

I artiklarna används begreppet skola. Med skola avses skolverksamhet där undervisning sker som till exempel grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning. I texterna finns det exempel knutna till specifika skolformer, men resonemangen kan i de flesta fall överföras till övriga skolformer. När det finns skillnader mellan skolformer i regler och tillämpningar framgår det i form av fotnoter.

## Betygsättning – en mångdimensionell aktivitet i lärares yrkesutövning

*Ilona Rinne, Göteborgs universitet*

Betygsättning är en viktig del av lärares uppdrag, inte minst med tanke på att det är en form av myndighetsutövning. Dessutom utgör betyg ofta ett viktigt urvalsinstrument för högre studier. Det är därför av stor vikt att betygsättningen blir så rättvis och likvärdig som möjligt samt att den sker i enlighet med skolans styrdokument. Många lärare vittnar om att betygsättning är ett av de svåraste uppdragen, inte minst med tanke på att det är en komplex, mångfasetterad och krävande aktivitet (Alm & Colnerud, 2015; Zoeckler, 2007). Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet ger lärare stort handlings- och tolkningsutrymme och bygger på att de kan göra professionella tolkningar på flera nivåer. Förutom att tolka elevers prestationer i relation till kurs- och ämnesplaner och kunskapskrav ska eleverna dessutom ”informerats om de grunder som tillämpas vid betygsättningen” (SFS, 2010:800, 3 kap., 15 §). Vidare framgår att ”Den som har beslutat betyget ska på begäran upplysa eleven och elevens vårdnadshavare om skälen för det” (SFS, 2010:800, 3 kap., 17 §). När det gäller undervisning ska läraren enligt läroplanernas övergripande mål och riktlinjer ”utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” samt ”stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära” (Lgy 11, s. 10, samt motsvarande formuleringar i Lgr 11, s. 14). Här uttrycks en ombesörjande och stöttande dimension i lärares arbete med eleverna. Många forskare framhåller att en omsorgsfull och trygg atmosfär främjar elevers kunskapsutveckling och bidrar till att göra elevers lärande lustfyllt (Aspelin & Persson, 2011; Frelin, 2010, 2012; Juul & Jensen, 2009; Lilja, 2013; Noddings, 2005; 2012; med flera). Noddings poängterar att omsorgen för eleven är fundamental för lärares yrkesutövning och menar därmed att lärare främst ska arbeta för att utveckla omsorgsfulla, professionella relationer både med och mellan elever.

Grundläggande för alla mellanmänniska relationer är att de inbegriper känslor. De känslomässiga aspekterna av undervisning har under de senaste decennierna uppmärksammats av ett flertal forskare som beskriver undervisning som en starkt emotionell aktivitet (Aspelin, 2010; Hargreaves, 2000; Holmgren, 2006). Lärare kan exempelvis uppleva starka känslor såsom skuld och skam (Aspelin, 2010), men de kan också visa sig sårbara, vilket i sin tur väcker elevernas sympati och empati (Holmgren, 2006). Hargreaves (2000) menar att fokus i pedagogiska studier ofta riktas mot rationaliserade, kognitivt drivna kunskapsdimensioner, vilket medför att de emotionella

aspekterna av den pedagogiska praktiken riskerar att förbises. Enligt Hargreaves är känslor ständigt närvarande i lärares och elevers arbete och han hävdar att beaktande av dem i klassrumsstudier synliggör en viktig dimension av klassrumsinteraktion. En avhandlingsstudie om enskilda betygssamtal mellan lärare och elev i gymnasieskolan visar att de emotionella aspekterna är centrala även vid betygssättning (Rinne, 2014; 2017). Exempelvis vill en av lärarna i studien inte ta avsked av sina elever efter avslutat betygssamtal. Hon framhäver istället sin tjänstemannaroll och menar att den inte ger utrymme för några känslor: ”På onsdag säger jag hej då till er. Det gör jag inte idag, för idag är jag väldigt mycket tjänsteman, så... Har stängt av alla känslor... så. På onsdag har jag känslorna på igen!” (Rinne, 2014:126).

