval. Man kan be människor

att föreslå andra som uppfyller vissa urvalskriterier, särskilda förutsättningar relaterade till projektet och vissa karaktäristika” (Denscombe, 2009, s. 38). När det gäller urval till intervjuer anser denscombe att det är fullt möjligt att göra slumpmässiga urval men i praktiken grundar det sig oftast på icke-sannolikhetsurval. Han betonar dock att det inte finns några fasta regler att följa eftersom betoningen ligger på att välja ett representativt urval (Denscombe, 2009, s. 251).

I min studie har jag till största del använt mig av subjektiva urval. Jag ville ha informanter med olika lång yrkeserfarenhet och ville att samtliga var språklärare då jag skulle titta på skriftliga inlämningar som inte bara är faktabaserade. Jag ansåg även att det var viktigt med både manliga och kvinnliga informanter för att undersöka huruvida det förekom skiljaktigheter mellan könen. Jag letade via internetpublicerade scheman efter lärare som hade svenska eller engelska som ämne samt på friskolors hemsidor där lärares undervisningsämnen uppges. Dessa kontaktades alltså utifrån premissen att de hade minst ett språkämne som de undervisade i. Inom kort hade jag ett flertal kvinnliga informanter men fortfarande ingen manlig och i det skedet började jag använda mig av snöbollseffekten där jag frågade olika lärare om de kände till någon manlig språklärare som möjligtvis ville ställa upp. Många lärare som kontaktades skulle inte ha någon skriftlig inlämning den närmaste tiden vilket gjorde att de inte kunde ställa upp, andra kände att de inte hade tid att ställa upp på intervju och några lärare kunde jag inte komma i kontakt med. Jag kontaktade lärare i tre kommuner i Norrbotten men har informanter från endast två av dessa. Mina informanter är sammanlagt sju stycken varav två är män. Samtliga undervisar i minst ett språkämne och har olika lång erfarenhet av läraryrket, allt från 5 till 29 års erfarenhet. Jag har informanter som arbetar på kommunala skolor samt friskolor och de representerar två kommuner i Norrbotten.

Lärare A undervisar i två språkämnen och hon har arbetat som lärare i 29 år. Hon är den informant med längst erfarenhet. Lärare B har strax över 8 års erfarenhet av yrket. Till skillnad från lärare A arbetar han på en friskola och undervisar i svenska samt olika karaktärsämnen. Såsom de flesta informanterna undervisar lärare C i två språkämnen. Hon har 13 års arbetslivserfarenhet. Lärare D har kortast erfarenhet, 5 år, och undervisar även hon i två språkämnen. Näst längst erfarenhet har lärare E som undervisat i två språkämnen i 26 år. Lärare F är den enda som inte arbetar heltid utan hennes tjänst är 75 % på en friskola. Undervisningen är i två språkämnen och hon har arbetat som lärare i 7 år. Min sista informant, lärare G, har arbetat som lärare i 11 år och ett undervisningsämne är svenska.

4.4. Genomförande av intervjuer

Jag genomförde samtliga intervjuer enskilt med varje lärare. Med tanke på intervjufrågornas något känsliga karaktär övervägde jag intervjuer i mindre grupper men enligt Trost kan ett sådant tillvägagångssätt skapa ett flertal problem. Om flera lärare intervjuas samtidigt kan grupprocesser leda till att de intervjuade påverkar varandra vilket i sin tur leder till majoritetssynpunkter. Det kan även förekomma problem med tystnadsplikt eftersom jag har tystnadsplikt men inte de som deltar i intervjun (Trost, 2005, s. 46f).

Varje intervju genomfördes på lärarens arbetsplats på en tid som passade dem bäst. Lärarna informerades om att hela intervjun skulle ta ungefär 45 minuter samt att de är garanterade anonymitet då jag inte kommer använda namn, klass, skola eller ens kommun i min studie. Det är viktigt att intervjun sker på en ostörd plats, som erbjuder avskildhet, som har relativt god akustik och som är någorlunda tyst (Denscombe, 2009, s. 252). Lärarna fick välja passande plats och det enda jag bad om var avskildhet och förhållandevis god akustik

eftersom jag skulle spela in samtliga intervjuer. Förutom dessa aspekter försökte jag tänka på de råd som Denscombe ger angående genomförande av intervjuer. Jag försökte därmed söka den underliggande meningen i vad som sades, alltså läsa mellan raderna och vara uppmärksam på motsägelser och bedrägliga svar samt vad som inte sades (Denscombe, 2009, s. 256f). För att kunna observera dessa aspekter och kunna ställa följdfrågor på ett effektivt sätt valde jag att spela in intervjuerna och inte anteckna. Det är viktigt med ögonkontakt och att den intervjuade känner att intervjuaren är intresserad av vad som sägs. Genom att titta på den intervjuade uppfattas även ickeverbal kommunikation såsom gester, leenden och kroppsspråket. Detta kan komplettera eller kontrastera det sagda (Trost, 2005, s. 74f).

För att kunna komma ihåg vad som sades under intervjuerna valde jag att spela in samtalen på min mobiltelefon. Att bara anteckna kan äventyra studien. Mycket information kan gå förlorad samtidigt som flytet i intervjun kan störas och detta undveks eftersom intervjuernas spelades in (Kvale, 2007, s. 147f). Jag kunde då vara fokuserad på informanten och ställa relevanta följdfrågor. Jag hade samtidigt möjlighet att observera kroppsspråk på ett bra sätt. Direkt efter intervjuerna avslutats gjorde jag även så kallade fältanteckningar på situationer, känslor eller intentioner. Jag använde inte de specifika formuleringarna i mina intervjufrågor utan använde dessa som en mall för att veta vilka frågor jag behövde ta upp. Jag försökte skapa en dialog under mina intervjuer där jag kopplade till vad som sades i frågan innan. På så vis gjorde jag återkopplingar till det som sagts tidigare och den formulering mina frågor har är inte fast.

4.5 Genomförande av anonym rättning

Innan del två av intervjuerna kunde genomföras med lärarna skulle de ha genomfört anonym rättning i minst en klass. Jag försökte skraddarsy varje genomförande efter lärarnas tidsram och behov, men det viktigaste var att se till att en liknande mall användes för samtliga lärare. Jag var aktivt inblandad med fyra informanter. Deras elever tilldelades ett nummer av mig som de använde på sin inlämning. Jag erbjöd samtliga lärare att jag kunde komma förbi under lektionstid och informera samtliga elever och samtidigt ge dem det nummer de skulle ha vid inlämningen, eller att de mejlade in uppgiften till mig och att jag då gav ett nummer. Två av lärarna höll kontakt via mejl. Deras elever skickade då in sin uppgift till mig. De fick ett nummer och sedan skickades uppgiften tillbaka till deras lärare. Lärarna och eleverna informerades om att jag inte skulle läsa uppgiften. Jag gav varje uppgift en kod och skickade sedan vidare uppgiften till läraren utan att läsa elevernas texter. Två lärare ville att jag skulle närvara under en lektion och ge eleverna deras nummer vilket jag gjorde. Jag kom på en lektion när eleverna arbetade med uppgiften. Jag beskrev min studie i korta drag och informerades att de skulle få ett nummer istället för att skriva namn. Efter lärarna hade bedömt uppgiften gav jag dem en namnlista där varje elevs nummer fanns. Övriga tre informanter valde att själva informera eleverna och istället för ett nummer låta eleverna skriva en valfri rubrik. En av dessa lärare använde dessutom koder som eleverna själv valde. Eleverna informerades om att det var av stor vikt att de kom ihåg sin rubrik. Läraren fick då veta vilken elev som skrivit vad när eleverna fick tillbaka sin uppgift, alltså efter de rättat uppgiften.

4.6 Utformning av enkät

Enkäten utformades med både öppna och fasta frågor. En fast fråga kunde lyda: ”Vad tyckte du om att få lämna in en text anonymt?” och följas av fasta svarsalternativ. Dessa användes för att ställa upp statistisk data för att sedan efterföljas av en öppen fråga där informanterna

ombads att beskriva eller förklara lite närmare vad de anser om frågan, exempelvis att lämna in texter anonymt. Denscombe beskriver ett antal för- och nackdelar med öppna frågor. Fördelarna är att den insamlade informationen troligen återspeglar hela rikedom och komplexiteten i respondentens synpunkter samt att de får utrymme att uttrycka sig med egna ord. Två nackdelar är att det kräver större ansträngningar från respondenterna vilket kan minska deras vilja att svara. För det andra är det tidskrävande att analysera svaren. Fasta frågor har motsatta fördelar och nackdelar. De är enkla att analysera men respondenterna har mindre möjligheter att ge svar om svarsalternativen inte stämmer överens med deras uppfattningar och erfarenheter. Detta kan då leda till att de blir frustrerade över att inte kunna uttrycka sina synpunkter (Denscombe, 2009, s. 221f).

Enkäten är uppdelad i två delar. Den första delen, fråga 1-3, berör elevernas upplevelser av bedömning och om de någon gång känt sig orättvis behandlade vid betygsättning. Del två, fråga 4-8, avser försöket med anonym rättning. Där fick eleverna möjlighet att svara på vad de tyckte om att använda anonym rättning och om detta är något de vill göra fler gånger.

