

Pedagogisk takt i betygssamtal

Pedagogisk takt i betygssamtal

En fenomenologisk hermeneutisk studie av
gymnasielärares och elevers förståelse av betyg

Ilona Rinne



© ILONA RINNE, 2015

ISBN 978-91-7346-817-6 (tryckt)

ISBN 978-91-7346-818-3 (pdf)

ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i pedagogiskt arbete vid Institutionen för didaktik och pedagogisk profession.

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning, CUL
Forscarskolan i utbildningsvetenskap. www.cul.gu.se
Doktorsavhandling 43

2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och läraryrkningen. Forscarskolan är fakultetsövergripande och drivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i läraryrkningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

Avhandlingen finns även i fulltext på:
<http://hdl.handle.net/2077/37426>

Prenumeration på serien eller beställningar av enskilda exemplar skickas till:
Acta Universitatis Gothoburgensis, Box 222, 405 30 Göteborg, eller till
acta@ub.gu.se

Foto: Maxim Rinne

Tryck:
Ineko AB, Källered 2014

Abstract

- Title: The tact of teaching in grade conferences. A phenomenological hermeneutical study of upper secondary school teachers' and students' understanding of grades
- Author: Ilona Rinne
- Language: Swedish with an English summary
- ISBN: 978-91-7346-817-6 (tryckt)
- ISBN: 978-91-7346-818-3 (pdf)
- ISSN: 0436-1121
- Keywords: grades, dialogue, grade conference, phenomenology, hermeneutics, lifeworld, lived body, the tact of teaching, intersubjective understanding.

This thesis aims to explore how grades are explained and understood in grade conferences between teachers and students in Swedish upper secondary school. The empirical material is based on 149 video-recorded conferences of nine teachers and their students and was collected during spring semester of 2007.

The theoretical frame of the study is phenomenology and hermeneutics, which means that grades are understood as lived. The analysis focuses on existential aspects of teachers' and students' interaction according to van Manen's (1991) description of the tact of teaching. Two intertwined dimensions of teachers' work are considered in analysis: curriculum-based and ethical. The results are presented in two parts: the first part consists of general descriptions of characteristics of the conferences. By means of a hermeneutic process of interpretation, two themes were revealed: conferences that end in agreement between the teacher and the student, and conferences that end in disagreement. Dissatisfaction with the teacher's grading was showed by students in only seven of 149 conferences. This division between agreement and disagreement forms the basis for the second part of the thesis. It is divided into two sections. In the first section five themes are defined: *grades as taken for granted*, *grades as responding to students' presumed wishes*, *grades as encouragement*, *grades as "borderline"*, *MVG as a starting point for grading*. In the

second section three themes are analysed in relation to grade conferences that end in disappointment: *teachers try to avoid disappointing students, teachers handle disappointment, teachers respond to criticism*. The analysis of conferences that do not end in agreement shows that students can not affect teachers' decisions about grading unless teachers let them. The results show several existential aspects of grading. A common starting point for grading among teachers is to assume that students should get the highest grade, which is not always the case among students. A central aspect of grade conferences is teachers' benevolence towards students. This aspect indicates that grading includes dimensions that are not expressed in the policy documents. Grading is, in a broader sense, a human-existential action where student's emotions, in particular, are taken into consideration by the teacher. Grades can be given with the purpose of encouraging students and teachers seem to try to avoid disappointing their students by giving a lower grade than students expect.

The results give rise to several questions. Why do teachers act as they do? Why do they seem so concerned about making sure that students are satisfied with their grades? One possible explanation can be seen in the relational aspects of the profession, another in the intimacy of the conference, where teachers and students meet face to face. In such a situation teachers attempt to avoid ending up in an awkward position where they disappoint their students. Teachers can also be pressurized by their principals or students' parents into giving high grades, which can be explained by the increased influence of economic factors in schools and growing competition among schools.

This study provides an understanding of the complexity of grading, that grading is not such an unequivocal action as is suggested by politicians and policy makers. Further research about the aspects of teachers' work related to existential aspects of grading is therefore suggested.

Innehåll

Abstract.....	5
Innehåll	7
FÖRORD	11
KAPITEL 1. INLEDNING	13
Studiens kunskapsområde och avgränsning	15
Betygssamtal – ett utforskat fält	18
Studiens syfte och frågeställningar	20
Avhandlingens disposition.....	21
KAPITEL 2. TIDIGARE FORSKNING	23
Kunskapsbedömningens framväxt.....	24
De svenska betygssystemen – historisk översikt.....	26
Det absoluta betygssystemet	26
Det relativa betygssystemet	27
Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet.....	30
Implementering av ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem.....	32
Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet som urvalsinstrument.....	35
Nationella prov – verktyg för likvärdig bedömning?	37
Tydligare bedömning med specificerad skala?	40
Betygssystem ur ett internationellt perspektiv.....	44
Enskilda samtal i skolan	47
Utvecklingssamtal som pedagogiskt verktyg	47
Samtal – en eftertraktad företeelse?	50
Samtalets problematiska aspekter.....	53
Samtal och bedömning.....	55
Varför en studie om betygssamtal?	56
KAPITEL 3. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	59
Fenomenologisk hermeneutik som teoretisk grund.....	59
Centrala teoretiska begrepp i studien	62
Livsvärld och levd kropp	62
Intersubjektiv förståelse	64
Pedagogisk takt.....	65

Betyg <i>som</i> något.....	67
Den hermeneutiska tolkningsprocessen	69
Distansering och närhet i forskningsprocessen	71
KAPITEL 4. METOD	75
Metodologiska utgångspunkter.....	75
Metodologiska ställningstaganden.....	77
Beskrivning eller tolkning?.....	80
Fenomenologiskt skrivande.....	81
Studiens trovärdighet.....	85
KAPITEL 5. EMPIRISKT UNDERLAG	89
Insamling	89
Presentation av lärarna	92
Bearbetning av det empiriska underlaget	93
Forskningsetiska principer	96
KAPITEL 6. RESULTAT.....	99
Del 1	100
Betygets rationalisering och förklaring	100
Anita.....	100
Birgitta.....	104
Charlotte	108
Gunilla.....	115
Kerstin.....	120
Marianne	124
Pär.....	130
Vincent.....	133
Åsa	138
Sammanfattning.....	142
Del 2	145
Betygets dimensioner utifrån samstämmighet.....	145
Betyg som något förgivettaget	145
Betyg som tillgodoseende av elevers förmodade önskemål..	151
Betyg som uppmuntran.....	166
Betyg som ”gränsfall”	172
MVG som utgångspunkt för betygsättning	179

Sammanfattande tolkning	190
Betyget dimensioner utifrån oenighet	193
Lärare undviker förmodad besvikelse	194
Lärare hanterar besvikelse	202
Lärare bemöter kritik	206
Sammanfattande tolkning	216
KAPITEL 7. DISKUSSION	219
Studiens kunskapsbidrag	219
Existentiella dimensioner av betygsättning	219
Studiens kunskapsbidrag utifrån teoretiskt perspektiv	222
Betygssamtal som pedagogiskt projekt	225
Betygssamtal som infriande av elevers förmodade förväntningar	225
Samtalets möjliga inverkan på betygsättning	229
Betygssamtalets relationella aspekter	231
Betygssamtalets etiska aspekter	233
Avslutande reflektion	234
Studiens tillämpning	235
Fortsatt forskning	236
SUMMARY	239
Background	239
Aim and research questions	241
The theoretical framework	241
The central theoretical notions in the study	242
Method	244
The empirical material	244
Ethical considerations	247
Results	247
Interpretation and conclusions	251
Discussion	253
REFERENSER	257

Förord

Min forskarutbildning är nu till ända. Det har varit en lång och lärorik process med många intressanta kurser, seminarier, konferenser och spännande diskussioner i mer eller mindre ordnade former, men också ett otal ensamma stunder framför datorn. Ett avhandlingsarbete är dock långt ifrån ett ensamverk och jag har många att tacka för denna avhandlings tillkomst.

Först och främst vill jag tacka de lärare elever, som så förbehållslöst öppnade dörren till sina betygssamtal för mig och som på så sätt gav mig ett oerhört rikt och inspirerande empiriskt underlag. Tack vare er har jag inte haft en tråkig stund! Tvärtom! Jag har ständigt fascinerats av och förundrats över de otaliga aspekter som kännetecknar mellanmänsklig interaktion och det är bara bråkdelen av dessa, som kan återges inom ramen för en avhandling.

Min huvudhandledare, Silwa Claesson, har haft stor betydelse för mitt arbete i många avseenden och jag vill rikta min djupaste tacksamhet till dig, Silwa. Ditt aldrig sinande engagemang i alla dina doktorander, din enorma generositet och din oerhörda arbetsförmåga är beundransvärda! Tack, Silwa, för alla läsningar, rättningar, för din vägledning, ditt helhjärtade stöd och för all uppmuntran!

Jag är också oerhört tacksam för alla värdefulla synpunkter och skarpa iakttagelser, som jag har fått från min biträdande handledare, Oskar Lindwall. Tack, Oskar! Du har öppnat för nya infallsvinklar och perspektiv och bidragit med många viktiga kommentarer och inspirerande idéer.

Ytterligare en person som har haft stor betydelse för mitt avhandlingsarbete är Jan Bengtsson, som formellt inte var min handledare, men som i mångt och mycket fyllde en sådan funktion. Jan ledde mig in i fenomenologins och hermeneutikens snårskog. Han hade en imponerande förmåga att på ett enkelt sätt förklara de mest avancerade teorierna. Det är med stor respekt och djup saknad som jag framför min tacksamhet till Jan.

PEDAGOGISK TAKT I BETYGSSAMTAL

Jag vill även tacka Helena Korp för värdefulla synpunkter på mitt planeringsseminarium, Joakim Öhlén för förtjänstfull granskning på mittseminariet samt Olof Frank som tog sig an mitt manus vid slutseminariet. Stort tack även till Peter Erlandsson för noggrann läsning av min text i slutskedet av avhandlingsarbetet. Era läsningar och synpunkter har varit mycket värdefulla och haft stor betydelse för framskridandet av mitt arbete.

Jag är också oerhört tacksam för den noggranna språkgranskning som Catherine MacHale har gjort av de delar i avhandlingen som är skrivna på engelska. Stort tack till Lisbeth Dahlén för teknisk support i samband med färdigställandet av avhandlingen.

Ett särskilt tack till mina doktorandkollegor, där merparten inte längre är doktorander: Ulla Andrén, Anna-Carin Bredmar, Gunnar Hyltegren, Kari-Anne Jörgensen, Magnus Levinsson, Annika Lilja och Ola Strandler. Genom att arbeta i samma forskningsmiljö har ni bidragit till många inspirerande diskussioner i olika sammanhang. Jag vill även tacka alla som har deltagit i Allmändidaktiska kollegiet. Särskilt tack till Rune Romhed, som vid olika tillfällen har gett värdefulla synpunkter på mina texter. Tack även till Livsvärldsfenomenologiska kollegiet för alla intressanta diskussioner genom åren och kloka kommentarer på de texter som jag har presenterat där. Varmt tack till Inger Berndtsson för allt stöd och uppmuntran! Tack till temaledarna Karin Rönnerman, Jan Bengtsson och Peter Erlandsson och till doktorandkollegorna vid forskarskolans temapraktik, Lärares yrkespraktik. Det har varit en oerhört stimulerande och kreativ temaverksamhet och jag är särskilt tacksam för den välorganiserade skrivarveckan.

Att dela sin tjänst mellan doktorandstudier och undervisning är i många avseenden påfrestande och kräver god planering. Jag vill framföra ett varmt tack till min chef Rosa Holmberg, som har varit tillmötesgående och försökt skapa de schemamässigt bästa förutsättningarna för min arbetssituation. Tack också till alla trevliga kollegor och elever på Studium, Styrmansgatan, för en trivsamt arbetsmiljö!

Sist, men inte minst, vill jag tacka min familj och mina vänner. Ni vet själva vilka ni är och vad ni betyder...

Kapitel 1. Inledning

“... remain aware that lived life is always more complex than any explication of meaning can reveal” (van Manen, 1997, s. 18)

– Du har förstört mitt liv!

Jag lyfter blicken från betygssammanställningen och tittar förvånat min elev i ögonen. Jag möts av förtvivlan och bedrövelse. En kort stund känns det som om jag inte riktigt förstår vad han säger. Har jag förstört hans liv? Det är ju verkligen det sista jag vill! Vad menar han?

– Nu kommer jag inte in på juristutbildningen! utbrister han.

Hans betyg är för låga. Och jag är den som sätter ett av hans betyg. Det kan tydligen vara avgörande för hans framtid. Han hävdar att han har presterat bättre, att jag är alldeles för hård i min bedömning. Jag börjar tveka. Tänk om han har rätt? Tänk om jag har missbedömt honom? Han märker min tvekan:

– Varför får Kalle MVG? Han är ju inte bättre än jag!