Betygssättning är en form av myndighetsutövning, vilket innebär att den per definition varken omfattar omsorg eller känslomässiga aspekter. Enligt styrdokumenterna ska lärare göra en allsidig bedömning av elevers kunskaper och betygsätta dessa i förhållande till de nationella kunskapskraven som läraren läser utifrån ämnets/kursens syfte och innehåll. Ombesörjande, stöttande eller känslomässiga aspekter som är centrala i det dagliga mötet mellan lärare och elev i den pedagogiska praktiken omfattas således inte av detta uppdrag. I ovan nämnda studie om enskilda betygssamtal (Rinne, 2014) synliggörs emellertid att de mellanmännsliga aspekterna såsom lärarens välvilja, omtanke och omsorg om eleven samt ett hänsynstagande till elevens känslomässiga reaktion inte bortses ifrån när betyg förmedlas av lärare till elev i ett enskilt samtal. Studien visar att betygssättning är en mångdimensionell aktivitet. Detta resultat utgör utgångspunkten i denna artikel. Med hjälp av exempel från enskilda betygssamtal mellan lärare och elev kommer jag att i det följande att belysa hur lärare kommunicerar sin betygssättning till elever i syfte att öppna för en diskussion om vilka aspekter av lärares betygssättningsuppdrag som synliggörs i denna kommunikation. Betonas bör att enskilda betygssamtal endast är ett möjligt sätt för lärare att förmedla sin betygssättning till elever. Till skillnad från utvecklingssamtal är de inte obligatoriska<sup>1</sup> och lärare kan således välja att hantera detta uppdrag på en mängd olika sätt i samband med undervisning. Viktigt att påpeka i sammanhanget är att betygssamtalen som ingår i studien handlar om att läraren talar om elevens slutbetyg i samband med kurslut. Studien synliggör alltså inte hur eleverna informerats om de grunder som tillämpas vid betygssättning tidigare, men det har onekligen skett i olika sammanhang, eftersom eleverna har en viss uppfattning om sitt slutbetyg. De vet dock inte med säkerhet vilket slutbetyget blir förrän läraren har beslutat och bekräftat det.

## **Lärares rationalisering av betygssystemet**

Betygssättning är en komplex aktivitet där lärare behöver göra en mängd olika överväganden. Som nämnts inledningsvis vilar betygssättningen på en tilltro till lärarens professionella förmåga att kunna göra en allsidig bedömning av elevers kunskaper genom att ta fram ett tillräckligt underlag för bedömning samt att kunna utvärdera det. Lärare kan även ha behov av att kunna förmedla sin betygssättning till eleven på ett för eleven begripligt sätt, vilket medför att ett komplext betygssystem behöver rationaliseras och

---

<sup>1</sup> Utvecklingssamtal är dock ej obligatoriska i vuxenutbildningen.

förenklas. De sätt som diskuteras i denna text kan i sin tur skapa problem för läraren att leva upp till bestämmelserna, vilket också visas. I en avhandlingsstudie om hur nationella prov används på olika gymnasieprogram som ett stöd för en likvärdig betygssättning presenterar Korp (2006:241) tre rationaliseringsmodeller med utgångspunkt i studiens resultat. Den första modellen är den analytiska (den kvalitativa) som innebär att lärare baserar betygssättningen på en bedömning av specifika kunskaper i relation till fastställda mål, utan att ta hänsyn till helheten i sin bedömning. Balansen mellan del- och helhet riskerar därmed att gå förlorad genom att alltför starkt fokus riktas mot avgränsade moment. Den andra modellen är den aritmetiska (den kvantitativa) där betyg räknas fram på basis av provresultat på enskilda prov. Dessa konstrueras i sin tur så att de ger underlag för att avgränsa olika betygsnivåer. I den tredje blandade - relativa modellen baseras betyget istället på en allsidig bedömning av elevens kunskaper, men även närvaro, elevens attityd till ämnet och lektionsaktivitet beaktas.

Gemensamt för de lärare som deltar i studien om betygssamtal (Rinne, 2014) är att samtliga på något sätt försöker rationalisera både betygssystemet och sin betygssättning när slutbetyg ska förmedlas till eleven. Betygssamtalen handlar om summativ bedömning och i samtliga samtal baseras slutbetyget på en summering av dokumenterade provresultat från enskilda prov eller redovisningar. Relaterat till Korps (2006) modeller är det den aritmetiska modellen som är dominerande bland lärarna i studien, även om den hanteras på olika sätt. Birgitta har exempelvis skapat ett eget poängsystem i syfte att göra betygssättningen mer begriplig för eleverna. Hon har dessutom utökat betygsstegen genom att sätta plus efter det lägsta (G) och det näst högsta (VG) betyget:

Ett sätter jag på G, två på G+, tre på VG, fyra på VG+ och så fem på MVG. Så räknar jag ihop alla uppgifter och då får jag en summa. (...) Och du får 4,5! Och då blir det ju en femma!

Jaha! Jaså! Du avrundar uppåt, säger Rickard. (Rinne, 2014:106).

I varje samtal förklarar Birgitta för eleverna vilka moment i kursen som har betygats. Hon går däremot inte närmare in på vare sig uppgifternas innehåll eller på de kunskaper som uppgifterna avser att bedöma. Birgitta gör inte en allsidig utvärdering, utan samtliga uppgifter under kursen ges samma värde utan att hänsyn tas till kunskapsprogression. Avvikande resultat kan hon emellertid utesluta:

... är det då så att jag tycker att det är någonting då, att det är någon uppgift som utmärker sig på något sätt ifrån de andra, någon svacka, då räknar jag bort den faktiskt. För det tycker jag att under en sådan här lång period kan man ha någon som inte är riktigt... (Rinne, 2014: 105).