Jag valde att använda mig av både fasta och öppna frågor. Därmed är enkäten både strukturerad och ostrukturerad. Eftersom ämnet är av känslig karaktär kan det vara viktigt att låta eleverna beskriva mer själva. De kan exempelvis svara att de upplever att de har fått lägre betyg någon gång på grund av deras relation till läraren men behöver förtydliga att de inte vet säkert, eller att det berodde på någon specifik konflikt och inte bara var en känsla. Det var viktigt att låta eleverna beskriva deras åsikter. Alla elever svarade inte på de öppna frågorna men möjligheten har funnits. Enkäten bestod bara av åtta frågor varav tre var öppna vilket innebär att den korta enkäten gjorde det möjligt för samtliga elever att svara på de öppna frågorna utan att känna sig stressad över tidsåtgång. Lärarna var mer villiga att låna ut klassrumstid eftersom enkäten var så pass kort. Trots detta hade två lärare inte möjlighet att låta mig komma och genomföra enkäten. Fem av sju grupper svarade dock på enkäten och inga avvikelser förekom statistiskt sett mellan klasserna. Detta tyder på att två grupper till troligen hade svarat ungefär samma. Att samtliga grupper svarade liknande stärker även studiens validitet.

4.7 Urval vid enkätundersökning

Enkätundersökningen genomfördes i fem klasser där eleverna fått möjlighet att lämna in anonymt. Jag hade svårt att boka in tider med samtliga lärare så de fem klasser enkäten genomfördes i är de klasser som hade möjlighet att ställa upp. Enligt Trost är en tumregel att ju större urval desto större är sannolikheten att det är representativt (Trost, 2008, s. 37). Sammanlagt svarade 80 elever på första delen av enkäten, fråga 1-3. Könsfördelningen är något skev med 48 killar och 32 tjejer. Del två som gällde anonym rättning, fråga 4-8, svarade 61 elever, varav 34 killar och 27 tjejer. De elevgrupper som blivit tillfrågade går på friskola eller kommunal skola. Samtliga elever är 16 eller 17 år och representerar både yrkes- och studieförberedande program. Antal svar på respektive del skiljer sig då 19 elever inte lämnat in en uppgift anonymt och därmed inte kunde svara på andra delen av enkäten. Enkätundersökningen genomfördes dock vid ett lektionstillfälle.

4.8 Genomförande av enkätundersökning

Enligt Denscombe är det viktigt att informanterna får instruktioner. Dessa gav jag muntligt innan eleverna fyllde i enkäten. Det bör ges tydliga instruktioner till varje fråga så

informanterna vet om de ska kryssa i en ruta, stryka under ett alternativ eller någonting annat (Denscombe, 2009, s. 214). Samtliga klasser fick en instruktion om vad studien gällde, att det var viktigt att samtliga frågor besvarades och hur de skulle fylla i formuläret. De ombads även att svara på de öppna frågorna då dessa är viktiga vid min sammanställning. Trots detta svarade inte alla på de öppna frågorna. Antal kommentarer är dock ganska stort och är återkommande i varje klass. Samtliga elever hade liknande åsikter, uppfattningar, formuleringar och tankar.

Lärarna ombads att ge mig inledningen av en lektion för enkätundersökningen. Enkäten tog inte lång tid att genomföra men jag ville försäkra mig om att eleverna inte behövde känna sig stressade. Om enkäten hade genomförts i slutet av en lektion kunde eleverna uppleva sig pressade över att de måste gå till en ny lektion eller hinna ha rast. Det hade då funnits risk för att eleverna inte hade fyllt i samtliga frågor eftersom de i så fall skulle sluta efter enkäten fyllts i. Beroende på eleverna tog det olika lång tid att fylla i enkäten och det var de öppna frågorna som var tidskrävande. Eleverna blev aldrig stressade av mig eller deras lärare, utan de fick ta den tid de behövde för att fylla i samtliga svar. Lärarna väntade med att starta sina lektioner tills alla elever hade lämnat in.

4.9 Bortfall

Enkätundersökningen genomfördes på en och samma lektion och eftersom enkäten är uppdelad i två områden förekommer det tre bortfallskategorier. Samtliga elever som var närvarande svarade på del ett av enkäten. Det bortfall som kan diskuteras där är elever som var antingen sjuka eller av annan anledning frånvarande. Ett färre antal elever svarade på del två. 10 elever hade inte lämnat in en anonym uppgift och kunde därför inte svara på båda delarna av enkäten. I genomsnitt svarade 12 elever per klass på del två. Tredje gruppen elever som innebär ett bortfall var de som lämnat in uppgiften men inte fyllde i enkäten korrekt. 9 elever hade inte svarat på alla frågor eller markerat dubbelt. De hade fått instruktioner om att bara kryssa i ett alternativ, det som passade bäst och sedan förklara varför de valt detta. En elev hittade dessutom på ett eget alternativ och skrev detta på sidan av frågan.

4.10 Forskningsetiska principer

Vid genomförandet av en studie finns det ett antal etiska överväganden att göra och dessa kan sammanfattas i individskyddskravet, vilket vetenskapsrådet (2002) delar in i fyra allmänna huvudkrav. Det första är *informationskravet* vilket medför att informanterna ska informeras om forskningens syfte. Därmed ges information om att ett deltagande är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan. Det andra är *samtyckeskravet* och innebär att informanterna måste ge sitt samtycke. Detta blir speciellt viktigt om informanterna är under 15 år för då måste samtycke inhämtas från förälder eller vårdnadshavare. Det förekommer även ett *konfidentialitetskrav* som går ut på att forskaren ska förvara personuppgifter så obehöriga inte kan ta del av den. Även känslig information ska behandlas så enskilda människor inte kan identifiera informanten. Det fjärde och sista kravet är *nyttjandekravet* vilket innebär att insamlade uppgifter endast får användas för forskningsändamål. (Vetenskapsrådet, 2002, s. 7-14)

Jag har tillgodosett samtliga etiska krav genom att först informera samtliga lärare om studiens syfte och frågornas karaktär. De har garanterats anonymitet eftersom de endast beskrivs som språklärare, man eller kvinna samt hur många år de har arbetat som lärare. Efter denna

information har varje informant gett sitt samtycke och efter det har jag fortskridit och planerat intervjuer och genomförande av anonym rättning. Vid utskrivning av intervjuer har lärarnas namn tagits bort och ersatts med en bokstav, lärare A-G. Detta medför att jag vet vilken lärare som är vem, men bokstäverna är svårtydda för utomstående.

Vid genomförandet av enkäten har samtliga elever blivit tillfrågade om de kan ställa upp och svara på en enkät. Jag har informerat dem om att de inte ska skriva namn och därmed kommer vara anonyma. Samtliga informanter är mellan 16 och 17 år vilket innebär att de är över 15 och därmed inte behöver föräldrarnas samtycke för att svara på enkäten.

4.11 Bearbetning av information

Samtliga intervjuer har skrivits ut ordagrant. Förutom informanternas ordval och tonläge vid speciella frågor har jag även kommenterat kroppsspråk utifrån mina fältanteckningar. Eftersom jag ville undersöka lärarnas uppfattningar har jag noterat de företeelser som kan vara av vikt för att försöka förstå lärarnas åsikter men även känslor.

Enkäterna sammanställdes först översiktligt där jag tittade på de fasta frågorna och sammanställde statistiken. Efter detta började jag leta efter mönster utifrån informanternas kön eller ålder. Efter detta bearbetades de öppna frågorna. Samtliga svar skrevs ner utifrån den svarskategori eleven kryssat för i frågan innan, sedan analyserades dessa utifrån gemensamma eller utskiljande drag.

4.12 Metoddiskussion

Samtliga lärarinformanter representerar ett särskilt urval. Jag frågade ett stort antal lärare från tre kommuner i Norrbotten varav sju informanter valde att delta. Efter att fem kvinnor svarat ja över gick jag till att leta manliga informanter. Ett flertal lärare som blev tillfrågade blev väldigt obekväma. En lärare reagerade med irritation i tron att mitt syfte var att undersöka huruvida en objektiv och rättvis bedömning förekom, vilket aldrig varit syftet. Några lärare upplevde sig inte ha tid vilket är förståeligt. Min studie tog längre tid i anspråk än en vanlig intervju eftersom de skulle genomföra ett försök med anonym rättning. De lärare som valde att ställa upp var positivt inställda och nyfikna på studien. Alla genomförde den anonyma rättningen på ett öppet och ärligt sätt vilket har underlättat min resultatsammanställning. Elevernas enkätsvar har verifierat lärarnas beskrivningar. De har delgivit mig känslig information om vad som är en av läraryrkets stora svårighet, att vara objektiv. Jag har även fått liknande svar från samtliga informanter. De har liknande erfarenheter och åsikter om ämnet. Detta får mig att tro att dessa lärare representerar en viss åsikt. Speciellt eftersom vissa tillfrågade lärare reagerade så starkt på ämnet.