Jag markerar att det är oetiskt att tala om en annan elev:

– Nu är det ditt betyg vi talar om. Jag har tyvärr inget betygsunderlag som motiverar ett MVG i ditt fall. Jag är hemskt ledsen, men så är det.

– Nej, nej, suckar han.

Han reser sig plötsligt och går. Jag sitter kvar med betygssammanställningen i knäet. Förtvivlad. Har jag verkligen förstört hans liv?

Under min tid som gymnasielärare, som började för 25 år sedan, har jag genomfört hundratals betygssamtal. De flesta har slutat i bästa samförstånd och glädje. Ibland kunde jag ana viss besvikelse.

Förmodligen hade dessa elever förväntat sig ett högre betyg, men de sa ingenting, utan godtog min bedömning. Vid varje kurslut har det dock funnits elever som reagerade ungefär som den elev som beskrivs ovan – de har varit förtvivlade, besvikna, anklagande. Dessa elever är svåra att glömma och det är bland annat de som har väckt mitt forskningsintresse.

Mitt intresse för betyg- och bedömning har följt mig under hela min lärargärning. Min långa erfarenhet till trots kan jag fortfarande uppleva att betygsättning kan vara svårt och jag får ofta medhåll från mina kollegor. Framförallt upplever jag betygsättning som en praktik som kännetecknas av en komplexitet där många dimensioner bör tas i beaktning. Det kan kontrasteras mot den mer ensidiga uppfattning av betyg som framförallt uttrycktes i den politiska debatten under den borgerliga regeringens mandatperioder (2006 - 2010, 2010 - 2014). Dåvarande utbildningsminister Jan Björklunds uttalanden uttryckte en tro på betyg som en tydlig spegling av elevers tillägnade kunskap. Införandet av betyg från årskurs sex samt en betygsskala med fler betygssteg motiverades av utbildningsministern med att ”kunskapsuppföljningen blir bättre och att föräldrarna får tydligare information om hur eleverna klarar sig i skolan” (Folkpartiets nyhetsbrev, den 6 februari 2013). Detta manar enligt Björklund till införandet av betyg även i årskurs fyra: ”Föräldrarna ska ha rätt till väldigt tydlig information om hur det går för eleverna, och eleverna tar skolan på större allvar om det finns betyg” (SvD Nyheter, 2013-07-28). Liknande uppfattningar, om än inte lika kategoriska och mer nyanserade, uttrycktes i den intervjustudie med fyra gymnasielärare och nio gymnasieelever som jag genomförde inom ramen för min magisteruppsats år 2006. Merparten av lärarna och eleverna i studien var positivt inställda till betyg även om de kunde peka på många brister med det nya betygssystemet, inte minst vad gäller likvärdighet. Bland de intervjuade eleverna fanns en stor tilltro till betyg som mått på kunskap vilket i sin tur gav upphov till studiens titel: ”Så ser man ju hur mycket alla kan, liksom...” (Rinne, 2006).

Studiens kunskapsområde och avgränsning

Studiens intresseområde utgörs av betygssamtal på gymnasiet, vilket innebär att det kunskapsområde som studien tar sin utgångspunkt i utgörs av forskning om både betyg och samtal. Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemets införande 1994 har föranlett ett antal studier som bland annat har uppmärksammat brister i likvärdighet (Andersson, 2000; Cliffordson, 2004; Korp, 2006; Klapp Lekholm, 2008, 2010:a), betygsinflation (Wikström, 2005) samt otydliga och svårhanterliga betygskriterier (Selghed, 2004, 2010; Tholin, 2003, 2006). I de rapporter som har presenterats av Skolverket har bättre samverkan mellan lärare på både lokal och nationell nivå samt en ingående diskussion av pedagogiska frågor efterlysts som en nödvändig åtgärd av de tillkortakommanden som har beskrivits av forskare och även framförts av verksamma lärare (Riksrevisionen, 2004; Skolverket, 2000, 2004). Andra problemområden som har uppmärksammats inom forskningen är de nationella provens tillämpning och funktion samt skillnader i betygsättning i förhållande till resultaten i de nationella proven mellan skolor (Auer, 2007; Korp, 2010; Lundahl, 2009, 2010).

Den uppmärksammade bristen på likvärdighet i betygsättning har föranlett att behovet av att involvera eleven i bedömningsprocessen inom såväl lägre som högre utbildningsstadiet har betonats av forskare på både nationell och internationell nivå (Alkharusi, 2008; Black et al. 2003; Black & William, 1998, 2006; Brookhart, 1994; Dragemark Oscarson, 2009; O'Donovan et al., 2004; Sadler, 2009:a, 2009:b). Större transparens i bedömningen skulle gagna lärandet och utveckla elevers förståelse för lärares betygsättning anser dessa forskare. Behovet av pedagogiska samtal i syfte att tydliggöra bedömningen för eleven har därmed aktualiserats. Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemets införande 1994 har också bidragit till att samtal utanför den regelrätta undervisningen anses alltmer nödvändiga för genomförandet av skolans kunskapsuppdrag. I läroplanens riktlinjer för bedömning och betyg (Lpf 94, Lpf 11) anges dels att läraren ska ”fortlöpande ge varje elev information om framgångar och utvecklingsbehov i studierna” dels att läraren ska ”redovisa för eleverna på vilka grunder betygsättning sker”

(Läroplan 2011, s. 15). Sandström (2012) visar i en genomgång av användningen av begreppen samtal och dialog i utbildningspolitiska texter från 1960-talet till 2008 att det i texterna uttrycks stor tilltro till att samtal är ett tillämpbart verktyg med hjälp av vilket man ska kunna ”lösa allehanda av skolans problem” (s. 45). Lärare förväntas föra samtal inom kollegiet samt i lärarlag i syfte att utveckla den professionella tolkningsbasen, leda utvecklingssamtal samt utveckla elevers förmågor att föra samtal som ett led i skolans demokratifostran eller värdegrundsarbete (ibid.). Att kunna föra olika slags samtal har således blivit en del av lärarprofessionen. Nyttan av samtal betonas, enligt Sandström, särskilt starkt i de utbildningspolitiska texter som har getts ut sedan det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemets införande (Myndigheten för skolutveckling, 2004; Skolverket, 2001:a). Samtalsguider som är avsedda som stöd i genomförande av samtal inom samhälls- och naturorienterande ämnen samt svenska och matematik på grundskolan har publicerats av Myndigheten för skolutveckling (Myndigheten för skolutveckling, 2007:a, 2007:b, 2008:a, 2008:b). I dessa samtalsguider ges bland annat råd angående hur lärare kan samtala med elever om bedömning av elevernas prestationer i respektive ämne. Där framträder en överlag positiv och tämligen oproblematiserad bild både av samtal och dialog i skolan:

Dialog är ett samtal där utbyte av synpunkter sker och där olika ståndpunkter respekteras. Att delta i en dialog handlar om att kunna lyssna på orden och på det som sägs mellan raderna. Det handlar om att lyfta fram det positiva och konstruktiva och inte lägga energi på att leta efter fel och fallgropar. Kritik ingår givetvis i en bra dialog, men den ska ha ett konstruktivt syfte. En god vän är alltid kritisk när det behövs. (Myndigheten för skolutveckling, 2004, s. 41)

Det genomslag som begreppet dialog har fått under de senaste decennierna, inte bara i utbildningssammanhang, utan även inom andra områden, exempelvis politik och filosofi, kan ha sin förklaring i den särskilda laddning som finns i dialogbegreppet (Englund, 2012). Till det hör ”oavslutadhet, öppenhet, obestämdhet och därmed frihet som är förknippade med dialogiciteten (...) Dialog och dialogicitet är förknippat med det goda och rätta” (ibid. s. 17).

INLEDNING

Dialogbegreppet står alltså ofta för det goda, ideala samtalet som kännetecknas av öppenhet och samförstånd.

Intresset för dialog i utbildningssammanhang märks även inom internationell pedagogisk forskning. Dialogteorier som har utvecklats av ledande 1900-tals filosofer såsom Hans-Georg Gadamer, Martin Buber och Mikhail Bachtin har tillämpats i empiriska studier där vikten av dialog betonas som en viktig del i elevers lärande och kommunikation samt som ett sätt att bättre förstå lärares bedömning (Bloxham & Campbell, 2010; Burbules, 1993; Stern & Backhouse, 2011; van der Schaaf et. al., 2013; Wegerif, 2006). Enligt dessa studier ökar elevers förståelse av lärares omdömen på exempelvis skrivuppgifter om lärare ger återkoppling på sin bedömning genom att även samtala med eleverna. Betygssamtal, som utgör föreliggande avhandlingens intresseområde, skiljer sig dock från denna form av samtal främst genom att betygssamtalen fokuserar elevers slutbetyg för den kurs som behandlas under samtalet. Det är alltså inte bedömningen av enskilda uppgifter som diskuteras i första hand. Läraren ger snarare en sammanfattande bedömning av elevers samtliga prestationer under den aktuella kursen. Den form av samtal som ligger närmast betygssamtal är utvecklingssamtal, eftersom avsikten med dessa är att ge information om elevens kunskapsutveckling, vilket ger dem en stark koppling till betyg (Lindh & Lindh-Munther, 2005). Under de senaste decennierna har utvecklingssamtal intresserat en rad forskare (Adelswärd, 1995; Adelswärd, 1997; Barholdsson, 2007; Bergqvist, 2010; Granath, 2008; Hofvendahl, 2004, 2006, 2010; Lindh & Lindh-Munther, 2005; Ohlsson, 2012; Ranagården, 2009). Dessa studier har bland annat visat att utvecklingssamtalen inte uppfyller det syfte som beskrivs i skolans styrdokument. Som exempel kan nämnas att de läraromdömen som utvecklingssamtalen baseras på är snarare av psykologisk karaktär än av ämneskaraktär och handlar således i första hand om elevers beteende och personlighet och inte om deras ämneskunskaper (Hofvendahl, 2004, 2010). Samtalen används även till att styra elever mot en slags normalitet i skolan och forma dem till trygga och måttfulla personer genom att lärare tillämpar olika normaliserande disciplineringstekniker och vänlig maktutövning (Barholdsson, 2007; Bergqvist, 2010; Granath, 2008).

Betygssamtal – ett utforskat fält

Till skillnad från utvecklingssamtal är betygssamtal ännu ett tämligen utforskat område. Befintlig forskning om utvecklingssamtal synliggör dock en diskrepans mellan samtalens innehåll i praktiken samt den ökade tilltron till samtal som uttrycks i skolans styrdokument och i övriga utbildningspolitiska texter. Mot bakgrund av denna beskrivning utgör föreliggande avhandling ett bidrag till en kritisk diskussion om samtal i skolan.

Studiens avgränsning utgörs av det empiriska underlaget som består av videoinspelade betygssamtal på gymnasiet och som spelades in under vårterminen 2007. Vid den tidpunkten hade det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet tillämpats i sju år. Med tanke på att betygssystemen i Sverige tenderar att bli tämligen långlivade – sedan 1820-talet är detta betygssystem det tredje i ordningen – kan det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet definieras som tämligen nytt vid den aktuella tidpunkten. Under de tidigare betygssystemens tillämpning fanns det inga uttalade krav på att grunderna för lärares betygsättning skulle förklaras för eleven. Lärare kunde dock erbjuda kortare informationssamtal där de meddelade elevens slutbetyg. Det var emellertid inte ovanligt att elever fick reda på sitt betyg först på avslutningsdagen. En avgörande skillnad i och med det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemets införande är att lärare blev ålagda att redogöra för grunderna för betygsättning. Det finns dock inga riktlinjer för hur detta uppdrag ska genomföras – lärare är alltså inte skyldiga att erbjuda elever betygssamtal, men enskilda samtal efterfrågas av elever, vilket också min egen erfarenhet styrker. Betygssamtal har därför blivit ett vanligt förkommande inslag i den svenska skolan och denna studie av dessa samtal avser att bidra till att synliggöra dimensioner av betygsättning som förmodligen inte visar sig i andra sammanhang.

Jag inledde denna avhandling med att kort återge min egen erfarenhet av betygssamtal. Min elev anklagade mig för att ha blivit orättvist behandlad. Lärare som genomför betygssamtal kan också hamna i liknande situationer och tvingas hantera besvikelse, ifrågasättande av betyg, anklagelser eller rentav förhandling. Därmed

INLEDNING

inte sagt att betygssamtal inte kan mynna ut i glädje och uppskattning. I sitt professionella uppdrag förväntas lärare vid betygssättning utgå ifrån styrdokumentens formella riktlinjer, vilket i sin tur innebär att de ska tolka betygskriterier och förmedla betyget utifrån dessa. Betygssamtalet kan dock bli känsloladdat, inte minst med tanke på att betyg kan vara avgörande för elevens vidare möjligheter i livet. Här är det således möjligt att identifiera ett spänningsfält mellan lärarens formella uppdrag och de mellanmänniska aspekter som de har att hantera i betygssamtal. Detta spänningsfält kommer att belysas i denna studie utifrån begreppet *pedagogisk takt*, som har utvecklats inom fenomenologisk pedagogisk forskning av Max van Manen (1991). I korthet innebär pedagogisk takt att lärares yrkeskunnande omfattas av två sammanflätade principer: en normativ (empirisk) och en mellanmännisklig (etisk), som var för sig innehåller en mängd olika aspekter¹. I den här studien, där pedagogisk takt anpassas till en analys av betygssamtal, förstås den normativa principen som lärares formella uppdrag och den mellanmänniska som lärares individuella förhållningssätt till elever. Den sistnämnda omfattar aspekter såsom omsorg, omtanke och hänsynsfullhet. Enligt van Manen begränsas pedagogisk takt inte enbart till en undervisningssituation, utan kommer till uttryck även i andra sammanhang där lärare möter elever. Lärares takt innebär alltså ett specifikt förhållningssätt, där läraren utifrån sitt professionella uppdrag vill utveckla och stödja eleven genom att vara lyhörd mot dennes önskemål och behov. Pedagogisk takt äger således lika stor relevans i enskilda samtal med elever som i undervisningssammanhang.