Den sämsta prestationen räknas alltså bort utan hänsynstagande till vilken kunskap eller förmåga som bedömdes.

De förändringar som har införts i betygssystemet efter 2011 har medfört att större fokus riktas mot vilken kvalitet som eleven uppvisar i sitt kunnande i relation till kunskapskraven. Vallberg Roth, m.fl. (2016:85) visar dock i en studie om lärares betygssättning i ämnena engelska, historia och idrott och hälsa att det förekommer att lärare även efter införandet av den utökade betygsskalan inte gör en allsidig utvärdering av elevens kunskaper utan baserar

betyget på ”provbetyg”. Författarna har dessutom synliggjort att det förekommer ”kravhierarkier” i lärares betygssättning. Dels innebär detta att vissa delar i kunskapskraven kan väga tyngre än andra, något som har stöd i bestämmelserna. Dels kan det innebära att det finns delar i kunskapskraven som utesluts, något som saknar stöd i bestämmelserna. Detta förhållningssätt kan i likhet med Birgittas poängsystem relateras till Korps (2006) beskrivning av den aritmetiska modellen. Denna modell medför en förenklad summering av elevers prestationer, vilket möjligen kan göra att betygssättningen upplevs som tydlig och transparent. Modellen kan dock vara problematisk i flera avseenden. För det första baseras inte slutbetyget på en allsidig utvärdering av elevernas kunskaper. För det andra baseras då slutbetyget på ett slags medelvärde som räknas ut utifrån redan värderade resultat (Vallberg Roth, m.fl., 2016). För det tredje framställs de betygsatta uppgifterna på ett reduktionistiskt och förenklat sätt genom att de benämns utifrån de övergripande arbetsområden som har behandlats i kursen. Exempelvis talar svensk lärare i studien om betygssamtal generellt om Grammatik, Ordkunskap, Antiken, Referat, Språk och tanke med mera utan att närmare beröra innebörden av dessa områden varken i relation till elevens kunskapsutveckling eller till rådande betygsriterier. Det finns inte heller någon länkning mellan innehållet i de olika arbetsmomenten. Betyg på varje enskilt arbetsområde blir på så sätt en slutprodukt, vilket i sin tur medför att kunskaperna inte allsidigt utvärderas och att helheten i bedömningen riskerar att gå förlorad (jfr. Vallberg Roth, m.fl., 2016).

## **Curriculum narrowing**

En dimension som synliggörs när betyg kommuniceras i betygssamtal är att lärare undviker att sätta underkänt betyg. Det finns exempel på att lärare sänker kraven i syfte att kunna godkänna så många elever som möjligt. Samtalet mellan läraren Pär och eleven Yvonne handlar om ämnet samhällskunskap i gymnasieskolan:

Men... du vill ha G, va? undrar Pär. – För du går väl ut nu? Eller ska du gå om?

Jag går ut nu, svarar Yvonne.

Du har inte gjort provet, suckar Pär.

Jag har inte kvar det papperet, det tror jag inte ...

Men tror du att du skulle kunna göra det då?

När skulle jag göra det då? undrar Yvonne.

På fredag.

Nu på fredag? Yvonne tittar storögt på Pär.

Är ni lediga då?

Mm.

Är det sovmorgon då?

Yvonne svarar inte.

Om du läser ikväll, föreslår Pär. – Hej då till kompisar och så vidare. Och så pluggar du, så får du godkänt. Så försöker vi glömma lite av varje, så... (Rinne, 2014:106).

Det är fler elever än Yvonne som ges möjlighet till att lämna in uppgifter i efterhand så att Pär får ett betygsunderlag som är tillräckligt för nivån för ett godkänt betyg. Pär ordnar därför ett extra provtillfälle för sina elever samma dag som de slutgiltiga betygen ska föras in. Tiden för rättning och betygssättning blir alltså knapp och förhalar dessutom administratörernas arbete. Om Pär saknar underlag för att sätta ett godkänt betyg efter avslutad kurs ska han sätta ett underkänt betyg. Att han drar på att avsluta kursen kan ha en mängd förklaringar. En möjlig förklaring kan vara att han upplever det som svårt ur ett mellanmänniskt perspektiv. Ytterligare en förklaring kan finnas i att den växande konkurrensen mellan skolorna under de senaste decennierna har medfört att betygsnivån på den enskilda skolan alltmer har börjat användas som en kvalitetsmarkör. Det kan förekomma press på Pär från vårdnadshavare, elever samt skolledare, som är angelägna om att upprätthålla en viss betygsnivå. Enligt Mickwitz (2011) inskränker ett sådant förhållningssätt på lärares professionella integritet. Höga betyg som sätts efter påtryckningar blir felaktiga ur lärares professionssynpunkt, men uppfattas istället som de rätta av dem som utövar påtryckningar (elever, föräldrar, skolledare).