Vid enkätsvaren var det ett stort antal elever borta från varje klass. 80 elever från fem klasser är ett lågt snitt eftersom det i samtliga klasser går mellan 25 och 32 elever. När enkäten genomfördes började slutet av terminen närma sig. Ibland sammanföll genomförandet med dagen före en lovdag vilket gjorde att många elever tagit ledigt. Trots det låga snittet per klass visar klassernas enhetliga svar på att svaren är autentiska och tillförlitliga. Alla elever har inte svarat på de öppna frågorna men ett stort antal elever har gjort så och samma åsikter och beskrivningar har kommit fram även där.

Enkätfråga ett borde ha avgränsats till att bara gälla gymnasiet. Detta gjordes inte eftersom enkäten genomfördes i många klasser där eleverna gick första året. Dessa har bara hunnit få några få betyg vilket gjorde att jag inte avgränsade frågan. Det var samtidigt intressant att undersöka deras totala skolupplevelse. Utifrån det perspektivet är det fantastiskt att 76 % har upplevt en rättvis betygsättning under hela skolgången. Detta gäller dock bara de elever som tillfrågats. Siffran är inte statistiskt säkerställd då endast 80 elever svarat.

Vad gäller anonym rättning så genomfördes detta vid ett tillfälle. Från början blev lärarna tillfrågade om de hade möjlighet att genomföra detta vid två tillfällen. Så blev inte fallet. Samtliga lärare och elever har därmed rättat och lämnat in anonymt en gång. På grund av detta fick min studie avgränsas till att undersöka vad uppfattningarna var och om detta är relevant att genomföra fler gånger. Jag hade gärna sett att det förekom två försök innan studien genomfördes. Då finns det chans att elevernas svar hade speglat andra åsikter och uppfattningar. Efter att ha lämnat in anonymt en gång kan eleverna uppge vad de tyckte eller uppfattade men vad de hade ansett efter ett eller två försök till är oklart.

5. Resultat

Lärarnas och elevernas svar redovisas utifrån de områden och mönster som kunde urskönjas. Resultatet beskrivs och analyseras sedan utifrån dessa mönster.

5.1 Objektivitet

Vad innebär det att vara objektiv? Enligt lärarna ska man ge en rättvis bedömning. Det är kunskap som ska bedömas och inte person. Samtliga lärare anser att det vid bedömning är viktigt att bortse från person, eventuella förutfattade meningar som man kan tänkas ha och utgå från mål- och betygsriterier. Detta är dock inte allt. Som bland annat lärare C kommenterar är det samtidigt viktigt att ta hänsyn till faktorer såsom diagnostiserade elever eller elever med läs- och skrivsvårigheter.

Lärare B jämför läraryrket med andra yrken där objektivitet är viktigt. Han anser att det till viss del är en myt, att alla präglas av egna uppfattningar och åsikter och att det är viktigt att vara medvetna om dessa. Det är viktigt att inte fastna i förväntningar utifrån tidigare inlämningar, vidhåller även lärare F, eftersom en ny bedömningssituation möjliggör ett annorlunda betyg än en tidigare inlämning. Man måste skilja mellan elevens mål och styrdokumentet, förtydligar lärare B. Även om man har en elev som verkligen vill ha ett högt betyg och som man tycker bra om, så är fortfarande frågan om eleven når upp till de målen. Han beskriver en svårhanterlig situation inom läraryrket. Skillnaden mellan att vilja vara objektiv inom läraryrket och faktiskt vara det. Det lärare B diskuterar, är vikten av att vara medveten om sina förutfattade meningar och de tankar man har om sina elever. Lärare G diskuterar också detta fenomen. Han menar att när man träffar nya människor bildas en uppfattning om denna människa, ett första intryck. Detta intryck justeras och förändras sedan över tid. Han menar inte att man har uppfattningar om elever av ondo, utan det är omedvetna uppfattningar som kan smyga sig in vid bedömningen om man inte är vaksam. Är man däremot medveten om dessa åsikter låter man dem inte komma mellan en rättvis bedömning. Trots att samtliga informanter anser att objektivitet inte är särskilt svårt betonar de att det inte åstadkoms utan ansträngning. Lärare B anser att det delvis handlar om erfarenhet och eftertanke. Det är ett arbete som är en del av en lärares professionella roll.

5.2 Rättvis bedömning

Sammanlagt tillfrågades 80 elever om deras upplevelser av betygsättning. 76 % av eleverna upplever att de aldrig fått ett orättvist betyg. 19 % anser att de vid ett eller fler tillfällen fått ett lägre betyg än de förtjänar medan endast 5 % har fått ett högre betyg. Det förekommer ingen märkbar skillnad mellan könen. Hur ser elevernas erfarenheter ut i jämförelse med lärarnas tankar om objektivitet och betygsättning?

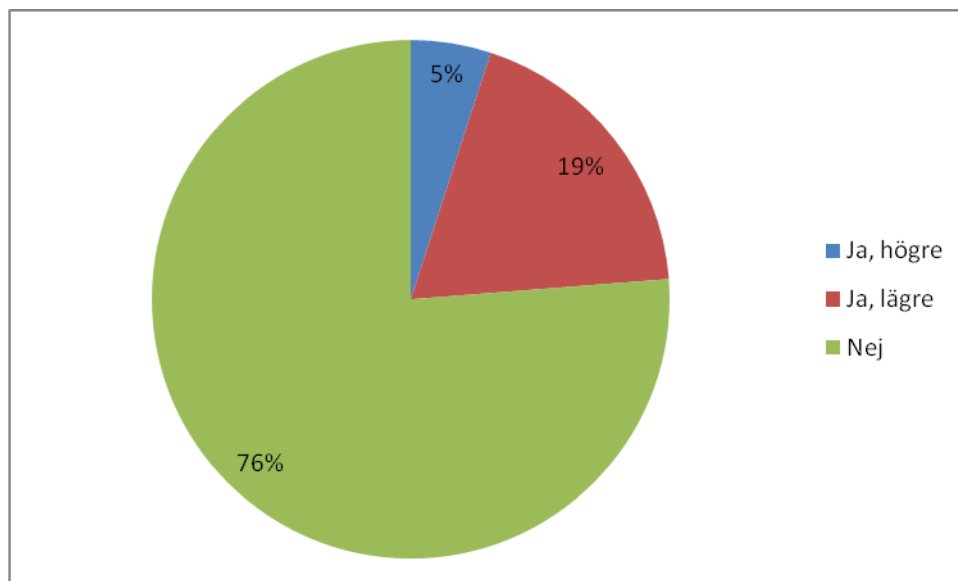


Diagram 1, huruvida eleverna någon gång upplevt orättvis betygsättning

5.2.1 Betygsättning som bestraffning

De elever som upplevt att de någon gång fått ett sämre betyg än de förtjänat, anser att det varit en bestraffningsmetod från lärarnas sida. Bråk med lärare beskrivs. En elev upplever att hon fått ett sämre betyg när hon fick en ny lärare för att de bråkade väldigt mycket. Oenigheter eller skilda åsikter är återkommande vid dessa beskrivningar. En kille redogör för att hans åsikter medfört ett sämre betyg eftersom de inte överensstämde med lärarens. Detta innebär att ett flertal elever upplever att vissa lärare betygsätter både inlämningar och redovisningar såväl som deras personlighet och uppförande. En kille anser att hans sänkta betyg berott på att han upplevs som stökig:

När jag har suttit tyst har jag ändå fått skit om nån annan har pratat i [vid] bordet. Så jag har fått dåligt betyg på grund av dåligt uppförande.

Han beskriver att det beror på dåligt uppförande i klassrummet. Samtidigt innebär hans första mening att även när han har ansträngt sig så uppfattade läraren honom som stökig. Detta visar på hur elever ofta kan uppleva att de får en stämpel som de sedan inte kan undfly. Lärarna anser att graden av kommunikation och relation till olika elever skiljer från elev till elev, men de försöker se till att detta inte påverkar bedömningen. Detta är dock något som kräver arbete och viss ansträngning. Lärare B insåg tidigt i hans lärarkarriär att professionalitet innebär att kunna bedöma vad eleverna gör och inte hur de är. Lärare A beskriver samma fenomen fast ur motsatt vinkel. Hon anser att det svåra är att bortse hur bra hon tycker om eleverna.

Förutom dessa aspekter förekommer det även att eleverna jämför sig med varandra, speciellt vänner. En tjej anser att hon målade en finare bild än sin kompis men fick sämre på en skriftlig inlämning och fick i slutändan sämre betyg än sin vän. Denna problematik känner lärare A igen. Hon beskriver två elever som skriver väldigt lika men en använder ett något mer avancerat språk och den andra ett enklare men korrekt språkbruk. I denna situation anser hon att det blir problematiskt eftersom de jämför betyg och kommentarerna på sina inlämningar. Om betygen skiljer sig åt ställs lärare A inför att motivera, inte bara en elevens betyg, utan även skillnaden mellan de två eleverna. Detta skildrar en problematik. Elever är

väldigt medvetna om vilka betyg de vill och borde ha men detta ställs även i förhållande mot kompisars betyg. Förväntningar och önskemål är inte nog utan jämförelser görs med klasskamraters betyg. Att en elev känner sig orättvist behandlad handlar inte bara om att de fått ett för lågt betyg utan kan snarare innebära att de upplever det så efter en klasskamrat fått ett högre betyg. Om klasskamraten anses ha blivit favoriserad kan det innebära att en elev känner sig bestraffad på grund av dess personlighet.