Studiens teoretiska ramverk utgörs av en fenomenologisk och hermeneutisk ansats, vilket möjliggör att betrakta betygssamtal som en meningsbärande aktivitet som äger rum i en livsvärld. Begreppet *livsvärld* är av vikt i denna studie, då det ur ett ontologiskt perspektiv pekar på att liv och värld inte kan separeras, att de utgör en enhet (Bengtsson, 1998, 2005; Heidegger, 1992; Husserl, 1989; Merleau-Ponty, 2002/1962). Studien utgår, som en konsekvens av denna

¹ van Manens benämningar på dessa aspekter är *empirical* och *ethical-moral*. En mer utförlig beskrivning av begreppet *pedagogisk takt* följer längre fram i denna avhandling.

ansats, ifrån att lärare och elev befinner sig i en intersubjektiv värld, en värld där interaktionen mellan människor förstås utifrån en kroppslig helhet, det vill säga att kroppsliga uttryck inte kan avgränsas vare sig till kognition eller till fysikalitet (Merleau-Ponty). Förståelsen av världen och människorna i den beskrivs ur detta perspektiv som *levd* (Bentgsson, 2005; Claesson, 2004, 2009). För studien innebär detta förhållningssätt att varken betygsättning eller uppfattningen av betyg kan begränsas till ren formalitet (som exempelvis vid anonyma rättningar och bedömningar). Betyg uppfattas istället som ett komplext begrepp som omfattar en mängd dimensioner, inte minst känslomässiga. Betyg utgör alltså här något *levt*, vilket i sin tur innebär att betyg förstås *som* något av någon i ett specifikt sammanhang (Heidegger², 1992). I beskrivningen av intersubjektiv förståelse av betyg kommer därför det fenomenologiska begreppet *som-seende* (Claesson, 2008, 2011:b) att tillämpas.

I denna studie betraktas betygssamtal som en kommunikativ situation där avsikten är att uppnå en intersubjektivt delad förståelse av betyg. Samtalets inneboende strävan att komma överens har beskrivits av en mängd samtalsforskare (Foppa, 1995; Linell, 1995; Maynard, 2003, m.fl.) och studien tar sin utgångspunkt i att lärare och elever strävar efter att uppnå ömsesidig förståelse av betyg i det spänningsfält som uppstår mellan lärarens professionella uppdrag och de mellanmänniska aspekter som kännetecknar betygssamtal.

Studiens syfte och frågeställningar

Avhandlingens intresseområde i vid mening är att beskriva hur lärare och elever hanterar och förstår betyg i ett betygssamtal samt att synliggöra vilken innebörd betyg kan ha för dem. Mer specifikt fokuserar studien hur intersubjektiv förståelse av betyg skapas av lärare och elever. Det hermeneutiska fenomenologiska perspektivet vid studier av interaktionen mellan lärare och elev ger forskaren möjlighet att belysa samtalets komplexitet, inte minst känslomässiga

² Heideggers beskrivning handlar om uppfattningen av de föremål (don, tyg) som omger människan, att de inte uppfattas som neutrala, utan *som* något. I denna studie appliceras beskrivningen på lärares och elevers förståelse av betyg.

INLEDNING

dimensioner, och därmed förhoppningsvis bidra med ökad kunskap om aspekter av bedömning och betygsättning som inte har framkommit i tidigare studier. Det övergripande syftet med studien formuleras sålunda att *mot bakgrund av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, utifrån begreppet pedagogisk takt, beskriva lärares och elevers intersubjektiva förståelse av betyg, så som den visar sig i betygssamtal.*

Studiens resultat delas in i två delar. I den första delen riktas fokus mot en orienterande beskrivning av betygssamtalen i syfte att synliggöra hur lärare operationaliserar ett komplext betygssystem samt hur de begripliggör det för sina elever. I den andra delen analyseras betygssamtalen utifrån de fenomenologiska begreppen *som-seende* och *pedagogisk takt*. Denna del av studien tar sin utgångspunkt i följande forskningsfrågor:

- *Hur operationaliserar och begripliggör lärare betyg för sina elever?*
- *Vad visar sig betyg som i samtal som avslutas i samstämmighet respektive i samtal som avslutas i oenighet mellan lärare och elev?*
- *Vilken förståelse av betyg hos lärare och elev synliggörs utifrån begreppet pedagogisk takt?*

Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av sju kapitel. I det inledande kapitlet har studiens bakgrund, kunskapsområde, syfte och frågeställningar beskrivits. I kapitel två kommer studiens kunskapsområde att redogöras för med utgångspunkt i de forskningsfält som omfattas av studien – betyg och bedömning samt samtalsforskning, där tonvikten främst läggs på enskilda samtal i skolan. En mycket kortfattad historisk genomgång av betygssystem i Sverige samt betygssystem utifrån ett internationellt perspektiv presenteras i syfte att placera studien i sammanhang. Det enskilda samtalets tänkbara funktion och möjligheter diskuteras och problematiseras i detta kapitel.

Studiens teoretiska inramning redogörs för i kapitel tre. Centrala teoretiska begrepp såsom *livsvärld*, *levd kropp*, *intersubjektiv förståelse*, *pedagogisk takt* samt *som-seende* beskrivs. I kapitlet redogörs även olika tolkningsnivåer utifrån ett hermeneutiskt betraktelsesätt.

I kapitel fyra beskrivs och motiveras metodologiska val med utgångspunkt i det fenomenologiska och hermeneutiska perspektivet. Kritiska aspekter av forskarens roll i forskningsprocessen kommer att diskuteras inte minst vad gäller forskarens subjektivitet och öppenhet inför studieobjektet.

I kapitel fem presenteras det empiriska underlaget. Insamling och bearbetning av empirin kommer att beskrivas och där görs även en kort presentation av de lärare som deltar i studien. Kapitlet avslutas med en beskrivning av forskningsetiska principer.

Kapitel sex består av två delar. Ambitionen i denna avhandling har varit att, i den mån det är möjligt, inte bara presentera resultatet, utan även synliggöra forskningsprocessen. Att redogöra för alla steg i en omfattande och komplex forskningsprocess är en omöjlighet. Studiens resultat har därför avgränsats till två delar. Den första delen omfattar en beskrivning av det empiriska underlaget, vad som är utmärkande för betygssamtal samt likheter och skillnader i lärares sätt att genomföra samtalen. De aspekter som beskrivs där utgör i sin tur underlag för de forskningsfrågor som behandlas i nästkommande del. Kapitlets andra del struktureras utifrån betygssamtal som avslutas i samstämmighet samt samtal som avslutas i oenighet. Lärares och elevers intersubjektiva förståelse av betyg beskrivs med hjälp av de fenomenologiska begreppen *som-seende* och *pedagogisk takt*.

I det sista avslutande kapitlet sammanfattas studiens resultat utifrån de forskningsfrågor som har besvarats. I kapitlet diskuteras studiens kunskapsbidrag i förhållande till befintlig forskning samt i relation till den pedagogiska praktiken.

Kapitel 2. Tidigare forskning

Kunskapsintresset i föreliggande studie riktas dels mot att beskriva den intersubjektiva innebörd som betyg kan ha för lärare och elever i betygssamtal på gymnasiet, dels mot aspekter av läraryrket som är relaterade till förmedling av bedömning och betygsättning. Kunskapsområdet utgörs således av två övergripande forskningsområden: betyg och bedömning samt samtalsforskning. Forskning inom dessa områden är omfattande på både nationell och internationell nivå. En mycket kortfattad genomgång av bedömning utifrån ett historiskt perspektiv anses nödvändig för att placera studien i ett sammanhang, även om studiens fokus inte är historiskt. Ur ett fenomenologiskt och hermeneutiskt perspektiv betonas erfarenhetens och förförståelsens betydelse för förståelsen av ett fenomen (Gadamer, 1997, 2004). Samtliga lärare som deltar i studien har erfarenhet av mer än ett betygssystem, vilket, utifrån detta perspektiv, kan ha betydelse för deras förståelse av det nuvarande betygssystemet. Det motiverar i sin tur en kortfattad orientering av de betygssystem som har tillämpats i Sverige under 1900-talet. Följande beskrivning belyser den rådande kunskapssynen under den aktuella tiden och beskriver de aspekter av bedömning som var gällande under de olika betygssystemen. Eftersom studiens syfte är att synliggöra aspekter av läraryrket relaterade till bedömning och betygsättning kommer också betygssystemens påverkan på lärarprofessionen utifrån en bedömnings- och betygsättningsaspekt i viss mån att belysas. Särskilt fokus läggs på det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, eftersom det är det betygssystem som tillämpas i de betygssamtal som ligger till grund för avhandlingens analys. Även betygssystem som tillämpas i västvärlden och i de nordiska länderna beskrivs kortfattat i syfte att placera det svenska betygssystemet i ett internationellt sammanhang. Studien har ett allmänintresse vad gäller de olika skolämnena som behandlas i betygssamtalen. Därför kommer inte bedömningen av något specifikt ämne att diskuteras närmare.

Inom samtalsforskning utgör samtal som hålls inom särskilda institutionella kontexter ett digert forskningsområde. Samtal som äger rum utanför den regelrätta undervisningen i skolan, som är fallet i denna studie, är dock ännu inte något särdeles utforskat område. Den form av samtal som har flest likheter med betygssamtal är utvecklingssamtal. Därför anses en genomgång av forskning inom detta område nödvändig. Även relevant nationell och internationell dialogteoretisk forskning kommer att presenteras och vissa problematiska aspekter som kan uppstå i samband med det institutionella samtalets genomförande kommer att beröras.

Kunskapsbedömningens framväxt

Ur ett historiskt perspektiv har två syften med kunskapsbedömningar framhållits – urval av individer samt kvalifikation till högre studier eller yrkesutövning. Enligt Gipps (2001) finns det ett starkt samband mellan kunskapsbedömningar och samhällets behov vid en aktuell tidpunkt. Behoven kan vara ekonomiska, kulturella, politiska eller sociala. Bedömningar beskrivs som att de har ett starkt inslag av makt och kontroll (ibid.). Formella examinationer som var inriktade på urval av sökande till prestigefyllda anställningar inom statlig och militär förvaltning har sitt ursprung i Kina där de kom att tillämpas redan på 200-talet (Korp, 2003). I Västeuropa kom examinationer som kvalificerade de studerande till högre studier att anordnas av universiteten i Paris och Bologna på 1100-talet (ibid.). Enligt Lundahl (2006, 2007) begränsades kunskapsbedömningar i tidigmodern tid³ inte enbart till meriter i urvalssammanhang. De hade även pedagogiska och didaktiska motiv. Lundahl menar att bedömningen hade en stark koppling till lärandet då den bidrog till att strukturera och forma undervisningen – en aspekt som framträdde tydligt under 1600-talets examinationsformer, där lärarna uppmanades att enbart stryka under felaktigheter under rättningen av skriftliga examinationer. Eleverna anmodades dessutom att själva göra jämförelser mellan sina olika prestationer för att på så sätt göra framsteg i sitt lärande.

³ Ca 1400-1700 talet (Lundahl, 2006).

Kopplingen mellan bedömning och lärande kom dock att tonas ner i övergången till modern tid då bedömningens administrativa syften, det vill säga ordnandet av individer, kom att dominera och i 1800-talets läroplaner för läroverken går det inte längre att utläsa examinationens pedagogiska funktioner, menar Lundahl. Utifrån Lundahls beskrivning förstår jag det som att kunskapsbedömningar kan historiskt beskrivas utifrån två syften: det pedagogiska - att ordna kunskapsnivåer och det administrativa - att ordna eller organisera människor genom att jämföra dem med varandra.