Vetskapen om att utsättas för påtryckningar kan leda till att lärare istället sänker kraven och väljer bort svåra kursmoment. I detta sammanhang kan en jämförelse göras med USA där en federal lag kallad *No Child Left Behind* infördes år 2002 i syfte att höja den alltmer sjunkande kunskapsnivån i de amerikanska skolorna (Berliner, 2011; Vasser Darling, 2017). Lagen innebar att ansvaret för elevernas låga prestationer lades på lärarna. Om lärare inte uppvisade tillfredsställande resultat kunde de avskedas och skolor som hade för många lågpresterande elever kunde förlora det federala ekonomiska stödet (ibid.). I syfte att hantera kravet att alla elever skulle uppnå kunskapsmålen samt för att höja kunskapsnivån infördes standardiserade kunskapstester och storskaliga bedömningar, vilket i sin tur ansågs bidra till större likvärdighet både i utbildningarnas kvalitet och i bedömning. En av effekterna av tillämpningen av standardiserade kunskapstester blev istället så kallad *curriculum narrowing*. Det innebär att undervisningen riktas mot *high stake* tester<sup>2</sup> som omfattar mycket avgränsade kunskapsområden. Berliner (2011) poängterar att sådana kunskapstester inte utvecklar några högre kognitiva processer och att de inte heller utmanar elevers förmåga till kritiskt och analytiskt tänkande, eftersom testerna framförallt bygger på ett mekaniskt memorerande. Förespråkare av standardiserade kunskapstester menar att dessa bidrar till ökad likvärdighet medan kritikerna vidhåller att de istället leder till ett snävt undervisningsinnehåll med stark inriktning mot det som kommer att testas. Forskningen på området visar att standardiserade kunskapstester inte har lett till önskad förbättring av elevers kunskapsutveckling, utan kunskapsnivån har snarare sjunkit (Berliner, 2011; Vasser Darling, 2017).

Pärs agerande i ovan återgivna samtalssekvens kan förstås i relation till *curriculum narrowing*. Löftet om att Yvonne kommer att få ett godkänt betyg om hon gör ett kompletterande prov samt Pärs uttalande ”så försöker vi glömma lite av varje” tyder på att han kommer att

---

<sup>2</sup> *High stake* test är ett test som är av stor betydelse för elevens vidare möjligheter. Betyg som är av *high stake*-karaktär används för urval till högre studier.

bortse från vissa tillkortakommanden i Yvones uppvisade prestationer samt att han inte kommer att ta hänsyn till att hon inte har gjort alla delar av kursen. Det innebär i sin tur att betyget baseras på avgränsade delar av kursen, så kallad *underrepresentation* (Klapp, 2015: 82). Det finns alltså risk för att alla förmågor inte beaktas vid betygssättningen och att den istället baseras på en ”snäv” bedömning (ibid.). En ”snäv” bedömning kan få till följd att betyget uttrycker mer än vad som finns fog för och att det därmed brister i validitet. Detta kan även förstås i utifrån begreppet *test score pollution* som betyder en minskning av kunskapstestets tillförlitlighet på grund av att resultatet har påverkats av en mängd faktorer. Haladyna m.fl. (1991) har identifierat tre stora områden som kan ha en inverkan på kunskapstestets utfall. Det första området utgörs av faktorer som föregår testet och kan exempelvis omfattas av att lågpresterande elever slipper göra testet eller att läraren anpassar testinstruktioner efter elevernas nivå. Det andra området är själva testgenomförandet där aspekter såsom trötthet och stress kan påverka testresultatet. Det tredje området utgörs av en vidare kontext såsom elevens socioekonomiska status, språkkunskaper och familjeförhållanden. Gemensamt för dessa faktorer är att de omfattar andra dimensioner än de kunskapsmässiga, vilket Haladyna m.fl. (1991) framhåller som oetiskt. Vidare menar författarna att ett oetiskt förfarande även kan utgöras av att lärare låter undervisningen domineras av det som kommer på kunskapstestet eller att de i förväg ger sådan information till eleverna om testinnehållet att det påverkar dess giltighet. Liknande problematik beskrivs av Zoeckler (2007) som med utgångspunkt i en studie av 320 amerikanska engelsklärare betygssättning visar bland annat att lärare kan manipulera testresultat och i förlängningen elevernas betyg genom att utesluta svåra uppgifter eller sådana uppgifter där eleverna har lyckats sämst. Likaså kunde lärare utesluta ett kursinnehåll som inte hängs med, vilket kan jämföras med Pärns tillvägagångssätt när han bortser från vissa delar i sitt bedömningsunderlag.