Betygsättning är komplext. Enligt styrdokumentet ska inte arbetsinsats betygsättas men eleverna upplever ändå att det förekommer. Lärare C misstänker att det kan vara tvärtom. Om en relation till en elev är problematisk kommer läraren anstränga sig till det yttersta för att ge en rättvis bedömning.

Då lägger man ner extra mycket energi på att göra en rättvis bedömning och är ännu tydligare med varför man har bedömt som man har gjort. Det borde inte vara så men så blir det. Så gör jag självklart med alla andra elever men har man en bra relation så när man har kommit fram till betygsättningen blir det sällan några problem utan de elever det blir problem med är de elever som man av någon anledning inte har en 100 % kontakt med. Då är det jätteviktigt att visa att det faktiskt inte är dig som person som jag bedömer utan det är dina prestationer utifrån kursmålen.

Detta förutsätter däremot att läraren är medveten om att han eller hon gör vissa antaganden om en elev. Lärare E tycker att elever kan vara mer eller mindre intresserade av ämnet som undervisningen sker i och därmed inte presterar fullt. Detta anser hon fungerar som en utmaning att få eleven mer intresserad. Om man då ser på det från en annan synvinkel, anser elever att de någonsin får för höga betyg?

5.2.2 Betygsättning som belöning

Endast ett fåtal elever, 5 %, anser att deras betyg någonsin varit högre än de förtjänat. I dessa fall beskriver de att anledningarna varit en bra relation till läraren, alltså att de har arbetat bra under lektionstid och varit omtyckt eller blivit favoriserad. Andra anledningar är att de hade haft det jobbigt under en tid och läraren inte ville förstöra betygsstatistiken eller möjligheter att söka in på vissa program. Dessa beskrivningar överensstämmer, till viss del, med de lärarna ger. Lärare A beskriver hur det ibland kan vara svårt att bortse från en elevs tidigare prestationer. En elevs muntliga prestation kan spegla av sig på skriftliga inlämningar. Avsikten är inte att vara orättvis men ”hon kan ju egentligen det här” är en tanke som flera lärare beskriver. Lärarna har vetskapen om att eleven kan ett område och kan därför bli frestad att sätta ett högre betyg för att inte göra eleven besviken. Detta anser lärare B varit lättare att hantera efter han fick insikten att det är vad eleverna kan i slutet av kursen som ska betygsättas. Arbete med skrivprocesser gör att eleverna får möjlighet att omarbete texter och utvecklas. Godkänt på en uppgift förstör inte betygsstatistiken. Samtidigt beskriver lärare F hur svårt det kan vara att bortse från hur mycket hon tycker om en elev, att hon vill dem väl och vet deras fulla kapacitet fast de inte alltid visar den. Samtliga lärare tar upp detta, att de tycker så bra om eleverna att de så gärna vill ”putta dem över gränsen”. Detta gäller framför allt för betyget godkänt.

Bedömningsmatriser nämns som ett hjälpmedel i betygsättningsproblematiken. Samtliga lärare använder någon form av matris i viss mån men lärare A, B, D, F uppger att de använder detta flitigt, vissa vid varje uppgift. Lärare C, E, G utgår självklart från betygsriterierna men gör inte en betygsmatris till varje uppgift. Lärare D anser att bedömningsmatriser är en stor

hjälp för att göra en rättvis bedömning. Detta stärks av lärare F som instämmer. Hon menar att om en inledning ska vara intresseväckande för ett särskilt betygssteg så kan man inte sätta det betyget om den inte är just intresseväckande. Bedömningsmatriser gör det svårare att lägga in egna värderingar vid bedömning. Om man däremot rättar utifrån mer godtyckliga kriterier, med utgångspunkt i känsla, blir det lättare att lägga in små värderingar som kan höja eller sänka en elevs betyg.

Till skillnad från eleverna, där fler upplever sig ha fått lägre betyg, anser lärarna att de snarare försöker hålla sig från att inte sätta för höga betyg. En viktig skillnad måste dock poängteras. Frågan gällde inte gymnasieskolan specifikt eftersom avsikten var att undersöka elevernas upplevelser i stort. Det kan hända att samtliga elevers erfarenheter gäller grundskolan och det speglar inte vilken uppfattning de har om sin språklärare, eller sin gymnasieskola. Samtliga lärare upplever att de har bra relationer till sina elever och att konflikter som uppstått oftast gått att lösa. Om en ohållbar situation uppkommit har de tagit hjälp av sina kollegor eller pratat med rektor. Det är snarare svårt att inte väga in hur mycket de tycker om sina elever och hur mycket de vill att de ska lyckas. Lärarna anser att de inte använder betygsättningen för att bestraffa oönskat beteende från eleverna men poängterar att det inte är utan ansträngning. De arbetar ständigt med sin professionella roll och samtliga lärare menar att detta är något som utvecklats över tid. Det är däremot lättare att beteenden och personliga relationer belönas. Lärare F säger att hon aldrig tänker att en elev är så jobbig att de förtjänar att lägre betyg utan att hon snarare tycker så väl om alla att det blir problematiskt att sätta ett betyg som inte är för högt.

5.2.3 Rättvis betygsättning

Sist men inte minst avspeglar elevernas kommentarer en stor tillit till lärares kompetens och professionalitet. En elev som svarade nej på sin enkät, hon har såsom 59 andra aldrig upplevt att hon fått fel betyg, skrev:

Det är svårt att avgöra eftersom jag litar på lärarens betygsättning

Detta visar på en stor tillit och respekt för lärares kompetens. Eleven anser att lärare vet vad som krävs för ett särskilt betyg och litar på att de sätter rättvisa betyg. Denna tillit blir nog oftast besvarad med rättvisa betyg. Oavsett om betygsättningen är rättvis eller inte så är det otroligt viktigt vad eleverna upplever. 76 % av alla tillfrågade elever anser sig ha blivit rättvist behandlade vilket är uppmuntrande siffror. Trots detta får man inte glömma de elever som känt sig orättvist behandlade. 19 av 80 elever har någon gång fått för högt eller för lågt betyg och i den bästa av världar borde siffran ha varit noll. Det resultat som blev är dock uppmuntrande och stödjer lärarnas uppfattningar, att de gör en rättvis bedömning. Samtliga lärare delar ungefär samma åsikter och använder liknande metoder för att säkerställa en objektiv bedömning. Några av dessa metoder är bedömningsmatriser, rutiner där elever skriver namn på baksidan av sina inlämningar, varierade arbetsmetoder och redovisningsätt samt en medvetenhet om kraften av förutfattade meningar.

5.3 Anonym rättning

Samtliga fem klasser och sju lärare har vid ett tillfälle provat anonym rättning. Vad tyckte de om att använda denna metod och är det något de kan tänka sig att göra fler gånger?

5.3.1 Svårigheter med anonyma inlämningar

Samtliga lärare var efter försöket positivt inställda till användningen av anonyma inlämningar. Lärare C upplevde det befriande eftersom hon kunde koncentrera sig på texten och inte personen. Dock upplevde samtliga informanter, både lärare och elever, ett antal fördelar och svårigheter med arbetssättet.

När eleverna blev tillfrågade huruvida de tyckte anonyma inlämningar var *bra*, *dåligt* eller *varken eller* svarade de följande. 32 elever tyckte det var *bra* medan 29 ansåg *varken eller*. Ingen elev svarade *dåligt* utan kryssade hellre i rutan för *varken eller*.

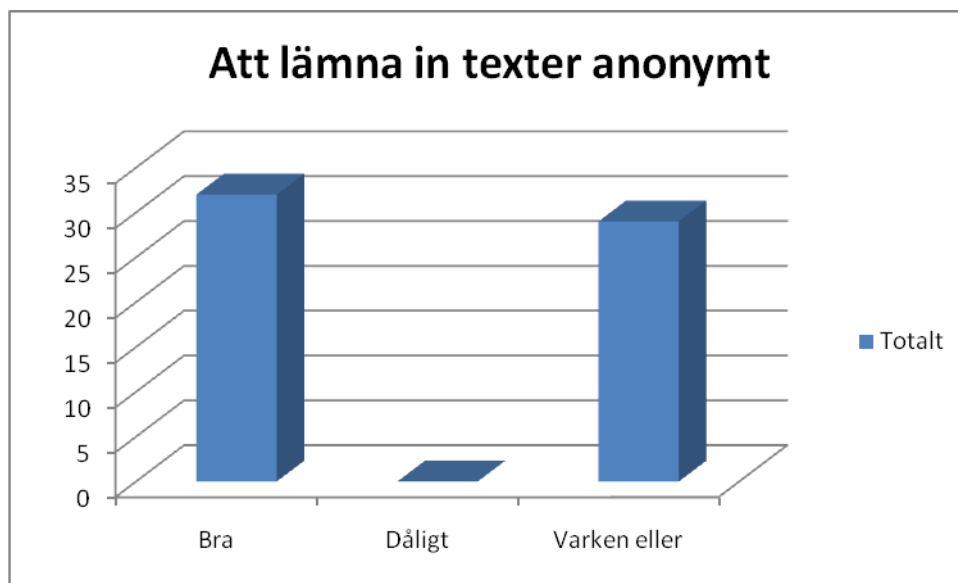


Diagram 2, uppfattningar om anonyma inlämningar

Majoriteten av de elever som svarat *varken eller* menar just precis, varken eller. De anser att det inte spelar någon roll om de lämnar in med eller utan namn. I många fall kan däremot svaret *varken eller* gå att flytta över till *bra* eller *dåligt* och detta speglas av deras kommentarer. Förutom dessa finns det ett antal elever som beskriver fördelar och nackdelar med metoden och kan därför inte bestämma sig för vad de tycker. En tjej skriver,

Bra för då vet inte läraren vem det är som skrivit och kan inte sätta betyg efter personliga saker... Annars så kanske det inte är så bra för då ser inte läraren om man har utvecklats eller nåt ... typ.