Den utveckling som pågått i skolan under de senaste decennierna i den anglosaxiska delen av världen och i Sverige har enligt Gipps (1995) genomgått ett paradigmskifte, vilket innebär att kunskapsbedömning idag ges en vidare innebörd och uppfyller en annan funktion än tidigare. I det anglosaxiska utbildningssystemet uttrycks ett allt större intresse för en förskjutning från en ”testningskultur” till en ”bedömningskultur” (Gipps, s. 158). Att eleven ska involveras i bedömningsprocessen i allt större utsträckning medför att kopplingen mellan bedömning och lärande blir mer tydlig och bedömningens funktion blir därmed att stödja lärandet, menar hon. Vikten av att klargöra grunderna för bedömning för studenter även inom högre utbildning och göra dem delaktiga i bedömningsprocessen har betonats av ett flertal internationella forskare under det senaste decenniet (Alkharusi, 2008; O'Donovan et al., 2004; Rust et al., 2003; Sadler, 2009:a, 2010). Forskarna efterlyser explicit större transparens i bedömningen, vilket, enligt dem, skulle gagna studenternas lärande. Detta ställer i sin tur nya krav på lärares kompetens, framförallt vad gäller att förmedla sin bedömning till elever eller studenter. De betygssystem som har tillämpats i Sverige sedan det första betygssystemets införande i början av 1800-talet har främst kännetecknats av rangordning och urval, vilket ställt andra krav på lärares kunskaper vad gäller betygsättning och bedömning. I nedanstående avsnitt följer en översikt av de tillämpade betygssystemen i syfte att placera det nuvarande betygssystemet i ett sammanhang samt att belysa bakgrunden till dess uppkomst.

De svenska betygssystemen – historisk översikt

Det absoluta betygssystemet

Det första betygssystem som användes i folkskolan introducerades i 1820-års skolordning och byggde på föreställningen om att det fanns, eller bör finnas, en absolut överensstämmelse mellan vetande och verklighet (Egidius, 1988). Enligt detta synsätt är kunskapen absolut och ändlig. Betygssystemet var ett fyragradigt bokstavssystem där tonvikten låg på elevens insikt och flit⁴ (ibid).

Den betygsskala som kom att tillämpas under första hälften av 1900-talet, kan ses som en vidareutveckling av den absoluta betygsskalan (Andersson, 1999). Skalan utökas något, istället för fyra grader inför man sju med A som högsta betyg och C som lägsta⁵. Förändringen är inte särskilt stor, men en viss nyansering har dock skett. Andersson förmodar att orsaken till denna förändring kan vara att det gamla betygssystemet var både strikt och stelbent och att man förmodligen konfronterades med svårigheter vid bedömningen av s.k. gränsfall. I det nya betygssystemet ges alltså utrymme åt viss glidning.

Den enskilde lärarens makt var stor under denna tid då denne i stort sett ensam fick avgöra vad som krävdes för de olika betygen och det fanns inte heller några krav på nationell jämförbarhet mellan de olika betygsstegen. Betygens likvärdighet var inte någon central fråga, eftersom det inte var betygen som avgjorde huruvida eleven antogs till vidare studier, utan inträdesprovningar som bestod av skriftliga prov och ”på lämpligt sätt anordnade förhör och samtal” (Andersson, 1999, s.15). Inträdesprovens karaktär och innehåll varierade beroende på vilken utbildning eleven sökte sig till (fyra-

⁴ De olika betygen stod för följande kriterier: A – berömlig insikt, berömlig flit, B – godkänd insikt, godkänd flit, C – försvarlig insikt, försvarlig flit, D – otillräcklig insikt, ringa flit. Även anvisningar gällande elevens ekonomiska ”bärgning” gavs enligt följande bokstavssystem: A-förmögen, B-behållen, C-behövande, D-fattig (Andersson, 1999, s. 13-14, Egidius, 1988).

⁵ Förutom läroämnena bedömdes även ordning och uppförande enligt följande skala: Läroämnena: A- berömlig, a -med utmärkt beröm godkänd, AB - med beröm godkänd, Ba - icke utan beröm godkänd, B-godkänd, Bc - icke fullt godkänd, C-otillräcklig. Ordning: A - mycket god, B - god, C-mindre god. Uppförande: A - mycket gott, B -gott, C - mindre gott, D – klandervärt (Andersson, 1999, s.14).

eller femårig realskola). Muntliga prövningar var dominerande, endast två ämnen - modersmål och räkning - omfattades av både muntlig och skriftlig prövning (ibid.).

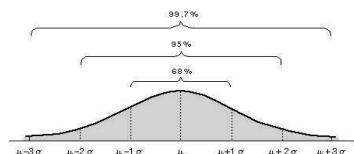
Det relativa betygssystemet

Under 1930-talet pågick en politisk debatt om att alla barn, vilket innebar de högst begåvade, oavsett härkomst, borde ha möjligheter till utbildning (Lindensjö & Lundgren, 2000). Kravet på ett mer rättvist betygssystem växte sig allt starkare. Inträdesproven till realskolan var huvudsakligen muntliga och ifrågasattes ur rättvise- och likvärdighetssynpunkt. 1938 tillsattes därför en betygsutredning som leddes av Frits Wigforss⁶. Hans teoretiska antaganden hade stark positivistisk förankring (Andersson, 1999). I sin strävan att skapa ett mer rättvist och likvärdigt betygssystem lägger Wigforss grunden för s.k. relativa betyg som beskrivs som ”en gardering i förhållande till medelprestationen i den normgrupp till vilken jämförelse skall göras” (Andersson, s. 17). Det arbete som Wigforss genomförde kom så småningom att utgöra grunden för relativa betyg. Den sjugradiga bokstavsskalan anpassas av Wigforss till den Gausska fördelningskurvan⁷ som skulle gälla i ”riksklassen”⁸. Han inför även standardprov som hjälpmedel som skulle användas för riksgiltiga anvisningar.

Det pågående arbetet med införandet av det relativa betygssystemet medförde även förändringar i lärarnas arbete, inte

⁶ Frits Wigforss var lärarutbildare från Kalmar och psykolog till professionen (Andersson).

⁷ Gauss Karl Friedrich, 1777 – 1855, tysk matematiker och astronom, banbrytare inom bl.a. algebra, geometri och sannolikhetslära. (Nationalencyklopedins nätupplaga). Skalan bygger på en standardavvikelse nedåt/uppåt från medelvärdet. Ju högre avvikelse från medelvärdet desto lägre andel av den totala populationen.



⁸ Skalan i riksklassen blev följande:

A	a	AB	Ba	B	Bc	C
1%	6%	24%	38%	24%	6%	1%

(Andersson, 1999)

minst när det gäller yttre kontroll av lärarnas betygsättning. Enligt Lundahl (2006) gav Wigforss i sina utredningar inga uttryck för att han skulle tvivla på lärarnas kompetens när det gäller betygsättning. Däremot betonade han att bedömningsträning borde ingå i lärarutbildningen samt att lärare borde erbjudas fortbildningsmöjligheter i betygsättning. SÖ utfärdade provisoriska anvisningar till lärare enligt vilka det ansågs att lärarna inte borde ha några svårigheter att sätta korrekta betyg under förutsättning att de under terminen iakttog sina elever och förde anteckningar (Lundahl, 2006). I de faktiska anvisningarna som följde på de provisoriska finns enligt Lundahl en grundsyn ”att lärare kan göra korrekta bedömningar, men att de har för litet att hålla sig i vad gäller att hitta rätt på själva skalan” (s.190). Lundahl frågar sig om inte standardiseringen av betygen snarare standardiserade lärarna, att deras redan normaliserade blick normaliserades ytterligare.

I statens offentliga utredningar som gavs ut under 1930- och 1940-talet diskuterades bland annat kontrollfrågan i samband med betyg och i dessa uttrycktes även en uppfattning om att betygen kunde gälla som indicier på skolans och lärares effektivitet (Andersson, 1999). Det fanns dock en olust hos lärarna när det gäller skärpt kontroll över betygen, eftersom det uppfattades som ”bevis på misstroende mot deras duglighet” (Andersson, s. 28). Standardproven var ännu inte obligatoriska. Det var varje lärares ensak att besluta om de skulle användas. Wigforss hävdade att kunskaper och färdigheter skulle bedömas bättre med hjälp av standardiserade prov och för fullkomlig bedömning av eleven krävdes enligt honom även personlighetsbedömningar såsom ”ordning och uppförande, anlag, arbetsförmåga” (Andersson, s. 28).

Övergången mellan det absoluta och det relativa betygssystemet pågick, som nämnts, under ett par decennier. I 1962 års läroplan för grundskolan (Lgr 62) ersätter man den tidigare sjugradiga relativa bokstavsskalan med en femgradig sifferskala av samma slag⁹. Till en

⁹ Skalan som skulle gälla för ”riksklassen” enligt Lgr 62:

Betyg:	1	2	3	4	5
Procent:	7	24	38	24	7

början gällde skalan enbart för grundskolan, men infördes på gymnasiet och yrkesutbildningen med den nya läroplanens införande (Lgy 70). Standardprov och centrala prov blir nu det hjälpmedel för betygsättningen som lärarna hade att tillgå (Andersson, 1999).

Enligt Andersson (1999) kom den kritik som riktades mot det relativa betygssystemet främst att handla om att rangordningen av eleverna gick före kunskapsnivån. Det ansågs inte heller vara helt klart vad betygen ”mäter” och att det av de relativa betygen inte omedelbart framgår om en prestation är godtagbar eller inte (ibid.).

En studie som kan nämnas i sammanhanget är Anderssons (1991) beskrivning av elevers, lärares och arbetsgivares uppfattning av betyg under det relativa betygssystemets tillämpning. Studien som omfattar perioden 1979-1987 visar bland annat att det hos majoriteten av de elever som deltog i studien rådde en negativ inställning till betyg även om de inte ville avskaffa betygen helt. Uppfattningen om betygens avskaffande varierade dock beroende på om elever studerade på teoretiska eller praktiska gymnasielinjer. På de praktiska gymnasielinjerna var många elever främst inriktade på att få ett arbete efter avslutad utbildning och trodde därför inte att betygens avskaffande skulle ha så stor betydelse för dem. På de teoretiska linjerna uppfattades betygen som motiverande för studierna. Betygen ansågs även inverka på självförtroendet – ett högt betyg stöttar självkänslan. Arbetsgivarna uppgav att alltför höga betyg inte var till den arbetssökandes fördel om det gällde ett okvalificerat arbete, eftersom det kunde tyda på att den arbetssökande inte skulle stanna på arbetsplatsen under någon längre tid. Även låga betyg kunde, enligt samma studie, väcka arbetsgivarens misstänksamhet, fastän det inte var direkt diskvalificerande.

År 1965 var det relativa betygssystemet genomfört på samtliga nivåer i skolan där det kom att tillämpas i drygt 30 år. Det kom emellertid att utsättas för kritik, vilket medförde att införandet av ett nytt betygssystem började diskuteras på 1980-talet.

Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet

1989 tillsatte Högskoleverket en expertgrupp vars uppgift blev att analysera betygens betydelse bland annat genom att väga betygens olika funktioner mot varandra (Andersson, 1999). I sin rapport föreslog gruppen att de relativa betygen skulle avskaffas eftersom de ansågs ha spelat ut sin roll i svensk skola. Betygens negativa sidor såsom tävlan, stress, konkurrens samt svårigheter kring betygens användning betonades. Även de relativa betygens betydelse ansågs ha minskat i urvalssammanhang. Däremot ville gruppen lyfta fram betygens pedagogiska funktion (ibid.).

1990 tillsattes en parlamentariskt sammansatt grupp av den dåvarande skolministern Göran Persson. Gruppen fick namnet Betygsberedningen och dess uppdrag var att ge förslag till ett nytt betygssystem för skolans samtliga stadier (Andersson, 1999). Till skillnad från det relativa betygssystemet där elevers prestationer var grupprelaterade, dvs. betygen angav hur en elev stod i förhållande till övriga elever i landet, skulle gruppen se över hur varje enskild elevs faktiska prestationer kunde bedömas. Enligt Betygsberedningens direktiv skulle lärare bedöma hur elevers kunskaper och färdigheter förhåller sig till uppställda mål (ibid.). 1994 ersattes det relativa betygssystemet med det mål- och kunskapsrelaterade som innebar ett nytt tänkande kring betyg och medförde nya inslag i lärares arbete. De fem sifferbetygen ersattes med fyra steg: IG (icke godkänd), G (godkänd), VG (väl godkänd) och MVG (mycket väl godkänd). För varje kurs fastställdes nationella mål och betygskriterier av Skolverket. I skollagens andra paragraf, avsnittet Bedömning och betyg (Lpo 94, avsnitt 2.7.) sammanfattas de kunskaps- och målrelaterade betygen enligt följande:

Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de mål som uttrycks i kursplanen för respektive ämne eller ämnesblock. Som stöd för betygsättningen finns ämnesspecifika betygskriterier för olika kvalitetssteg. Dessa betygskriterier anges i anslutning till respektive kursplan. (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 18).