I samtalet mellan Pär och Yvonne står inte bedömningen av underlag från en enskild bedömningssituation i fokus, utan bedömningen handlar om ett slutbetyg för en avslutad kurs. *Test score pollution* synliggörs därmed i ett vidare sammanhang i detta samtal. Det finns dock skäl att anta att betygsunderlaget inte kommer att spegla samtliga kursmål/betygskriterier, eftersom slutbetyget baseras på en aritmetisk sammanvägning av ”provbetyg” och inte en allsidig utvärdering av elevens kunskaper. Det innebär i sin tur att betygets giltighet och tillförlitlighet minskar, vilket även får konsekvenser för betygets likvärdighet.

## ***Betygssättningens mellanmännsliga aspekter***

I nedanstående exempel från ett samtal mellan läraren Marianne och eleven Yvonne synliggörs en vidare förståelse av betygssättning än den myndighetsutövande, det vill säga den som direkt kan kopplas till styrdokumentens formuleringar. Poängteras bör att avsikten med de sekvenser som återges här inte är att utvärdera eller ifrågasätta enskilda lärares betygssättning utan att diskutera möjliga dilemman och konsekvenser som kan uppstå. Betygssamtalet är endast en avgränsad del av en mer omfattande betygssättningspraktik. Vissa uttryck är dessutom korthuggna och oavslutade och ger inte läsaren någon fullständig

bild av grunderna för betygssättningen. Icke desto mindre framträder ett antal intressanta och betydelsefulla aspekter av betygssättning i lärares betygssamtal. Syftet med återgivandet av dessa samtalssekvenser är alltså att öppna för en diskussion kring dessa aspekter.

I likhet med övriga lärare i studien avslöjar Marianne inte slutbetyget förrän hon har gått igenom samtliga dokumenterade och betygssatta prestationer under kursen med eleven. Slutbetyget är antecknat på den nedre, hopvikta delen av det pappersark som hon har sammanställt inför samtalet. Den delen viker Marianne ut när hon talar om slutbetyget.

Om man tittar på detta då, så är det ju ganska så solklart VG, det ser man på en gång, säger Marianne sakligt. Eh... sen så har du ju, du ligger lite högt här, du hade migrän sist och det var ju så här, fortsätter Marianne i snabbt tempo. – Samtidigt så har jag den här känslan av att du ändå är den som driver i alla grupperna, säger hon och knackar lätt med pennan. Jag kan inte bevisa det, menar Marianne, men det känns som att du har varit den som har sett till att alltihop har ändå...

Men det har det varit också, instämmer Johanna något sävligt medan hon tittar ner i bänken.

Ja, jag tycker att du ändå verkar ha koll på läget, fortsätter Marianne med bestämd röst.

Men jag gillar, alltså jag måste ha koll, instämmer Johanna.

Så att om man ser det här då... eh... så kommer ju ändå de här plusen in och så det här. Det här sista som var ganska svårt som du ändå, tycker jag, är så nära, så att... Marianne viker ut nedre delen av resultatbladet och visar vilket slutbetyg Johanna kommer att få. Hellre fria än fälla! avslöjar hon med ett brett leende.

Tack! utropar Johanna och ler stort mot Marianne. Vad söt du är!  
(Rinne, 2014:166)

Som nämnts ovan utgår betygssättningen, i likhet med tidigare återgivna samtal, även i detta utdrag från en sammanslagning av betygssatta och dokumenterade arbetsmoment under kursen. Till skillnad från tidigare återgivna samtal görs här dock en helhetsbedömning där läraren allsidigt utvärderar och funderar över validiteten i olika underlag för att till slut betona de positiva delarna av elevens prestationer: ”så kommer ju ändå de här plusen in”, ”det här sista som var ganska svårt som du ändå, tycker jag, är så nära”. Marianne använder ett informellt språk när hon motiverar det högsta betyget med att hon har ”den här känslan av att det är Yvonne som ”driver i alla grupperna”. Betyget förankras således inte främst i styrdokumentens formuleringar, utan motiveras snarare utifrån en mellanmänsklig dimension ”hellre fria än fälla”. Ett sådant förhållningssätt kan få konsekvenser för både lärare och elev. Det kan finnas fler elever som är i liknande situation som Johanna och för att kunna göra en likvärdig (men dock ej rättssäker och valid) bedömning behöver läraren i så fall sätta det högre betyget i samtliga fall. För elevens del kan det högre betyget medföra att svagheter inte uppmärksammas tillräckligt, vilket i sin tur kan få konsekvenser för hur eleven klarar sin vidare utbildning.