Vad eleven glömmer här är att läraren nu i efterhand vet vilken uppgift hon skrivit. Efter rättningen och innan enkäten genomfördes har samtliga elever som lämnat in fått tillbaka sin uppgift, och läraren har fört in vem som skrivit vad i sina anteckningar. Detta tankesätt avspeglas i fler svar. De anser att läraren inte kan rätta och ge personlig feedback, vilket de kan, men efter de satt betyg. Ett par elever anser att läraren då inte kan ta hänsyn till elever med diagnoser eller läs- och skrivsvårigheter. Dessa svar är också mångtydiga då eleverna ger dessa nackdelar men samtidigt nämner vissa fördelar, såsom att läraren inte kan favorisera vissa elever. Dessa svar visar också att eleverna inte är negativt inställda men inte heller positivt. De reflekterar över konsekvenserna av att använda denna metod och vet inte vad de ska tycka. Eleverna visar en förmåga att reflektera och analysera lärares arbetssätt och metoder vilket är uppmuntrande.

Några elever nämner i sina kommentarer att anonym rättning är onödigt, det är trots allt samma text. De har rätt i det, att texten ändå är detsamma. De har däremot inte kommenterat att läraren kan få problem att rätta när de ser namnen på eleverna. Även dessa svar skildrar ett förtroende för lärares professionalitet.

Lärarna nämner delvis samma problematik som eleverna. Lärare C ansåg att det är en rättvis bedömning så till vida att det inte rör sig om vilken person det är som lämnat in, men i det stora hela anser hon att det är bättre att kunna ta hänsyn till andra faktorer. När eleverna skriver namn kan hänsyn tas till elever med diagnoser eller elever med olika problem. Då menar hon att rättningen också är rättvis, men på ett annat sätt. Hon anser att detta arbetssätt går att använda vid vissa typer av uppgifter. Vid mer komplicerade uppgifter och när man faktiskt måste ta hänsyn till vissa faktorer anser hon att det fungerar sämre. Samtidigt nämner hon att man fortfarande kan göra en anonym bedömning och sedan anpassa bedömningen efteråt. Med detta menas att man kan rätta anonymt men avvakta med de slutgiltiga kommentarerna till efter elevens identitet framgår. Betyget borde inte skilja sig oavsett om det är anonymt eller inte, kursmålen är samma oavsett. Det är sedan viktigt att ge kommentarer som hänvisar till utveckling, eller områden som speciellt den här eleven behöver arbeta med.

Lärare E nämner en situation som också kan bli problematisk. Hon upplevde sig känna igen vissa elever, åtminstone elevernas kön, på grund av deras layout på inlämningen. Detta går att jämföra med att de flesta lärare känner igen sina elevers handstilar. Hon tror inte att det ställer till med problem vid bedömningen, däremot är dessa faktorer som lärare omedvetet kan influeras av vid bedömning. Detta går att undvika om samtliga elever använder samma typsnitt men detta hindrar dock idériken. Eleverna måste få möjlighet att göra sina inlämningar mer personliga så de kan känna en stolthet över dem. De ska inte behöva kompromissa, speciellt om man ber dem lämna in en kreativ skrivuppgift. Lärare B upplevde ett liknande problem. Han kom på sig själv med att sitta och gissa vem som skrivit vilken text. Detta beskriver han som en oväntad bieffekt vilket även lärare A upplevde. Detta var både oväntat och negativt. Att rätta de anonyma texterna upplevdes som en lättnad av lärarna men samtidigt innebär detta nya arbetssätt att de blev väldigt nyfikna på vem som skrivit vad. Samtliga lärare gissade i någon grad vem som skrivit vilken inlämning. Vissa elevers texter kände lärarna igen på grund av karakteristiska drag, vilket är normalt efter att ha arbetat med en grupp under en längre tid. När en personlig relation skapas träder vissa återkommande drag fram i elevernas texter. Alla elever har en egen stil och ett sätt att planera en text och detta upplevde lärarna sig kunna känna igen, i vissa fall. En elev som ansåg att anonym rättning var bra skrev ändå att det aldrig blir helt anonymt eftersom läraren kan känna igen elevers skriftliga språk. Elever har också insikt i denna problematik, att med en bra relation följer detta med. Förutom skriftspråk vet lärare vilka typer av uppgifter olika elever brukar uppskatta.

Förutom dessa svårigheter kan arbetssättet orsaka problem under lektionstimmar. Lärarna cirkulerar i klassrummen och hjälper sina elever med allt från formuleringar till innehåll. Detta är en del av skrivprocessen. Många elever vill att lärare läser igenom en bit av deras text för att försäkra dem om att de är på rätt väg, att de gör uppgiften korrekt. Framför allt lärare B, E, F och G nämnde detta som ett problem. När de hjälper sina elever kommer de sedan ihåg vad ett antal elever skrivit om. Som lärare B säger så var han först lite restriktiv till att hjälpa dem men insåg att med 30 elever är det omöjligt att komma ihåg vad alla skrivit om. Däremot innebär detta att han, och många andra lärare, möjligtvis kände igen några elevers uppgifter. Skillnaden blir dock att de inte blir påmind om det vid rättningstillfället eftersom elevens namn inte står på uppgiften. Vid rättning kan en elevs namn omedvetet skapa vissa

förväntningar och då kanske en hårdare eller svagare bedömning. Sådana problem kan då undvikas.

5.3.2 Fördelar med anonym inlämning

32 elever uppgav att anonym rättning var bra. De flesta elever har angivit att läraren nu inte kan sätta ett betyg på grund av vana eller för att han eller hon tycker om en elev.

Det är skönt att få veta att man har gjort bra ifrån sig på riktigt, alternativt om det gått dåligt så vet man att man måste träna mer. Läraren blir inte förblindad av vem personen är, det är mer rättvist!

Majoriteten av svaren speglar denna uppfattning, att bedömningen nu skett på ärlig basis. Eleverna kände sig trygga i att veta att de blivit bedömda utifrån uppgiften och inte deras insats under lektionstid, frånvaro eller andra perspektiv. Dessa aspekter är också vad den anonyma rättningen bör tangera. Elever och lärare kan därmed känna sig säkra på att ett betyg är satt på endast inlämningen, och ingenting annat såsom en elevs personlighet. Eleverna visar att de är väl insatta i de svårigheter lärare kan behöva brottas med vid bedömning. En annan tjej beskriver att nu, vid anonym rättning, behövde läraren inte längre tampas med förväntningar eller vetskapen om tidigare inlämningar. De upplevde det som en trygghet. Som att de nu visste att det betyg de fick endast gällde denna inlämning, inte tidigare insatser eller personlighet.

Flera elever ansåg dessutom att de vid den anonyma inlämningen hade lättare att skriva åsikter och egna synpunkter. De menar att de då inte behöver vara oroliga för att deras åsikter ska sänka deras betyg. Detta är något som lärarna inte oroar sig för. De anser inte att elevernas personliga åsikter skulle sänka eller höja deras betyg. Personliga åsikter kan bli ett problem när en elev uttrycker främlingsfientliga åsikter eller uppvisar andra kränkande beteenden. Detta hanteras dock inte med ett sänkt betyg utan där förekommer andra tillvägagångssätt i form av konflikthantering eller arbete utifrån likabehandlingsplaner. Elevernas oro behöver däremot tas på allvar. De ska ha möjlighet att uttrycka tankar och åsikter utan rädsla för att deras synpunkter bestraffas.

5.3.3 Betygsskillnad mellan anonym rättning och tidigare inlämningar

Både lärarna och eleverna blev även tillfrågade om de upplevde någon skillnad i betyg mellan denna och tidigare uppgifter. Samtliga lärare nämnde en eller tre elever som hade fått ett något högre eller lägre betyg än de brukar. Att jämföra med tidigare resultat är svårt. Detta skedde utifrån premissen att lärarna och eleverna ofta har en uppfattning om vilket betygssteg de brukar ligga på i ett ämne, och det betyget skulle de jämföra med när de svarade på frågan. 5 elever fick ett högre betyg och 5 elever fick ett lägre betyg än "vanligt". Resterande 51 elever fick samma. Detta stämmer överens med vad lärarna uppgett. I de fall där eleverna fått ett högre betyg kan det bero på att den specifika uppgift de lämnade in passade just dem. De brukar prestera väldigt ojämnt och hade denna gång en stark text. De elever som fick ett sämre betyg uppges för tillfället genomgå en tyngre period. Eleverna har enligt lärarna personliga problem som påverkat deras insats. Andra tyckte inte om uppgiften, någon elev hade missförstått uppgiften. Det är inga stora skillnader som visat sig och dessa skillnader kan få naturliga förklaringar. Resterande antal elever fick samma resultat som de brukar. Det finns några elever som brukar pendla mellan exempelvis G och VG vilket visar sig i elevernas svar.