Från Skolverkets sida angavs dock inga fasta riktlinjer för hur kunskapsmålen kunde nås, utan varje skola fick friheten att

formulera dessa själv. Ansvar för att utforma de lokala kriterierna föll således på kommunerna (i slutändan på undervisande lärare) och skolor ålades att utarbeta egna lokala kursplaner och betygskriterier. Lärarna kastades, oförberedda, in i ett arbete med oklara riktlinjer. Måhända har den oenighet som fanns mellan betygsberedningen och läroplanskommittén vad gäller synen på kunskap, när betygsfrågan utreddes 1990, bidragit till den förvirring som uppstod inom lärarkåren vid det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemets införande. Lindensjö & Lundgren (2000) framhåller att synen på kunskap var av avgörande betydelse för grunden av ett nytt betygssystem. Betygsberedningens hierarkiska syn på kunskap och lärande och läroplanskommitténs syn på kunskap som konstruktiv och funktionell kom dock att stå i motsättning till varandra. Resultatet blev att betygsberedningens syn på kunskap och lärande kom att ha andra perspektiv än de som läroplanskommittén grundade sitt arbete på. I den proposition som sedan utformades ”markeras det tydligt att betygssystemet kan komma att vara problematiskt med hänsyn till urval för fortsatta studier efter gymnasieskolan, men att användandet av högskoleprovet skulle kunna kompensera detta” (ibid. s. 109).

Jämfört med det relativa betygssystemet bygger det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet på andra föreställningar om kunskap. När det gäller bedömning sker en intresseförskjutning från form och urval av elever till innehåll och urval av kunskap (Korp, 2003). Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet öppnar nya möjligheter att involvera bedömningen i undervisningen och lärandet. Korp menar att konstruktivism och sociokulturella teorier om lärande hade ersatt den positivistiska kunskapssynen. Hon hävdar att vid bedömning tas det inom exempelvis det sociokulturella perspektivet hänsyn till språkets betydelse för inläring, provets utformning samt olika grupper och olika förutsättningar, vilket i sin tur även kan få konsekvenser för lärarens bedömning.

Till skillnad från det relativa betygssystemet, där betygens främsta funktion var att tjäna som urvalskriterium, fokuserar det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet i första hand kopplingen mellan betyg och elevers kunskaper och färdigheter. Frågan om urval kom

att bli underordnad vid införandet av det nya betygssystemet. Tolkningsbara betygskriterier med stort tolkningsutrymme åt den enskilda skolan samt en avsaknad av samsyn mellan skolorna kom att bidra till de målrelaterade betygens bristande jämförbarhet (Cliffordson, 2004). Ur det perspektivet ansågs det relativa betygssystemet vara mer användbart som urvalskriterium till högre utbildning (ibid.).

Implementering av ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem

Friheten att formulera riktlinjer för hur kunskapsmålen ska nås medförde att lärare ålades att utarbeta egna lokala kursplaner och betygskriterier. Av egen erfarenhet vet jag att det var ett omfattande och krävande arbete som föll på lärarna och att resultatet förmodligen blev mycket ojämnt, inte minst på grund av bristande fortbildning inom området. Den kvalitetsgranskning som genomfördes av Skolverket år 2000 avslöjade stora brister i tillämpningen av betygssystemet och skarp kritik riktades av Skolverket mot såväl stat och kommun som ansågs ha ”underskattat komplexiteten i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet” (Skolverket, 2000, s. 175). Kritiken handlar även om avsaknaden av ”reella förutsättningar för lärarna att sätta sig in i och förstå betygssystemet från grunden” (ibid. s. 176) samt att det är orimligt att det ligger på lärarnas eget ansvar att sätta sig in i systemet.

Implementeringen av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet har därefter studerats av bland andra Tholin (2003, 2006) och Selghed (2004) som visar, i linje med vad som beskrivits i ovanstående avsnitt, att de betygskriterier och kursplaner som lärare arbetade fram var i många avseenden otydliga och att de därmed äventyrade elevers rättssäkerhet. Tholin är särskilt kritisk mot hur skolorna hanterade arbetet med formuleringen av lokala betygskriterier och konstaterar bland annat att det råder stora oklarheter angående vem kriterierna är skrivna för samt på vilket sätt de används av lärarna. Det snabba genomförandet av det nya betygssystemet ledde enligt Tholin till att lärare inte fick någon rimlig möjlighet att sätta sig in i arbetet, vilket har resulterat i många

brister vid dess tillämpning. Tholin poängterar att lärarnas traditionella kunskapssyn bidrar till att de använder betygen som ett sätt att disciplinera sina elever, inte som mått på elevernas kunskaper och färdigheter. Ur det perspektivet har det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet inte tillämpats så som det var tänkt, vilket alltså i sin tur äventyrar elevernas rättssäkerhet, menar han.

Selghed konstaterar, med utgångspunkt i djupintervjuer med 30 grundskollärare, att lärarna uppfattade det målrelaterade betygssystemet som mer rättvist än det relativa, även om vissa lärare upplevde det nya betygssystemet som en reviderad upplaga av det gamla. Betygskriterierna användes inte aktivt av lärarna, eftersom de inte ansåg att dessa fungerade som stöd vid betygssättning. De intervjuade lärarna uppgav också att de, förutom kunskap, ibland kunde bedöma elevens egenskaper såsom flit, gott uppförande och god närvaro. Elevernas personlighet kunde alltså påverka betyget positivt på samma sätt som dåligt uppförande kunde påverka det negativt. Ur rättssäkerhetssynpunkt för eleven anser Selghed att likvärdighet i bedömningen inte kan garanteras och tron på att betyget speglar elevens färdigheter i olika ämnen kan överges. Selghed betonar ”att det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet inte lyckats komma tillrätta med de svagheter som ansågs känneteckna det normrelaterade betygssystemet” (s.201).

Implementeringen av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet har alltså inte enbart ställt nya krav på lärares arbete med formuleringen av lokala kursplaner och betygskriterier. Det har även medfört förändringar vad gäller klargörandet av betygssättning för elever. Enligt styrdokumentet Lpf 94 och Lpo 94 ska lärare kontinuerligt informera elever om deras kunskapsutveckling i relation till skolans kunskapsmål. Lärare ska också redovisa för elever på vilka grunder bedömning sker och åläggs därmed att förklara och motivera sin bedömning för elever, vilket är ett nytt inslag i förhållande till de tidigare betygssystemen. Lärare och elever kan även tillsammans planera kursinnehåll och bedömningsförfaranden, vilket innebär att undervisning och bedömning inte kan skiljas åt (Lundahl, 2007). Det fanns alltså en tydlig ambition vad gäller pedagogiska diskussioner bland lärare som

skulle stimuleras av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. Utvecklingen under de senaste åren pekar emellertid på ”att prov och betyg kommit att fylla en allt viktigare funktion i styrningen av skolan utan att deras didaktiska villkor lyfts fram” (Lundahl, s. 64). Det är också tveksamt om det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet i praktiken har bidragit till att få bort betygens sorterande effekt. Det individuella programmet¹⁰ har blivit ett av de största gymnasieprogrammen och det enda alternativet för elever som inte har klarat grundskolans mål (ibid.).

Det empiriska underlaget i föreliggande avhandling samlades in under vårterminen 2007. Vid den tidpunkten hade det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet tillämpats i dryg ett decennium, vilket innebär att de lärare¹¹ som deltar i studien har erfarenhet av två betygssystem samt av det arbete som övergången från det relativa betygssystemet till det mål- och kunskapsrelaterade innebär. Studiens kunskapsintresse riktas både mot betygets innebörd för lärare och elev i ett betygssamtal på gymnasiet samt mot de aspekter av läraryrket som är relaterade till bedömning och betygsättning. Mot bakgrund av ovanstående beskrivning kan, som tidigare nämnts, antas att lärares erfarenhet av de tidigare betygssystemen kan ha betydelse för deras förståelse av betyg. Av intresse för studien är att det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemets införande fick lärare fler aspekter av bedömning och betygsättning att förhålla sig till, inte minst vad gäller formuleringen av lokala kursplaner och betygskriterier samt tolkningen av dessa. Även klagörande av grunderna för betygsättning för eleven innebär ett nytt inslag i lärares yrkeskunnande. Under det relativa betygssystemets tillämpning överräcktes slutbetyget till eleven av klassföreståndaren i ett kuvert på avslutningsdagen, vilket kunde innebära överraskningar, då det inte fanns något uttalat krav¹² på att

¹⁰ Det individuella programmet var ett gymnasieprogram för elever som inte uppfyllde kunskapskraven för de nationella programmen. 2011 års gymnasiereform ersatte det individuella programmet med fem introduktionsprogram, som ska ge obehöriga elever möjlighet att antingen studera vidare på ett nationellt program eller komma ut i arbetslivet.

¹¹ Undantaget de yngsta lärarna.

¹² Utifrån egen erfarenhet kan jag konstatera att även under det relativa betygssystemets tillämpning efterfrågades betygssamtal av många elever, vilket också erbjöds av vissa lärare, medan andra lärare vägrade ”diskutera betyg”.

lärare skulle tala om elevers slutbetyg i förväg. För de äldre lärarna i studien kan denna övergång ha inneburit en större förändring vad gäller anammandet av de nya inslagen i deras yrkesutövning än för de yngre lärarna som förmodligen inte har någon professionell erfarenhet av betygsättning utifrån något annat betygssystem än det mål- och kunskapsrelaterade. Ytterligare ett nytt inslag är att slutbetyg ges i slutet av varje kurs till skillnad från tidigare då slutbetyg gavs i varje ämne i slutet av gymnasieutbildningen. På så sätt kunde det sista året på gymnasiet bli det mest avgörande vad gäller betygsättning. Med det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemets införande får dock betyg som ges under hela studietiden en större betydelse då det är det sammanlagda värdet av alla betyg under gymnasietiden som vägs in i elevens slutbetyg.

Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet som urvalsinstrument

Under de senaste 50 åren har betyg som urvalsinstrument utsatts för regelbundna granskningar. En omfattande granskning gjordes 1989 då Utbildningsdepartementet tillsatte en expertgrupp som kom att granska betygens olika funktioner. Gruppens arbete resulterade i rapporten *Betygens effekter på undervisningen* (1990) och medverkade bland annat till att det relativa betygssystemet ersattes med det kunskaps- och målrelaterade. I rapporten ges även en kortfattad sammanfattning av de tidigare skolutredningarna (den tidigaste från 1940) som samtliga genomsyras av tanken ”att betygen egentligen är ganska bräckliga som bedömningsunderlag och därför inte bör ha den centrala roll de tidigare intagit” (s.26). I rapporten konstateras att det under de senaste decennierna inte har funnits någon större tilltro till betyg som ett objektiva mått på kunskaper och färdigheter. Under 1990-talet kom betygens roll på grundskolan att tonas ner genom att betyg i de lägre årskurserna på grundskolan avskaffades och kom att sättas enbart i årskurs åtta och årskurs nio¹³. På gymnasienivå skedde ingen minskning eftersom betyg anses, enligt

¹³ Kom att gälla 1994-2011.

Utbildningsdepartementets arbetsgrupp, vara det bästa instrumentet för urval till högre studier.

Utmärkande för det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet är att det bygger på uppfattningen om att bedömning av elevers prestationer sker i relation till kursmål, som lärare har stor frihet att formulera. Det relativa betygssystemet hade en tydligare sorterings- och urvalsfunktion än det nuvarande betygssystemet, som till sin grundstruktur inte är anpassat att fungera som ett urvalsinstrument, men gör det i praktiken eftersom antagning till högre studier sker på grundval av elevers gymnasiebetyg. Detta ger i sin tur anledning till att begrunda betygssystemets validitet. Wikström (2005) menar att det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet har bidragit till betygsinflation, vilket synliggörs inte minst genom betygsnivån i relation till prestationerna på högskoleprovet. I en studie som omfattar perioden 1997-2002 visar hon att betygen stadigt har gått upp medan resultaten på högskoleprovet har gått ner. En förklaring till detta kan, enligt Wikström, sökas i framväxten av de fristående skolorna, där betygsnivån var allmänt högre än i de kommunala, under den undersökta perioden. Även skolans storlek hade betydelse – elever i små skolor hade högre betyg än elever i stora skolor, vilket enligt Wikström kan bero på att högpresterande elever söker sig till mindre skolor. Hon uppmärksammar även att svenska elever med hög socioekonomisk bakgrund bedöms med högre betyg än elever med lägre ekonomiska förutsättningar och elever med invandrarbakgrund. Pålitligheten i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet som urvalsinstrument till högre utbildning kan därmed ifrågasättas. Liknande resultat har presenterats av Cliffordson (2004) som har studerat relationen mellan betygens jämförelsetal och studenternas framgång på civilingenjörs- och läkarprogrammen. Enligt hennes studie har det skett en årlig ökning av betygsmedelvärdet att sedan det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet infördes. Om högre betyg likställs med bättre kunskaper borde det ökade medelvärdet rimligtvis innebära att studenternas kunskapsnivå inom högre utbildning också ökar. Enligt Cliffordson är detta inte fallet – betygsökningen har inte medfört bättre resultat inom högskoleutbildningar.