Såväl nationell som internationell forskning visar att lärares betygssättning kan påverkas av informella bedömningar av icke-kognitiva kompetenser som kan omfatta exempelvis elevers attityd, uppförande, intresse för ämnet med mera (Cross & Frary, 1991; Scott, 2005; Selghed, 2004; Wedin, 2007). Scott (2005) visar i en amerikansk studie om musiklärares betygssättning att lärarna satte det högre betyget vid så kallade gränsfall, det vill säga när betygssättningen vägde mellan ett högre och ett lägre betyg. Det fanns flera skäl till varför

det högre betyget sattes. Det kunde exempelvis fungera som en belöning för elever som uppvisade en positiv attityd och i sådana fall motiverade lärarna det betyget som stärkande för självkänslan. I de fall lärare baserade betyget enbart på prestationer, utan hänsyn till övriga faktorer, gav de istället eleverna en möjlighet att göra en kompletterande uppgift för att på så sätt öka chansen till det högre betyget. Även kompensatorisk betygssättning förekom. En av lärarna i Scotts studie hävdade bland annat att hon lät kvaliteter i tidigare uppvisade prestationer kompensera för avsaknad av andra kvaliteter i de prestationer som ska bedömas vid ett specifikt tillfälle. På så sätt kunde vissa kvaliteter kompensera för avsaknad av andra kvaliteter för att motivera det högre slutbetyget. Mariannes motivering av det högsta betyget med ”hellre fria än fälla” tyder på en välvillig inställning till eleven, vilket i sin tur kan medföra att utgångspunkten för betygssättningen blir det högre betyget. I studien om betygssamtal är denna aspekt tydligt framträdande. I synnerhet på de högskoleförberedande programmen verkar utgångspunkten för lärares betygssättning vara det högsta betyget. I de fall det inte kan sättas är lärare både ursäktande och beklagande, vilket Marianne är i ett annat betygssamtal: ”Jag är jätteledsen, men jag **kan** inte riktigt motivera ett MVG även om jag hemskt gärna skulle **vilja** göra det” (Rinne, 2014: 184). Detta citat visar att betygssättning inte enkelt kan avgränsas till en tekniskt rationell aktivitet, utan att det omfattar även mellanmänniska och därmed emotionella aspekter. Vi vill helst undvika att göra andra ledsna och besvikna och vetskapen om att betygssättningen kan leda till besvikelse kan medföra att läraren istället försöker hitta motiveringar till det högsta betyget i den mån det går. Den välvilliga inställningen innebär inte att lärare sätter det högsta betyget om eleven inte har uppnått målen för det. Vid en övervägning mellan ett lägre och ett högre betyg tenderar lärare dock att sätta det högre, vilket kan vara ett sätt att undvika negativa känslor både hos eleven och hos läraren.

Lärares välvilliga inställning till eleverna kan även medföra att generösa tolkningar av kunskapskraven görs. Alla betygssystem som omfattar flera betygssteg bygger på att lärare kan göra gränsdragningar mellan de olika betygsstegen. Med den nu gällande betygsskalan finns det inga kunskapskrav för betygen B och D, utan dessa betyg baseras på att läraren gör överväganden i vilken utsträckning eleven har uppnått de överliggande kunskapskraven. Ovanstående beskrivning visar att lärare kan inkludera (mer eller mindre medvetet) andra aspekter än de rent kunskapsmässiga i betygssättningen<sup>3</sup>, vilket i sin tur kan påverka gränsdragningar mellan de olika betygsstegen i allmänhet och kanske betygen B och D i synnerhet. Men betygssättning och kommunikation kring denna kan *omfatta* både mellanmänniska och myndighetsutövande dimensioner även om själva betygssättningen enligt bestämmelserna inte *väger in* rent mellanmänniska aspekter (jfr. Rinne, 2017).

## **Pedagogisk takt**

I studien om betygssamtal har de mellanmänniska och de myndighetsutövande dimensionerna av betygssättning belysts utifrån begreppet *pedagogisk takt* (Rinne, 2014). Begreppet introducerades i början av 1800-talet av den tyska filosofen Friedrich Herbart som efterlyste fler riktlinjer för det pedagogiska handlandet än vad som fanns i dåtida

---

<sup>3</sup> Jfr. ”hodgepodge grading”.



pedagogiska teorier. Inte minst betonade Herbart lärarens finkänslighet och följsamhet mot eleven och framhävde därmed betydelsen av relationen mellan lärare och elev. En vardaglig förståelse av takt innebär att vara finkänslig och hänsynsfull gentemot andra. I en pedagogisk kontext inbegriper takt, förutom den vardagliga förståelsen, även pedagogisk vishet<sup>4</sup>, det vill säga lärarens förmåga att avgöra vad som krävs i varje specifik situation samt en förmåga att anpassa sig till denna. Under de senaste decennierna har taktbegreppet utvecklats av den pedagogiska forskaren Max van Manen (1991; 2015), som menar att pedagogisk takt utgör grunden för lärares yrkesutövning. Den omfattas av två *sammanflätade* dimensioner: en formell, myndighetsutövande som är reglerad i skolans styrdokument och som även omfattar lärares innehållsliga och ämnesdidaktiska kompetens och en mellanmännisklig, relationell som innefattar lärares ombesörjande och fostrande ansvar. Med utgångspunkt i pedagogisk takt kan lärares yrkesutövning inte begränsas till den ena eller den andra dimensionen. Båda är ständigt närvarande i den pedagogiska praktiken och i det dagliga arbetet behöver lärare balansera mellan dem. Dessa dimensioner ska alltså inte betraktas var för sig, men i vissa situationer kan den ena vara mer framträdande än den andra.