I genomsnitt fick två elever per klass ett högre eller lägre betyg än ”vanligt”. Inget påtagligt mönster kan urskönjas. Det finns ingen påtaglig skillnad mellan betygsättningen och elevernas kön. Det var både killar och tjejer som upplevde att de fick ett högre eller lägre betyg på uppgiften. Endast fem elever angav att de fick ett högre betyg än vanligt och fem elever fick ett lägre betyg än vanligt. Fler tjejer angav att de fick ett lägre betyg och fler killar att de fick högre men eftersom antalet elever endast är ett fåtal går det inte att dra någon slutsats av resultatet. Detta resultat ligger i linje med Skolverkets rapport från 2006 som anger att flickor premieras vid betygsättning, men eleverna är för få och därmed är tillförlitligheten låg.

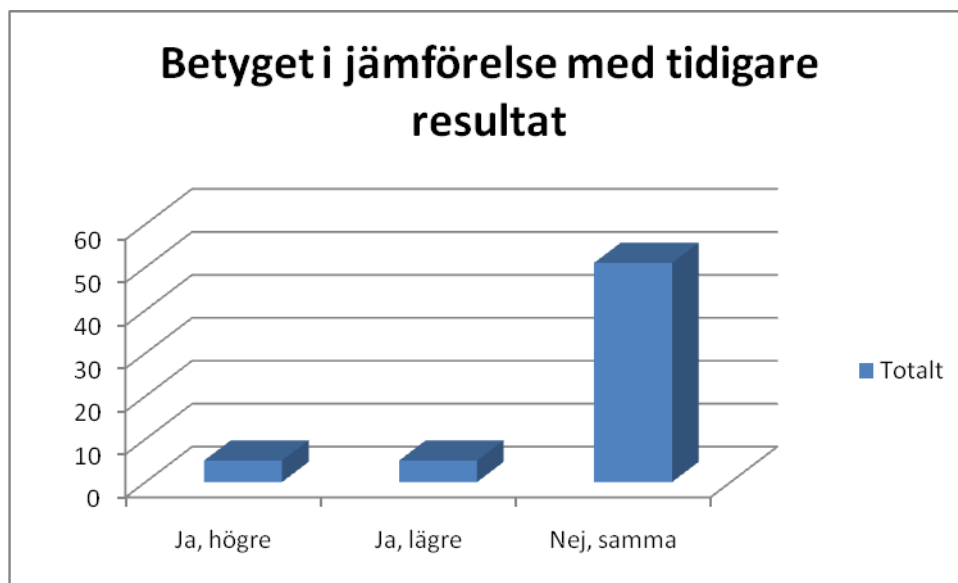


Diagram 3, skillnader i betygsättning mellan tidigare och anonym inlämning

Samtliga lärare beskriver detta resultat som befriande och uppmuntrande. De fick en försäkran om att de är rättvisa i sin bedömning. Lärare E blev även glad för en elev som presterade ett högre betyg. Detta visade att han kan och kanske kommer kunna få ett VG i slutbetyg bara han fortsätter på samma bana. Även lärare A diskuterar huruvida hon kanske hade höjt ett betyg om hon vetat vilken elev det var. En tjej som brukar ligga på VG eller MVG fick på denna uppgift ett G. Inlämningen var inte svag men lärare A reflekterar över huruvida hon hade satt ett VG om uppgiften inte varit anonym. Det är svårt att säga men tanken är intressant och det är detta som visar att objektivitet är ett problem, det är en invecklad process. Elevernas enkätsvar stärker lärarnas svar, att resultatet blev ungefär detsamma vilket stärker dem i deras läraryrke. Det var uppmuntrande för samtliga lärare att de rättar likvärdigt och rättvist oavsett om det är namn eller inte.

5.4 Anonym rättning, användbart eller ej?

Den sista frågan på enkäten gällde huruvida anonym rättning är något eleverna skulle vilja göra fler gånger. Trots att 32 elever tyckte att det var bra med anonym rättning är det bara 24 som vill använda detta fler gånger. 10 elever vill inte göra om det, 13 stycken kan tänka sig det och 14 elever vet inte.



Diagram 4, användbarhet i fortsättningen

De 24 elever som svarade *Ja* anser att de kände sig säkrare med att lämna in anonymt. Nu kunde de skriva vad de tyckte samtidigt som de inte behövde vara orolig för favorisering. Några elever, som fick ett högre betyg än vanligt, vill göra om detta just för att de fick ett högre betyg än de brukar. De gjorde den logiska slutsatsen att anonym rättning ger möjlighet till ett högre betyg. Detta är intressant. Lärarna kopplar de högre betygen till en bättre inlämning medan eleverna inte tror på sin egen förmåga utan upplever det som att läraren satt ett högre betyg av okänd anledning. Det kan tolkas som att eleverna upplever sig mer rättvist bedömda vid detta tillfälle jämfört med annars, men bara nu i efterhand. Ingen av elevernas svar kan tolkas som att de är missnöjda med tidigare bedömningar men deras slutsats visar trots allt på att de har känt av en skillnad. Med tanke på de små skillnader som visat sig handlar det med största sannolikhet om att uppgifterna passade dessa elever. Det visar dem deras kapacitet.

10 elever vill inte göra om ett liknande försök och en av dessa fick ett lägre betyg än vanligt. Hon drar slutsatsen, precis som de som fick högre betyg, att det beror på lärarens betygsättning och vill därför inte göra om detta. Hon skriver,

Jag fick ett bättre betyg när jag inte var anonym. Det kanske inte är helt rättvist men jag vill ju ha bra betyg.

Hon tänker inte att hon bara gjorde en lite sämre inlämning, att uppgiften inte passade henne eller att hon hade en dålig dag, utan är orolig att ytterligare anonyma inlämningar ska leda till sämre betyg och kanske i slutändan ett sämre slutbetyg. Hennes oro är viktig att ta fasta på men framför allt behöver hon troligen få prata om sitt resultat. I övrigt anser eleverna att det inte har någon betydelse om det är anonymt eller inte. Några elever beskriver dessutom att de vill stå för det de lämnar in och att de vill ha en personlig kommentar och respons. En elev uttrycker dessutom oro för att hon inte ska kunna få ett slutbetyg, för om läraren inte vet vilken inlämning hon har gjort, hur ska hon då kunna sätta ett slutbetyg? Det är samma kommentar som i en tidigare fråga. Läraren vet vilken uppgift eleven har skrivit men visste det inte vid rättningen och bedömningen.

De elever som svarat *kanske* kommenterar samtliga att det inte har någon betydelse. De fick samma betyg som de brukar och upplever inte någon större skillnad. Detsamma gäller för de elever som uppgav att de inte vet.

Samtliga lärare ansåg att detta var bra och skulle kunna tänka sig att göra det igen. Lärare A upplevde det som positivt eftersom hon kunde bortse från allt och bara titta på texten. Lärare B kan också tänka sig göra detta igen men upplever att vissa problem överskuggar fördelarna, och då menar han problemen med att inte kunna hjälpa eleverna i samma utsträckning. Precis som lärare B upplevde lärare C att det finns vissa problem som dominerar lite men även hon kände att hon kunde vara mer objektiv. Eftersom det kan vara problematiskt med bedömning ansåg lärare D att hon vid anonym rättning inte behövde ta bort alla små värderingar som man måste arbeta bort vid andra tillfällen. Hon upplever att hon är objektiv men att det är en ständig process och anonym rättning underlättade detta arbete något. Lärare E tyckte det var bra. Om inte annat upplevde hon sig få ett slags kvitto på att hon är rättvis i sin bedömning. Samma gäller lärare F som menar att man inte behöver fundera på om man är objektiv utan nu vet man det. Hon uppfattade en lättnad. Det finns en rädsla över att göra elever besvikna och nu visste hon inte vilken elev som var vilken. Det blev bara ett betyg på en uppgift, inte på en person. Det blir ett kvitto för eleven att det inte handlar om honom eller henne som person, speciellt om de ofta får samma betyg på inlämningar. Eftersom vissa elever kan uppleva att de blir betygsatta efter personlighet eller gamla inlämningar så kan detta arbetssätt försäkra dem om att så är inte fallet. Lärare G är också väldigt positiv. Han upplevde det som någonting bra eftersom han inte längre behövde den där "silen" där han medvetet måste tvinga bort namnen och bara se texten.