Brister i likvärdighet i betygsättningen har uppmärksammats i ett flertal rapporter (Skolverket, 2004; Skolverket, 2007; Riksrevisionen, 2004) och anses främst bero på avsaknaden av samverkan mellan lärare på både lokal och nationell nivå. Detta äventyrar i sin tur elevernas rättssäkerhet. Skolverkets definition av rättvis betygsättning är att betyg i ett visst ämne ”ska visa elevens kunskaper och färdigheter i det som ska ingå i kursen enligt kursplanen och som motsvarar betygskriterierna för betyget” (Skolverket, 2004, s. 3). Skolverket menar vidare att också ska finnas en likvärdighet i betygsättningen som ska vara oberoende av klass och undervisande lärare: ”Med likvärdig menas att måttstocken för bedömningen är densamma för alla elever. Ett betyg i en klass ska motsvara ett likadant betyg i en annan klass”(ibid.). Samverkan och organiserad diskussion uppges alltså som en grundläggande förutsättning för uppfyllandet av dessa krav i rapporterna.

Nationella prov – verktyg för likvärdig bedömning?

Ett centralt statligt verktyg för en likvärdig bedömning är de nationella proven som ska genomföras på både grundskolan och gymnasiet. Enligt Skolverket (2013:a) ska de nationella proven ”konkretisera kursplanerna och ämnesplanerna” samt ”bidra till en ökad måluppfyllelse för eleverna” (ibid.). Syftet med proven är främst att tjäna som individuellt stöd till läraren vid betygsättningen, men de ska också ”stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning” samt ”ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå” (Skolverket). Proven har dessutom en diagnostisk funktion, tanken är att elevers starka och svaga sidor ska synliggöras genom proven.

Frågan är dock huruvida de nationella proven utgör ett tillförlitligt verktyg vad gäller likvärdighet och rättvis betygsättning. I en undersökning som genomfördes av Skolverket (2007) i syfte att visa på relationen mellan provbetyg och slutbetyg mellan olika skolor och kommuner i årskurs nio åren 1998-2006¹⁴ konstateras

¹⁴ Antalet elever har varierat under de undersökta perioderna, men uppskattningsvis kan sägas det totala antalet elever i undersökningen uppgår till över 200 000.

bland annat att det inte råder någon samstämmighet vad gäller provens användning i landets skolor och kommuner. Framförallt framkommer olikheter vad gäller tolkningen och tillämpningen av betygs-kriterier. Enligt rapporten är en bidragande orsak avsaknaden av kommunikation angående betygsättning mellan lärare inom och mellan skolor. Eftersom stort tolkningsutrymme ges med avseende på betygs-kriterier anses samtal mellan berörda parter vara ett nödvändigt villkor för en likvärdig betygsättning. I rapportens slutdiskussion ställs frågan huruvida de nationella proven behöver ha någon styrande roll för betygsättningen och om betygs-kriterier borde omformuleras och bli mer tydliga. Liknande resultat presenteras i Skolverkets redovisning av regeringsuppdrag om avvikelser mellan provresultat och betyg i grundskolans årskurs 9 (Skolverket, 2013:b). Enligt redovisningen råder det återigen stora skillnader mellan skolors betygsättning och resultaten på de nationella proven, vilket av uppdragsgivarna tolkas som att lärare vid olika skolor tillämpar olika kriterier vid betygsättning. Statistik i redovisningen visar att skillnaden mellan skolorna är oförändrad över tid¹⁵, vilket anges som ett likvärdighetsproblem. En jämförelse mellan betygen på de nationella proven och slutbetygen bör utgöra ett underlag för diskussion om på vilka grunder lärare sätter betyg, eftersom avvikelser mellan slutbetyg och provbetyg kan tyda på att det inte råder någon samsyn bland lärare vad gäller grunderna för betygsättning, menar Skolverket.

Att de nationella proven bedöms och betygsätts av undervisande lärare är ovanligt ur ett internationellt perspektiv. Även i de andra nordiska länderna tillämpas ett målrelaterat betygssystem och lärarnas autonomi vad gäller betygsättning är stor där. I övriga nordiska länder rättas och hanteras de nationella proven av speciella myndigheter. De nationella proven är dock inte obligatoriska överallt¹⁶.

¹⁵ För ämnena engelska, matematik, svenska och svenska som andra språk redovisas resultat för vårterminen 2005-2012.

¹⁶ På Island är de nationella proven i grundskolan frivilliga och det finns inga gemensamma nationella examensprov för gymnasieskolan, utan varje skola ansvarar själv för genomförandet av obligatoriska, lokala examinationer i slutet av varje termin (Utbildningsdepartementet, 2008). De frivilliga nationella proven konstrueras och rättas av ett särskilt provinstitut och i elevernas slutbetyg anges både provbetyget och skolans

Den svenska lärarens unika ställning när det gäller bedömning har uppmärksammats av Östlund- Stjärnegård (2002) som har studerat hur väl undervisande lärares betygssättning av 60 elevuppsatser på nationella prov stämde överens med oberoende bedömares. Gränsdragningen gällde främst mellan betygen Icke godkänd och Godkänd. De oberoende bedömarna underkände många uppsatser som hade godkänts av elevernas egna lärare. Däremot rådde inga oenigheter när det gäller betyget IG. Östlund- Stjärnegård tror att en av förklaringarna till lärarnas och de oberoende bedömarnas olika betygssättning kan vara att den egna läraren ”väger in mycket mer av kunskap om eleven och hans eller hennes övriga prestationer” (s. 73). När det gäller de oberoende bedömarna var samtliga helt överens om 36 elevtexter av 60. Östlund-Stjärnegård menar att denna variation inte är onormal i bedömningsssammanhang. Med utgångspunkt i detta resultat är det tveksamt om total likvärdighet överhuvudtaget någonsin kan garanteras.

Skillnader i betygssättning av de nationella proven kan förekomma även mellan de olika programmen på gymnasieskolan. Korp (2006) har visat att det finns skillnader mellan yrkesförberedande och teoretiska program gällande vad lärarna tar hänsyn till vid betygssättningen. Elevernas beteende och attityd kunde exempelvis vägas in i betygssättningen i matematik på yrkesprogrammen som ett sätt att undvika att sätta betyget IG på skötsamma elever. På de teoretiska programmen var elevernas närvaro och flit på lektionerna mindre relevant då de bedömdes främst utifrån provresultaten. Inte heller kunde betygssättningen säkerställas med hjälp av de nationella proven eftersom det fanns stora systematiska skillnader mellan de nationella provens resultat och kursbetygen, menar Korp och betonar att det behövs mer kunskap om ”hur lärare faktiskt gör när

ämnesbetyg. I Danmark, Norge och Finland avslutas gymnasieskolan med centralt konstruerade och bedömda examinationsprov. I Finland är dessa dessutom avgiftsbelagda (Utbildningsdepartementet). I det norska betygssystemet saknas nationella betygskriterier för de olika betygen och i Finland har betygskriterier utformats för enbart ett betyg (betyget 8, på en sifferskala från 4 till 10). De norska elevernas slutbetyg innehåller både betyg från nationella prov och betyg som är satta av lärarna och de finska eleverna måste avlägga skriftlig examen i minst fyra ämnen (ibid.).

de sätter betyg och hur de själva resonerar om sin betygssättning” (Korp, 2010, s. 147). Hon efterlyser även större utbildningsinsatser för lärare och rektorer, ett tydligare regelverk samt en starkare kontroll från Skolverket vad gäller de nationella provens hantering och betygssättning.

De studier och rapporter som har presenterats ovan indikerar brister vad gäller betygssystemets likvärdighet bland annat på grund av lärares betygssättning, som inte enbart baseras på elevers kunskaper, utan även personliga egenskaper. Klapp Lekholm (2011) konstaterar att föräldrarnas utbildningsnivå påverkar elevers betygssättning mer än andra variabler såsom skolform (kommunal- eller friskola) eller skolstorlek. Förklaringen till att friskolor generellt har en högre betygsnivå (Wikström, 2005) kan alltså finnas i att barn till föräldrar med hög socioekonomisk status väljer friskolor, menar Klapp Lekholm. Hon visar även att elever som har högutbildade föräldrar bedöms i större utsträckning utifrån kunskapsprestationer än elever med lågutbildade föräldrar där lärare beaktar även elevers personliga egenskaper. Lärare upplever att de utsätts för påtryckningar från elever, föräldrar och skolledning i sin bedömning av elevers kunskaper (Mickwitz, 2011). För att tillgodose förväntningar sätter lärare högt betyg, vilket i sin tur riskerar att urholka professionen. Högt betyg blir därmed ur professionssynpunkt fel betyg.

Skolverkets rapporter och i forskning inom området, synliggör alltså vissa brister vad gäller det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemets validitet och likvärdighet, vilket i sin tur ger upphov till att begrunda om det nuvarande betygssystemet utgör ett pålitligt urvalsinstrument till högre studier.

Tydligare bedömning med specificerad skala?

I syfte att underlätta lärares betygssättning kom betygsskalan¹⁷ att utökas med fler betygssteg läsåret 2011/2012. Fler betygssteg ansågs

¹⁷ Betygsstegen har utökats med en glidande skala där var och ett av de tidigare betygen MVG, VG och G motsvaras av två betyg som betecknas med A, B, C, D, E. Varje betyg ger ett visst antal poäng som anges ovanför respektive betyg. Det tidigare betyget IG motsvaras av F:

TIDIGARE FORSKNING

bidra till att stimulera eleverna till lärande och ge därmed bättre studieresultat. I en regeringsproposition (Prop. 2008/09:66) beskrivs betyg som ”ett viktigt underlag för utvärdering av skolans arbete” (s. 5). Även kopplingen mellan betyg och samtal betonas då betygen ”tillsammans med utvecklingssamtal, skriftliga omdömen och nationella prov” beskrivs som ”viktiga verktyg utvärdera elevernas kunskaper och därigenom ge varje elev stöd i rätt tid och större möjligheter att nå kunskapsmålen” (ibid. s. 4). I propositionen synliggörs även vissa likheter med tidigare betygsutredningar vad gäller kunskapssyn och betygsättning. I den tidigare nämnda rapporten *Betygens effekter på undervisningen* (1990) finns en hänvisning till 1973 års betygsutredning där det konstateras att lärare i sin strävan att sätta objektiva betyg ”i regel överbetonat de delar av skolarbetet som är lättast mätbara” (s. 57) vilket påverkar eleverna till att uppleva sådant som enkelt kan garderas som viktigt. ”Tydligen uppfattar elever det som mäts och konkretiseras i betyg som det väsentliga i skolan, som en precisering av skolans mål.” (ibid.). Kravet att sätta betyg leder, enligt betygsberedningen, till att både lärare och elever föredrar arbetsformer som resulterar i lätt mätbar kunskap.

Utökningen av betygsskalan genomsyras av en tilltro att fler betygssteg underlättar bedömningen och gör den därmed tydligare. Selghed (2010) poängterar emellertid att en utökning av betygsskalan med fler steg snarare försvårar betygsättningen än underlättar den, inte minst på grund av de gränsdragningsproblem som uppstår, vilket i sin tur äventyrar betygens jämförbarhet. Selghed är även kritisk mot att lärare inte har erbjudits någon möjlighet att förstå och anamma de antaganden och principer som det nuvarande betygssystemet bygger på och menar att det bland makthavare råder

	0	10	12,5	15	17,5	20
—	F	E	D	C	B	A
—	IG	G	VG	MVG		
	0	10	15	20		

”en bristande insikt i vad kriterierelaterade bedömningar är avsedda för” (s. 92). Sadler (2009:b)¹⁸ skiljer på två former av bedömning: analytisk och holistisk. Den analytiska baseras på att bedömningen styckas upp i separata delar som var och en utgår ifrån fastställda kriterier och det slutgiltiga betyget baseras på någon slags sammanslagning av de separata delarna. Den holistiska utgår istället ifrån en helhetsbedömning av arbetet. Den kännetecknas av en större komplexitet och utgår därför inte i samma utsträckning av klassificerade kriterier. Sadler poängterar att nedbrytningen av holistisk bedömning till mer hanterbara delar inte skulle leda till mer objektiv betygsättning eftersom ett sådant tillvägagångssätt inte skulle synliggöra den fulla komplexitet som kvalitativ bedömning baseras på. Han ställer sig således tveksam till att mer explicita bedömningsmodeller skulle gagna betygsättningen och göra den tydligare för studenter, eftersom tillämpningen av mer ”fixa” och ”tydliga” kriterier riskerar att förbise helheten och komplexiteten i bedömningen. Det kan exempelvis finnas en motsättning mellan prestationens kvalité och specifika kriterier, vilket i sin tur kan leda till att arbetet blir underkänt enligt kriterierna och att det på så sätt inte heller görs rättvisa utifrån en helhetssyn. Mer precisa kriterier skulle inte göra bedömningen mer pålitlig även av den anledningen att lärare besitter så kallad tyst kunskap som inte går att explicitgöra, men som sannolikt tillämpas vid bedömning, menar Sadler. Liknande problematik beskrivs av Yorke (2010) som med utgångspunkt i en studie som omfattar en detaljerad analys av bedömningen av 144 juridikstuderandes slutbetyg visar att en mer specificerad bedömningsskala inte gör bedömningen vare sig mer tydlig eller mer rättvis än en bedömningsskala som baseras på mer oprecisa och vida bedömningskategorier.