Relaterat till betygssättning kan det uppstå ett spänningsfält mellan de dimensioner i lärares yrkespraktik som omfattas av pedagogisk takt. Ett förfarande som är rätt ur ett myndighetsutövande perspektiv kan vara fel utifrån ett mellanmänniskligt, vilket i sin tur kan leda till att dessa dimensioner hamnar på kollisionkurs. Läraren kan alltså behöva göra överväganden i syfte att finna det rätta handlandet som varken bryter mot rådande regelverk eller som har en negativ påverkan på elevens lust att lära. Relaterat till läroplanens riktlinjer där det anges att undervisningen ska ”stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära” (Lgy 11) har lärare ett fostrande och ombesörjande ansvar gentemot eleverna. Det medför i sin tur att lärares förmåga till relationsbyggande blir en central aspekt i all undervisning. Den undervisande lärarens uppgift är att väcka lusten att lära hos eleven genom att vara stödjande och uppmuntrande i elevens kunskapsutveckling. En god relation mellan lärare och elev och en trygg atmosfär i klassrummet är därför en viktig förutsättning för elevens lärande. Läraren kan alltså jämföras med en coach, en ledare, som bär ansvar för att eleven ges möjlighet att uppnå såväl läroplanens som kurs- och ämnesplanernas mål. Den betygssättande läraren kan däremot sägas ha rollen av en domare. Utmärkande för den rollen är dock att det är läraren själv som har varit delaktig i att skapa förutsättningarna för det som ska bedömas och betygsättas. Lärarens ansvar för undervisningen kan därmed medföra ett tvivel om eleven verkligen har fått möjlighet att lära sig det som bedöms. Att lärare sätter det högre betyget vid så kallade gränsfall kan ha sin förklaring i detta. Dessutom kan betygssättning ha en påverkan på relationen mellan lärare och elev. Om läraren, efter att ha uppmuntrat och stöttat eleven, sätter ett lägre betyg

---

<sup>4</sup> Det finns vissa likheter mellan pedagogisk takt och Aristoteles begrepp fronesis. Aristoteles beskriver fronesis som den högsta kunskapsformen. Den handlar om visdom som utgörs av en erfarenhetsbaserad förmåga att välja det rätta handlandet, vilket i sin tur kräver ett gott omdöme. I pedagogisk takt finns dock även en formell, regelstyrd och kontextbunden dimension. Pedagogisk takt är främst knutet till skolan medan fronesis har en vidare mening.

än det som eleven har förväntat sig riskerar betyget att inte ha någon stödjande funktion för elevens lärande. Dessa dubbla lärarroller medför alltså ett stort ansvar. De kan väcka känslor och de kan även leda till tvivel om det rätta handlandet hos läraren, inte minst med tanke på att betyg har ett stort värde för eleverna. Det kan vara avgörande för elevers vidare möjligheter i livet och vetskapen om betygets värde för eleven innebär ett stort myndighetsutövande ansvar för så rättvis och likvärdig betygssättning som möjligt hos läraren.

## **Lärares professionella ansvar**

Med tanke på att betyg är av *high stake* karaktär i Sverige har lärare ett stort professionellt ansvar för att betygssättningen går rätt till. Som nämnts inledningsvis ger det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet lärare tolknings- och handlingsutrymme, vilket i sin tur visar på en tilltro till lärares professionalism. Under de senaste decennierna har dock en försvagning av lärares autonomi uppmärksammats som en följd av att allt starkare fokus riktas mot resultatstyrning och att kraven på måluppfyllelse ökar (Englund & Solbrekke, 2015; Parding, 2010, m.fl.). Det har i sin tur har medfört en större kontroll av lärares arbete, som i förlängningen inskränker på lärares autonomi (ibid.). Mot bakgrund av denna samhällsutveckling upplever många lärare ett krav på ökad synlighet, transparens och redovisningsskyldighet exempelvis i form av planeringar och dokumentation. Samtidigt ges inga specifika riktlinjer för hur bestämmelserna att informera eleverna om grunderna för betygssättning (SFS, 2010:800, 3 kap., 15 §) och att upplysa eleven och elevens vårdnadshavare om skälen för betyget (SFS, 2010:800, 3 kap., 17 §) ska uppfyllas. Detta ger lärare handlingsutrymme att hantera uppdraget och uttrycker således en tilltro till att den professionella läraren har nödvändig kunskap att genomföra detta uppdrag.