6 Diskussion

I samband med införandet av mål- och kriterierelaterade betyg skulle inte längre uppförande och person betygsättas. I dagens läge ska vi inte betygsätta personlighet eller uppförande på samma sätt som på 1800 och mitten av 1900-talet, men kunskaper som är kopplade till elevernas personligheter ingår fortfarande i bedömningen. Trots detta finns det elever idag som upplever svårigheter att uttrycka åsikter eller vara sig själva för att de då känner sig utsatta. Fler upplever sig ha fått lägre betyg än de elever som upplever sig fått ett högre betyg. Majoriteten av eleverna litar på sina lärare och det önskade resultatet vore att alla kände sig rättvist bedömda. Eleverna beskriver att det, i viss mån, fortfarande förekommer betyg i uppförande. Lärarna anser att detta kan vara sant men att de inte använder betygsättning som en bestraffning utan att det är lätt att betyg blir för höga. Betyg utifrån uppförande kan troligen förekomma. Elevers uppförande präglar det intryck läraren får och kan därmed smyga sig in i bedömningen. Jag påstår inte att mina informanter sätter orättvisa betyg, vilket stärks av elevernas enkätsvar, utan att ämnet är känsligt och det är subtila problem som kan komma i vägen. Lärarna nämner själva denna problematik och framför allt att det finns risk för att betyg höjs på grund av en elevs personlighet.

6.1 Svårigheter vid genomförande av anonym rättning

Precis som Selghed (2004) beskriver, finns det vissa aspekter som lärare till viss del tar hänsyn till vid bedömning och betygsättning. Några av dessa aspekter har mina informanter diskuterat, bland annat flit och arbetsvilja samt elevers personliga problem. Syftet med anonym rättning är att lärare inte ska lägga in egna värderingar vid bedömning och därmed sätta ett rättvist betyg. Samtliga artiklar angående anonym rättning tangerar dessa aspekter. Samtliga lärare kan tänka sig att någon gång göra detta igen. De flesta elever ansåg att anonym rättning var bra men alla ville ändå inte göra det fler gånger. Majoriteten av eleverna vet inte om det vill göra detta vid fler tillfällen. Båda sidor behöver tas i beaktande. Det finns ett antal svårigheter såsom tidsåtgång, igenkännande av texter och svårigheter med att ge individuella kommentarer till eleverna. Alla dessa aspekter går inte att lösa när man ska arbeta med anonym rättning. Lärare känner igen elevers inlämningar eftersom de under en längre tid skapat en relation med dessa elever. Däremot får man inte glömma många elevers oro över att andra blir favoriserade eller att de själva får sämre betyg för att de är stökiga eller tysta. Frågan är hur stor igenkänningsfaktorn är. Ingen lärare kände igen alla texter men samtliga lärare kunde placera minst ett par elever. Detta bör däremot vara en bieffekt som försvinner över tid. Arbets sättet var någonting nytt för samtliga lärare vilket skapade en nyfikenhet över hur de hade rättat vilken elev, vilket är naturligt. Som lärare vill man veta hur eleverna utvecklas och hur de löste en specifik uppgift. Dessa bieffekter bör dock avta vid återkommande användning. Om lärarna testat att använda detta igen är de medvetna om denna effekt och kan därför arbeta med det.

Ytterligare ett problem är tid. Detta tar längre tid att genomföra eftersom man måste bygga fram ett system där eleverna tar sig en kod eller siffra vilket kan bli problematiskt över tid. Det är ofördelaktigt att eleverna använder samma siffra flera gånger eftersom läraren då kan känna igen koderna. Antingen måste eleverna byta kod varje gång eller så använder läraren individuell rubricering. Samtliga elever måste då känna igen sin egen text och detta arbets sätt är lärare mer eller mindre vana vid eftersom de är van med att eleverna glömmar skriva namn. Om lärarna är intresserade av att använda detta igen kommer de hitta en lösning som passar dem bäst. Vad som är viktigt att komma ihåg är att trots att det tar lite längre tid kan det vara

vårt det, för elevernas skull. Ett stort antal elever tyckte det var onödigt men man får inte glömma de som kände att det var säkert och att de blev mer rättvist bedömda.

En varning för överanvändning bör dock utfärdas. Anonym rättning möjliggör en objektiv rättning men vad innebär det att vara objektiv? Som lärare ska man ta hänsyn till varje elevs särskilda förutsättningar, precis som mina informanter poängterar. Rättningen blir objektiv så tillvida att det bara är texten som bedöms vilket kan vara bra. Samtidigt har vi till uppgift att bedöma så mycket mer än skriftliga inlämningar. Anonym rättning används till större grad på universitet och orsaken till det är ganska tydlig. På universitet finns inte utrymme för anpassad undervisning på samma sätt som på gymnasieskolan. En tentamen sker på utsatt datum och missade chanser tas igen på utsatt omtentamenstillfälle. Universitetslärare har inte heller samma möjlighet att skapa en relation till varje enskild elev då kurser ibland pågår i bara fem veckor. På gymnasiet vill elever ha en personlig relation och de vill bli bedömda utifrån deras särskilda förutsättningar.

6.2 Bör anonym rättning ha en plats i dagens gymnasieskola?

Jag tror inte att man kan använda anonym rättning på alla inlämningar eftersom den personliga relation som skapas med eleverna är viktig att bibehålla. Samtidigt är det viktigt att fler aspekter än bara textinnehållet bedöms. Däremot upplevde både lärare och elever det som stärkande. Lärarna fick en försäkran om att de rättar objektivt och rättvist på samma sätt som eleverna blir försäkrade om att deras inlämningar rättas utifrån innehåll och språk och inte någonting annat. Det är just detta som är syftet med anonym rättning. Det är till för att skapa en säkerhet i klassrummet. Om detta har hjälpt en elev att känna sig rättvist bedömd så är syftet uppfyllt. Om detta har hjälpt läraren att känna sig säker på sin bedömning så är även då syftet uppfyllt. Det är viktigt att lärare och elever känner sig bekväma i klassrummet och de måste försäkras om att bedömning sker på fasta och objektiva grunder vilket anonym rättning kan hjälpa till med. Lärarnas positiva inställning visar på just detta. Eleverna ansåg det, till viss del, onödigt eftersom betyget ändå blev detsamma och för att de litar på sin lärare. Det är det som är viktigt att uppnå i ett klassrum. En relation med respekt, tolerans och förtroende.

Anonym rättning bör inte användas hela tiden eftersom en sådan bedömning lägger fokus på bara en sak, och det vill säga texten. I många fall måste man även ta hänsyn till personen, se hur eleven har utvecklats och vad han eller hon behöver träna mer på. Med hjälp av anonym rättning behöver läraren inte känna sig färgad av en elevs personlighet eller dylikt vilket kan vara till stor hjälp när sådant inte ska bedömas. Skolverkets rapport, *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*, beskriver att flickor ofta får högre betyg än pojkar. Det som sker är att flickor premieras för att de uppträder efter lärarens förväntningar. Genom anonym rättning har läraren inte möjlighet att ta hänsyn till elevens agerande, och därmed inte kön. I andra uppgifter är det fler aspekter som behöver tas i beaktning och då lämpar sig inte en anonym rättning på samma sätt. Däremot går dessa aspekter att kombineras eller delas upp i olika steg. Läraren kanske först borde titta enbart på texten och sedan lägga fokus på fler områden. Med anonym rättning kan man enbart bedöma hur en elev har löst en specifik uppgift. Man kan vid bedömningen se hur en elev har tänkt kritiskt eller analyserat, men utvecklingen kan inte upptäckas förrän läraren får vetskap om elevens identitet. Det är just här det största problemet kommer in. Eleverna vill få kommentarer utifrån sin utveckling vilket utgör det största motståndet från elevernas sida. Anonym rättning är troligen inte lösningen på de problem som kan finnas med objektivitet. Alla måste vara överens om vad det innebär att vara objektiv och ständigt arbeta på detta. Anonym rättning kan då hjälpa lärare att komma underfund med vad som är lätt eller svårt med att bedöma. Objektivitet är något alla lärare

måste arbeta med. Via anonym rättning kan elever få ytterligare en chans att visa sina kunskaper. De elever som känner sig utsatta för orättvis bedömning eller har svårt att uttrycka åsikter öppet kan därmed få en chans att utvecklas och bli bättre.

6.3 Slutsats

Lärare ska vid undervisningen ta hänsyn till elevers olika behov och förutsättningar. Viktigare än anonymitet kan då vara tydliga och bra kriterier. Om eleverna vet vad som betygsätts lämnar det lite utrymme till subjektiva tolkningar, samt att eleven då kan värdera sin egen insats och känna sig rättvist bedömd. En viss grad av subjektivitet förekommer alltid vid bedömning, vad jag tycker är en bra inledning kanske en annan lärare tycker är för svävande. Inom begreppet objektivitet finns en tvetydighet. Precis som lärarna i min studie beskriver ska man ta hänsyn till individen och personliga faktorer såsom diagnosticerade elever, samtidigt som man ska bortse från person och bara bedöma kunskap.