Sadler (2009:a) hävdar att uppfattningen om mekanisk bedömning enligt färdiga och fixa kriterier måste överges samt att en helhetsbedömning inte handlar om att lägga ihop separata delar till ett slutbetyg. Studenter måste istället övas i att bedöma sina egna

¹⁸ Sadler intresserar sig för bedömning inom högre utbildning. Även om föreliggande avhandling inte fokuserar denna utbildningsnivå, utan riktar sig mot gymnasieskolan, går den bedömningspraktik som beskrivs av Sadler att applicera på förhållanden inom det svenska gymnasiet och har därför relevans för föreliggande studie.

prestationer och lära sig se komplexiteten i dem. Lärare och studenter måste dessutom förhålla sig mer öppet till betygsättning och dess rättfärdigande. Studenterna måste även övas i att bedöma arbeten som liknar sådana som de producerar själva, vilket enligt Sadler även skulle gagna deras egen utveckling.

Bedömningsaspekter i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet kan förstås mot bakgrund av Sadlers (2009:a, 2009:b) beskrivning, eftersom betygssystemet kännetecknas av en holistisk kunskapssyn, vilket även poängteras i Skolverkets kommentarmaterial om bedömning och betygsättning (Skolverket, 2001:b):

Eftersom olika kunskapsformer inte anses förekomma i hierarkisk ordning eller som separata delar av kunskapen betonas betydelsen av helhet, sammanhang och mening. Det betyder att synen på kunskap och lärande förskjuts från ett i huvudsak atomistiskt synsätt till ett mer holistiskt (s. 15).

I Riksrevisionens rapport om likvärdighet i betygsättningen från 2004 påpekas dock att förskjutningen i synen på kunskap från den tidigare rådande atomistiska till en holistisk kunskapssyn blev mer mödosam än väntat samt att det finns indikationer på att den, vid tidpunkten för rapportens utgivning, ännu inte har tillägnats av alla lärare. Detta får i sin tur konsekvenser för likvärdig och rättvis betygsättning. Att lärare samverkar både inom och mellan skolor anses vara en grundläggande förutsättning för likvärdighet i betygsättning, men enligt rapporten råder det stora brister i detta avseende, vilket är ytterst allvarligt inte minst med tanke på betygs funktion som urvalsinstrument för högre studier. Betyg har under senare år även börjat användas alltmer som en kvalitetsindikator på skolans resultat och måluppfyllelse. Utan samverkan mellan skolorna blir en sådan indikator både missvisande och otillförlitlig.

Frågor angående klagörande av bedömningsförfarande har, utöver ovan nämnda, intresserat ett flertal forskare inom området (Crisp, 2010; Dahlgren, m.fl., 2009; Sadler, 2005, 2010; Woolf, 2004). Bland dessa forskare råder det ett visst tvivel huruvida specificerade kriterier verkligen bidrar till att skapa en större förståelse för bedömning hos de lärande. Det finns risk för att

strukturen av ett betygssystem får en alltför stark inverkan på hur bedömningar genomförs vilket i sin tur påverkar studenters förhållningssätt till sitt lärande (Dahlgren, m.fl., 2009). Alltför stark betoning på kontrollaspekten av bedömningen, exempelvis i form av strikta kriterier, kan bidra till att lärande hamnar i bakgrunden och att studenter istället låter betygskraven bli styrande för innehållet i arbetsuppgifter (ibid.). Samtidigt kan alltför vida och tolkningsbara kriterier istället leda till att bedömningen riskerar att bli generell och till och med godtycklig, därför är en tydligare ämnesanpassning i formuleringen i kriterierna nödvändig anser Woolf (2004). Med utgångspunkt i en studie av hur examinationsarbeten och avhandlingar bedöms i bland annat ämnet historia inom högre utbildning ger Woolf exempel på bedömares omdömen som på grund av ett vardagligt och generellt uttryckssätt tenderar att bli intetsägande. Vad innebär exempelvis ”mature reflection” (mogen reflektion) eller ”secure and pronounced knowledge” (säker och uttalad kunskap)? Vad är skillnaden mellan omdömet excellent (utmärkt) eller very good (våldigt bra)? Liknande förhållningssätt gäller i de kunskapskrav som beskrivs i läroplanen för gymnasieskolan 2011. Formuleringen av kunskapskraven är inte anpassad till ämnets specifika karaktär. De uttrycks i generella termer såsom *översiktligt, med viss säkerhet, utförligt och nyanserat* oavsett ämne. Mer precisa kriterier riskerar alltså att göra bedömningen fragmenterad medan tolkningsbara och generella kriterier tenderar att bli intetsägande. Denna problematik tycks kräva mer forskning inom området.

Betygssystem ur ett internationellt perspektiv

Betygssystem som tillämpas i västvärlden är av skiftande karaktär och inom det europeiska utbildningssystemet används både siffer- och bokstavsbeteckningar. Mål- och standardbaserade system som liknar det svenska förekommer, men det vanligaste förefaller istället vara en relativ betygsskala där betyg sätts utifrån procentuella kriterier, det vill säga hur stor del av ett i förväg definierat kunskapsområde eleven behärskar samt hur eleven har presterat i relation till andra elevers resultat (Utbildningsdepartementet, 2008).

Som exempel på länder som har sifferbetyg kan Frankrike, Belgien och Portugal nämnas där en 20-gradig sifferskala tillämpas. Det högsta betyget 20 ("Perfekt") är dock mycket sällsynt, gränsen för godkänt dras vid 10 och allt under 10 är underkänt (Utbildningsdepartementet, 2008). I Tyskland och Schweiz tillämpas en 6-siffrig skala (1-6), där 1 är det högsta betyget ("Sehr gut"). Betygen sätts i relation till ett i förväg definierat kunskapsområde utifrån procentuella kriterier (ibid.). Waldow (2010) visar i sin jämförelse mellan bedömningens roll i det svenska och det tyska utbildningssystemet att detaljerade läroplaner och ett centraliserat examinationssystem anses som tillräcklig garant för rättvis bedömning i Tyskland. Lärarnas autonomi är hög och de officiella dokumenten angående betygssättning är väldigt generella. I styrdokumentet finns inga regler angående hur den faktiska betygssättningen går till och lärarna anses successivt utveckla sin bedömningskompetens genom sin yrkesutövning där konsten att bedöma överförs från generation till nästa i form av en slags konsensus som emellertid aldrig utsätts för granskning (Waldow¹⁹; Terhart, 2008). I Tyskland kan ett lågt betygsgenomsnitt medföra att en elev tvingas gå om en årskurs och betygen avgör inriktningen på elevens skolgång. En första fördelning görs redan efter årskurs fyra (Waldow).

Bokstavsskalor tillämpas i bland annat Storbritannien (förutom Skottland), USA, Kanada, Nya Zeeland och Australien. Som exempel kan det brittiska betygssystemet nämnas. Det består av en åttagradig bokstavsskala A, B, C, D, E, F, och G, där A är det högsta betyget. De elever som inte uppnår kriterierna för det lägsta betygssteget G erhåller betyget U "Unclassified" (Utbildningsdepartementet, 2008). Den centrala styrningen av skolan är stark och den nationella läroplanen kännetecknas av en detaljerad ämnesbeskrivning där de olika delarna anses vara möjliga att mäta och utvärdera. Sedan 1998 inspekteras skolor vart fjärde år av ett fristående utvärderingsinstitut (Ofsed) med syfte att kontrollera hur väl en skola uppnår de uppsatta undervisningsmålen,

¹⁹ Waldow (2010) hänvisar till Ewald Terharts forskning. De tyska lärarnas betygssättning beskrivs alltså även i Terhart (2008).

vilket har beskrivits av Fritzén (2006). De skolor som enligt inspektionen uppvisar undermåliga resultat kontrolleras mer noggrant än de framgångsrika skolorna, menar hon. Enligt Fritzén har skolor i välbärgade områden ett betydligt större handlingsutrymme när det gäller att pröva olika pedagogiska metoder medan skolor i invandrartäta områden med låg socioekonomisk status både kontrolleras och styrs mycket hårdare. Det förekommer exempelvis att lärare i skolor med en stor andel lågpresterande elever måste lämna in en detaljerad målbeskrivning av sin undervisning och ett ingående bedömningsschema till rektor varje dag. Lärare ges stereotipa undervisningsguider som resulterar i enformiga och instrumentella lektioner, vilket i sin tur leder till en avprofessionalisering av lärare, påpekar Fritzén.

Under de senaste decennierna har den ekonomiska styrningen i skolan blivit alltmer dominerande, vilket har lett till en sammanlänkning mellan ekonomi och skolans resultat inte enbart i Sverige utan även internationellt (t.ex. Storbritannien, USA, Nya Zeeland, Australien). Gipps (1995) menar att det därför är särskilt viktigt att syftet med bedömningar fokuseras och att alltför snabba slutsatser inte görs vad gäller relationen mellan en skolas betygsnivå och dess kvalitet. Särskilt viktigt är att fastställa vad bedömningen är till för samt utveckla en större förståelse för och mer kunskap om andra former av bedömning än enbart den som bygger på standardiserade tester.

Lärarnas autonomi vad gäller betygssättning är fortfarande stor i de beskrivna länderna. Det som kan inskränka lärarnas professionella handlingsutrymme är den typen av yttre kontroller som har införts i vissa skolor i Storbritannien och som har beskrivits ovan eller den ekonomiska styrningen och hårdare konkurrensen mellan skolor. Dessa faktorer kan bidra till att påverka lärarnas betygssättning inte minst vad gäller likvärdighet.

Enskilda samtal i skolan

Utvecklingssamtal som pedagogiskt verktyg

Under de senaste decennierna har samtal, som hålls utanför den regelrätta undervisningen, getts ett allt större utrymme i skolans verksamhet. Den vanligast förekommande av dessa samtalsformer är utvecklingssamtal som har sitt ursprung i så kallade kvartssamtal som etablerades under 1970-talet när betyg avskaffades i de lägre årskurserna (Adelswärd, 1997). Syftet med kvartssamtalen var framför allt att informera föräldrarna om elevens prestationer samt utveckla elevens personlighet genom att ”skapa samsyn mellan hem och skola” (Adelswärd, s. 26). Kvartssamtalet kom alltså att till stor del att ”betraktas som en ersättning för skriftliga betyg” (ibid.).

Hösten 1995 genomfördes en reform både inom grund- och gymnasieskolan som innebar att kvartssamtalen kom att ersättas med så kallade utvecklingssamtal. Det finns tydliga likheter mellan utvecklingssamtal och kvartssamtal vad gäller uppfattningen om att dessa samtal ska bidra till elevens fortsatta utveckling både vad gäller kunskap och personlighet. Eftersom betyg inte gavs förrän i årskurs åtta i grundskolan fram till 2010, ersattes de med skriftliga omdömen i varje ämne som behandlades under utvecklingssamtalen. Syftet med utvecklingssamtalen är alltså att läraren utifrån elevens individuella utvecklingsplan (IUP) diskuterar elevens studiesituation med både eleven och dennes föräldrar²⁰. Utvecklingssamtal är i likhet med kvartssamtal inte bara informationssamtal om elevens kunskapsutveckling. Dessa anses även utgöra en viktig del i elevens identitetsbygge, eftersom eleven under samtalet även karaktäriseras och värderas som person (Adelswärd, 1997).

Att införa utvecklingssamtal som ett pedagogiskt verktyg har inte varit helt okomplicerat. I en diskussion, som genomfördes på uppdrag av Skolverket år 2001 och som dokumenterades i skriften ”Möten för utveckling - om utvecklingssamtal”, framfördes några lärares uppfattningar. En av lärarna som deltog i diskussionen uttryckte bland annat att det fanns föreställningar om att införandet

²⁰ Föräldrar behöver inte kallas till samtalet om eleven har fyllt 18 år.

av utvecklingssamtal ”skulle medföra helt nya kvaliteter i kontakten med elever och föräldrar. De nya kodorden för samtalet var jämlikhet, ömsesidighet, förtroende och framåtblickande” (Skolverket, 2001:a, s. 10). Reformen förutsatte att lärarna var kunniga i hur denna typ av samtal skulle genomföras, men bland lärare som deltog i diskussionen framkom att många lärare kände sig osäkra angående hur samtalen skulle genomföras vad gäller både struktur och innehåll. De efterlyste också en utvärdering av hur samtalen skulle fungera i praktiken samt mer fortbildning inom området.