De samtalssekvenser ur betygssamtal som har återgetts i det ovanstående speglar på olika sätt hur lärare kommunicerar sin betygssättning till eleverna. Exemplet med läraren Birgitta visar ett sätt att försöka göra ett komplext betygssystem begripligt och åskådligt genom att skapa ett poängsystem. Det kan även förstås som ett exempel på hur lärare förhåller sig till det handlingsutrymme som finns inom uppdraget, vilket i sin tur synliggör lärarens professionella autonomi. Birgittas tillvägagångssätt är endast ett exempel och det bör poängteras att det bara synliggör en avgränsad del av hennes betygssättning. När det komplexa betygssystemet behöver operationaliseras finns det olika sätt att ta sig an detta på. Ett annat sätt, som förefaller ha blivit vanligt på skolorna är utformandet av bedömningsmatriser. Viktigt att betona i sammanhanget är att varje modell erbjuder både möjligheter och begränsningar och innebär i sig en förenkling. Den professionellt autonoma läraren har handlingsutrymme och nödvändig kunskap om det lämpligaste sättet att operationalisera betygssystemet på. Englund & Solbrekke (2015) befarar dock att kravet på ökad redovisningsskyldighet i form av dokumentation för med sig att lärares autonomi inskränks och att komplexa system förenklas med förutbestämda tekniker. Kriterier som är av kvantitativ art riskerar därför att bli de dominerande, eftersom de är enklare att uttrycka än de kvalitativa (ibid.).

I den konkurrensutsatta skolan kan lärare utsättas för påtryckningar att hålla en viss betygsnivå, vilket i sin tur kan innebära att fokus förskjuts från kunskapens komplexitet till det enkelt mätbara. Ökad kontroll eller påtryckningar kan leda till att lärare gör snäva tolkningar av kunskapskraven i syfte att upprätthålla en för skolan godtagbar betygsnivå. Den ovan återgivna samtalssekvensen ur Pärs betygssamtal kan förstås mot bakgrund av denna beskrivning. Han skulle kunna sätta ett underkänt betyg på grund av bristande betygsunderlag, men väljer istället att göra en snäv tolkning av kunskapskraven och bortser därmed från vissa misslyckanden och luckor i elevens prestationer. Härigenom synliggörs en paradox i lärarens professionella autonomi. Å ena sidan har läraren handlingsutrymme att planera, genomföra och bedöma utifrån sin undervisning, å andra sidan kan läraren ha krav på sig att sätta ett godkänt betyg, vilket i sin tur inskränker den professionella autonomi.

## Referenser

- Alm, F. & Colnerud, G. (2015). Teachers' experience of unfair grading. *Educational Assessment, 20*, 132–150.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Berliner, D. (2011) Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education, 41* (3), 287-302, DOI: 10.1080/0305764X.2011.607151
- Englund, T., & Solbrekke, T. D. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige, 20* (3–4), 168–194.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionalism*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Institutionen för didaktik, Uppsala universitet.
- Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare: professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Haladyna, T. M., Bobbit Nolen, S., Haas, N. S. (1991). Raising Standardized Achievement Test Scores and the Origins of Test Score Pollution. *Educational Researcher, 20* (5), 2-7.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*, 811–826.
- Holmgren, A. (2006). *Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Juul, J. & Jensen, H. (2009). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber.
- Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. (Doktorsavhandling). Malmö: Lärarutbildningen Malmö högskola.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Doktorsavhandling. Studies in Educational Sciences, 338). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- van Manen, Max (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. London: Althouse Press.

- van Manen, Max (2015). *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do.* Walnut Creek: Left Coast Press.
- Mickwitz, L. (2011). *Rätt betyg för vem? Betygsättning som institutionaliserad praktik.* (Licentiatavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education.* New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38 (6), 771-781.
- Parding, K. (2010). Lärares arbetsvillkor – handlingsutrymme i tider av förändrad styrning. *Didaktisk Tidskrift* 19 (2), 95–111.
- Rinne, I. (2013). Att bedöma och bemöta. Förståelsen av betyg så som den visar sig i ett betygssamtal på gymnasiet. *Nordic Studies in Education*, 33(3), 171–186.
- Rinne, I. (2014). *Pedagogisk takt i betygssamtal.* (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 364). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen.* (Doktorsavhandling). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Scott, S. J. (2005). What's in a Grade? *General Music Today*, 18 (2).
- SFS 2010:800. *Skollag.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2011). Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.
- Vallberg Roth, A-C., Gunnemyr, P., Londos, M., Lundahl, B. (2016). *Lärares förtrogenhet med betygsättning.* Malmö: Malmö university. Tillgänglig: <http://muep.mau.se/handle/2043/21324>
- Vasser Darling, S. (2017). *A qualitative case study of curriculum narrowing grades K-5.* (Dissertation Manuscript). Ann Arbor: ProQuest.
- Wedin, A-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning: utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken.* (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet.
- Zoeckler, L. G. (2007). Moral aspects of grading: A study of high school English teachers' perception. *American Secondary Education*, 35(2). 83-102.