Anonym rättning har en plats i dagens gymnasieskola men inte på samma sätt som på universitet. Om man har möjlighet att göra detta ett par gånger per termin så är det bättre än ingen. Poängen är, som samtliga artiklar angående anonym rättning beskriver, att eleverna ska uppleva en rättvis bedömning. De ska känna sig objektivt bedömda, samt läraren ska inte kunna dra omedvetna slutsatser. För det stora problemet med objektivitet är att många åsikter och slutsatser lärare kan dra är just dolda och svåra att känna igen. Är man däremot villig att arbeta med det har man kommit en lång väg. Om elever uttrycker oro eller missnöje över bedömda uppgifter kan en anonym rättning hjälpa samtliga att känna sig trygga och säkra över satta betyg.

6.4 Förslag till fortsatt forskning

Min studie fokuserar på anonym rättning och objektivitet och dessa ämnen går att forska mer om. Det kan vara intressant att i större utsträckning undersöka vad elever tror lärare bedömer när de sätter slutbetyg. Då med fokus på gymnasieskolan och genomföra studien med elever som går tredje året på gymnasiet. I min studie har ett mönster trätt fram där elever oftast känner sig rättvist bedömda men de som inte gjort det kan prata både om gymnasieskolan och grundskolan och där kan en fortsatt studie avgränsas. Det är även möjligt att närmare undersöka användningen av anonym rättning och därmed fokusera på de skolor som använder detta i större utsträckning och vad de anser om ämnet.

7 Referenslista

- Andersson, H. (1999). *Varför betyg? Historiskt och aktuellt om betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dorsey, J. K. & Colliver, J. A. (1995) "Effect of anonymous test grading on passing rates as related to gender and race" *Academic Medicine*. Vol 70:4. pp.321-323.
- Jae, H. & Cowling, J. (2009) "Objectivity in grading. The promise of bar codes." *College Teaching* Vol 57:1. pp 51-55.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Linde, G. (2003). *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Long Scott, E. (1995). "Mokita, the truth that everybody knows, but nobody talks about: Bias in grading" *Teaching English in the two-year College*. Vol 22:3.
- Lundahl, C. (2007). "Kunskapsbedömningens historia." (*Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*). Malmö: Författarna och Lärarförbundets Förlag.
- Malouff, J. (2008). "Bias in grading" *College Teaching*. Vol 56:3. pp 191-192.
- Nilsson, M. (1977). *Bakom betygen. Debatt och fakta om skolans bedömning*. Malmö: Rabén & Sjögren.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Malmö: Malmö Högskola.
- Selghed, B. (2006). *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. Stockholm: Liber AB.
- Shay, S. (2006). "Anonymous examination marking at University och Cape Town: The quest for an 'agonising-free zone'." *South African Journal of Higher Education*. Vol 20, pp. 528-546.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. Stockholm: Fritze.
- Skolverket. (2004). *Likvärdig bedömnings och betygsättning*. Stockholm: Fritze.
- Skolverket. (2005). *Nationella prov i gymnasieskolan – ett stöd för likvärdig betygsättning?* Stockholm: Fritze.
- Skolverket. (2006). *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Stockholm: Fritze.
- Skolverket. (2009). *Likvärdig betygsättning i gymnasieskolan*. Stockholm: Fritze.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2008). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wahlgren, V. C. (2009). *Den långa vägen till en jämställd gymnasieskola*. Jönköping: Arktryckaren AB.
- Wikström, C. (2007). "Subjektiva bedömningar och objektiva tolkningar. (*Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*). Malmö: Författarna och Lärarförbundets Förlag.

Elektroniska källor

- Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer*.
Hämtad: 2010-04-21 från: <http://vr.se>

Enkät

Kön: _____

Ålder: _____

Klass: _____

1. Upplever du att du någon gång fått ett högre eller lägre betyg på grund av din relation till en lärare?

Ja, högre betyg

Ja, lägre betyg

Nej

2. Om ja, hur många gånger har det hänt? Ca _____

3. Beskriv en eller flera situationer när det har hänt:

4. Vad tyckte du om att få lämna in en text anonymt?

Bra

Dåligt

Varken eller

5. Förklara kort varför det var bra eller dåligt:

6. Skiljde sig betyget på den anonyma uppgiften från de betyg du brukar få i kursen?

Ja, jag fick ett högre betyg

Ja, jag fick ett lägre betyg

Nej, samma

7. Skulle du vilja ha möjlighet att oftare lämna in texter där du är anonym?

Ja

Nej

Kanske

Vet inte

8. Vad beror det på att du skulle vilja eller inte skulle vilja lämna in texter anonymt?

Intervjufrågor

Objektivitet

1. Att vara objektiv i ditt läraryrke, vad innebär det för dig?
2. Kan du ge exempel på en situation där objektivitet i din mening synliggörs?
3. Hur viktigt är den personliga relationen med varje elev för dig som lärare när det gäller klassrumsklimat?
4. Hur påverkas betygsättningen av den personliga relationen läraren har gentemot eleverna?
5. Har du någon gång tyckt sämre om eller haft svårt för en elev och vad hände som fick dig att reagera negativt?
 - Hur hanterade du den situationen?
 - Påverkade den situationen din bedömning? Om ja, berätta hur.
 - Fanns det någon du kunde vända dig till angående råd?
6. Har du någon gång tyckt väldigt bra om en elev som i sin tur har skapat problem vid bedömning?
 - Hur hanterade du den situationen?
 - Fanns det någon du kunde vända dig till angående råd?
7. Finns det sådant du känner till om elever som kan göra det svårare att bedöma och sätta betyg? (exempelvis personliga problem, höga ambitioner)
 - Kan du ge något exempel när det har känts svårt att hantera det du vet om en elev?
8. Hur gör du, vilka kriterier följer du, för att uppnå en så rättvis bedömning som möjligt?

Anonym rättning

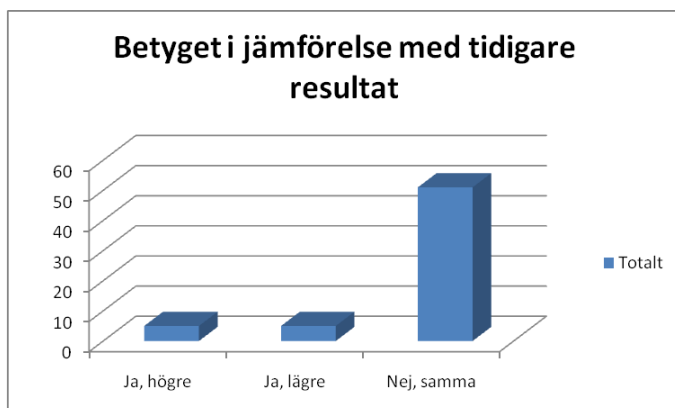
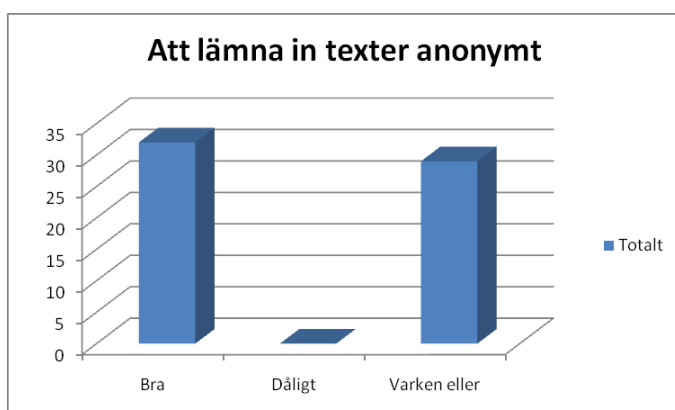
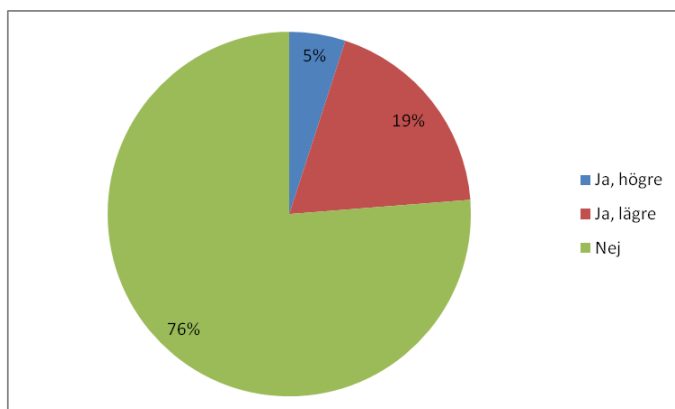
Uppgiften

1. Hur såg uppgiften ut som du använde vid bedömning av anonyma elevtexter?
2. Vilka kriterier använde du för att sätta betyg på uppgiften?
3. Hur upplevde du att bedömningen gick?

Resultat

4. Vad kände du när du fick reda på vilken elev som skrivit vilken text?
 - Blev du förvånad över någons resultat?
 - Vad tror du det beror på att du blev förvånad?
 - Om inte, vad beror det på?
5. Hur såg betygen ut i jämförelse med elevernas tidigare prestationer?
6. Om det finns någon skillnad, hur upplever du din bedömning nu efteråt?
7. Hur upplevde du det att rätta de anonyma elevtexterna?
8. Är detta något du kan tänka dig att göra om? Varför/varför inte?

Enkät svar totalt



Enkät svar könsfördelning