Ur ett historiskt perspektiv finns det en stark koppling mellan utvecklingssamtal och betyg eftersom utvecklingssamtal ska ge information om elevens kunskapsutveckling (Lindh & Lindh-Munther, 2005). Det finns således vissa beröringspunkter mellan utvecklingssamtal och betygssamtal. Exempelvis beskrivs utvecklingssamtalens syfte i styrdokumentet under rubriken ”Betyg och bedömning” samtidigt som det betonas att dessa samtal inte ska handla om betyg (ibid.). Utvecklingssamtalen uppfyller således en liknande funktion som betygssamtalen, särskilt i de lägre stadierna där betyg ännu inte ges. Både utvecklings- och betygssamtal betecknas som institutionaliserade samtal som genomförs som en del av lärarens yrkesutövning. Forskning om denna form av samtal har emellertid hittills främst fokuserat utvecklingssamtal (Adelswärd, 1995, 1997; Bergqvist, 2010; Lindh & Lindh-Munther, 2005; Hofvendahl, 2004, 2006; Barholdsson, 2007; Granath, 2008; Ohlsson, 2012), medan betygssamtal är ännu ett tämligen outforskat område.

Studier om utvecklingssamtal synliggör bland annat att samtalen inte uppfyller det syfte som beskrivs i skolans styrdokument. Bergqvist (2010) menar att ett nytt inslag i 1994 års läroplan var bland annat framhävandet av elevers självreflektion över sitt eget lärande. I en studie av utvecklingssamtal på grundskolan fastslår hon att elevers deltagande i samtalen förutsätter att de ska både ha en förmåga att se sitt eget lärande och kunna tala om det i relation till uppsatta mål. Bergqvist menar att eleverna förhöll sig tämligen passiva under samtalen och att utvecklingssamtalen snarare tjänade

som disciplineringstekniker, där eleverna underordnades gällande institutionella ramar.

Enligt Hofvendahl (2006) fokuserar utvecklingssamtalen elevernas personlighet och beteende istället för deras kunskapsutveckling. I hans studie använder lärare olika kommunikativa strategier för att exempelvis undvika konflikter med föräldrarna. Omdömen som ges av lärare kan vara kortfattade och vaga såsom ”Mycket ambitiös och intresserad. Utvecklas positivt” (s. 7) eller ”Bra tänkare”, ”Du är okej i NO” (s. 6). Barholdsson (2007) visar att den målformulering som skrivs under utvecklingssamtalen bidrar till att styra elever mot en slags normalitet i skolan och forma dem till trygga och måttfulla personer genom olika normaliserande tekniker och vänlig maktutövning. Omdömen handlade främst om elever som personer och kunde uttryckas som ”tåla tillsägelser”, ”koncentrera sig bättre”, ”inte vara sur” (s. 182). Granath (2008) beskriver den ökande kommunikationen (loggböcker, utvecklingssamtal) i skolan som en intimisering av relationen mellan lärare och elev. Hon menar att den känslomässiga påverkan, som kan uppstå i exempelvis den dialog som förs mellan lärare och elev i loggböcker, också kan vara ett uttryck för en maktstrategi. Genom att skapa närhet till eleven genom kommunikation får läraren också möjlighet att styra och kontrollera eleven, något som Granath betecknar som en slags mild maktutövning. Med upprätthållandet av en god relation till eleven behåller läraren således sin auktoritet.

En skillnad mellan grund- och gymnasieskolan är att elever som deltar i utvecklingssamtal på gymnasiet är äldre, många är dessutom myndiga. I riktlinjer för utvecklingssamtalens genomförande i gymnasieskolan betonas elevens delaktighet, att ”samtalen ska präglas av ömsesidighet mellan deltagarna (...) och präglas av jämlikhet” (Ohlsson, 2012, s. 106). Syftet med samtalen beskrivs i skolans styrdokument som en strävan att ge elever möjlighet att ”aktivt utöva inflytande över sin utbildning” samt att elever ska kunna ”bedöma sina studieresultat och utvecklingsbehov i förhållande till kraven i kursplanerna” (ibid. s. 107). Med utgångspunkt i en studie om utvecklingssamtal med två mentorer på omvårdnadsprogrammet i årskurs två pekar Ohlsson på ett flertal problematiska aspekter med utvecklingssamtal ur lärarperspektiv.

Han menar att utvecklingssamtalet innefattar en mängd projekt som kan vara svåra att förena:

... att följa en formell agenda och täcka in på förhand specificerade områden, förmedla bedömningar av skolprestationer och att dokumentera samtalets resultat i nya målformuleringar, engagera eleven i samtalet som en jämbördig samtalspartner, ta del av hennes perspektiv och stimulera hennes egen reflektion, hantera en mer personlig och varaktig relation till eleven, stödja, uppmuntra och förmedla ett längre tidsperspektiv, fostra och utveckla individen genom samtalet (s. 157).

Ohlsson menar vidare att utvecklingssamtal utgör en central roll i lärares yrkesutövning. Att kunna genomföra samtal på ett bra sätt blir därmed även en viktig del i lärares professionalitet. Att, som lärare, känna sig otillräcklig i denna uppgift kan leda till en känsla av misslyckande i sin yrkesroll (ibid.).

Mot bakgrund av ovanstående beskrivning kan konstateras att betyg- och utvecklingssamtal på gymnasiet har vissa likheter, inte minst vad gäller förmedling av bedömningar och skolprestationer samt deras förankring i målformuleringar. Även relationen mellan lärare och elev är betydelsefull. En väsentlig skillnad är dock att betygssamtal kännetecknas av en större asymmetri, eftersom det är den betygsättande läraren som genomför samtalet. Betyg kan vara avgörande för elevers vidare möjligheter i livet, vilket medför att eleven hamnar i ett mer underordnat läge gentemot läraren i ett betygssamtal än i ett utvecklingssamtal.

Samtal – en eftertraktad företeelse?

I skolans styrdokument uttrycks inget explicit krav på att lärare måste hålla enskilda betygssamtal med sina elever, men det faller sig ändå naturligt att göra det, eftersom redovisning av grunderna för betygsättning kräver både ostördhet och tid. Ett sätt att uppfylla det krav som anges i läroplanens riktlinjer, nämligen att läraren fortlöpande ska ”ge varje elev information om elevens utvecklingsbehov och framgångar i studierna, (...) redovisa för eleverna på vilka grunder betygsättning sker” (Läroplan 2011, s. 15)

är alltså att erbjuda elever enskilda betygssamtal. Det är därför rimligt att anta att betygssamtal har blivit en vanligt förekommande samtalsform i skolan. Den nationella granskning som genomfördes av Skolverket år 2000 pekar emellertid på vissa brister angående hur elever informeras om sina studieresultat. Eleverna uppgav att de ”vill ha klara och tydliga besked om vad de konkret skall kunna” (Skolverket, 2000, s. 141) och ansåg att det ofta var svårt att förstå innebörden av och se skillnaden i mål och kriterier. Till skillnad från grundskoleelever föreföll dock gymnasieeleverna vara nöjda med den information de fick om sina studieresultat, enligt granskningen. Denna information gavs antingen i utvecklingssamtal eller i enskilda samtal. Granskningen visar även att personalen lägger mycket tid på elevsamtal som handlar både om elevernas arbetsinsats och hur de klarar de krav som ställs, vilket ligger i linje med den utveckling som har skett i skolan under de senaste decennierna vad gäller en allt större betoning av vikten av genomförande av pedagogiska samtal, utöver den regelrätta undervisningen. Överlag beskrivs samtalet som betydelsefullt för skolans utvecklingsarbete och betraktas utgöra en förutsättning för att skolan ska kunna genomföra sitt kunskapsuppdrag i en mängd officiella dokument²¹ som har getts ut under det senaste decenniet. Samtal anses bygga på de professionellas ”förståelse för sambanden mellan mål, kunskapsinnehåll samt bedömning och betygssättning” (Myndigheten för skolutveckling, 2008:a, s. 6). Frågor om vad och hur eleverna lär sig, skolans måluppfyllelse, tolkningen av styrdokument, betygssättningens likvärdighet samt elevens rättssäkerhet ska därför enligt dessa dokument regelbundet diskuteras i arbetslag och ämnesgrupper. Det är således inte enbart samtal mellan lärare och elev som har getts större utrymme i skolans verksamhet, utan alltså även samtal lärare emellan.

Ovanstående beskrivning styrks av den genomgång av begreppen samtal och dialog i utbildningspolitiska texter som har genomförts av Sandström (2012). Från senare delen av 1960-talet till 2008 finns en överlag positiv bild av samtal och dialog i dessa texter, som

²¹ Skolverket (2000, 2001:b, 2004, 2010), Myndigheten för skolutveckling (2004, 2007:a, 2007:b, 2008:a, 2008:b), Riksrevisionen (2004).

beskrivs som ett mycket ”potent redskap” (s. 45) som ska kunna tillämpas i en mängd olika situationer. Bland annat uttrycks en tilltro till att samtal och dialog kan ”öka lärarnas professionalitet och styra skolverksamhetens utveckling på flera nivåer” (ibid.). Dialogen framställs även som ett verktyg för skolans demokratifostran. Att kunna föra samtal har blivit en del av lärarprofessionen, menar Sandström, inte minst med tanke på den mängd dokument som har getts ut av Skolverket och Myndigheten av skolutveckling där vikten genomförande av samtal och dialog betonas. Honnørsord som *öppenhet*, *delaktighet*, *likvärdighet*, *rättvisa*, *jämförbarhet* och *ansvar* genomsyrar de utbildningspolitiska texter som gavs ut under 1990-talet och senare. I dessa texter råder det, enligt Sandström, en stark tilltro till att samtal och dialog ska leda till samsyn, inte minst genom att den öppenhet och delaktighet som proklamerats ska möjliggöra för elever och föräldrar att vara med och bestämma i skolans verksamhet.

Den tämligen oproblematiserade bild av dialog som träder fram i skolans styrdokument kan ha sin förklaring i att dialog ofta förknippas med något positivt, ”gott och önskvärt” innefattande en moralisk dimension som ”talar om ett mjukare, mänskligare och icke-auktoritärt samhälle” (Englund, 2012, s. 11). Begreppet kännetecknas även av öppenhet och frihet och förknippas med det goda och det rätta (ibid.).

Ursprunget till denna positiva bild av begreppet dialog²² kan sökas i antikens Grekland, specifikt hos Platon, där samtalskonsten betraktades som den högsta formen av kunskap, där människan söker sanning och kunskap genom samtal som bygger på grundlig argumentation (Gustavsson, 1996). Denna beskrivning kom sedermera att bland andra influera 1900-talsfilosofen Gadamer²³ (1997, 2004) som menar att ett äkta samtal kännetecknas av att varje deltagare är inriktad på att nå sanningen samt av en öppenhet inför den andres uppfattningar och ståndpunkter. En

²² Begreppet dialog ges ofta en felaktig betydelse där det definieras som samtal mellan två personer. Detta har förmodligen sin förklaring i att dia, som är besläktat med dya, duas är det grekiska ordet för två (Linell, 2009). Den korrekta betydelsen av prefixet dia är ”genom” och stammen logos betyder ”ord, tal” (ibid.).

²³ Gadamer är en av de teoretiker som har betydelse för studiens teoretiska inramning.

kommunikationsprocess utmärks således av en vilja att förstå den andre, en strävan att försätta sig själv i den andres ställe. Liknande tanke finns hos dialogteoretikern Buber (1993) som menar att den äkta dialogen kännetecknas av strävan efter ömsesidighet av deltagare som erkänner varandra ”sådana de är” (s. 60). Han anser dock att denna dialogform har blivit alltmer sällsynt. Buber menar dessutom att en dialogisk situation förutsätter att samtalsparterna kan anpassa sig till dem de ska samtala med. Denna ideala bild av dialog kan jämföras med den beskrivning av dialog som finns i en skrift som gavs ut av Myndigheten för skolutveckling (2004) och som beskriver dialog som en grundläggande del av skolans kvalitetsutveckling. I ett utvecklingsarbete mellan lärare, skolledare och forskare i fyra kommuner²⁴ har dialog bidragit både till glädje i arbetet samt till att skapa närhet mellan samarbetsparterna:

Dialogen för den praktiska vardagen i nära kontakt med de teoretiska begreppen. Det ger perspektiv, överblick och sammanhang. Det blir ett lyft i vardagen. Dialogerna skapar glädje och framåtanda (s. 40).

Dialogens betydelse betonas även vad gäller delaktighet och inflytande; ”det postmoderna pedagogiska mantrat” (s. 41). ”Delaktighet och inflytande bland alla berörda; elever, föräldrar, lärare och skolledare, är därför värt en kontinuerlig dialog” (ibid.). Mot bakgrund av denna beskrivning kan samtal som hålls utanför den regelrätta undervisningen betraktas som ett sätt att utveckla skolans verksamhet i denna positiva riktning. För studiens vidkommande är detta förhållningssätt av betydelse inte minst vad gäller frågan huruvida betygssamtal utgör ett forum för delaktighet och inflytande samt om samtalet kan förstås som en dialogisk situation.

Samtalets problematiska aspekter

Beskrivningen av begreppet dialog i föregående avsnitt genomsyras av en underliggande optimism, på både nationell och internationell nivå, nämligen att dialog möjliggör samförstånd mellan

²⁴ Malmö, Nordmaling, Eskilstuna och Strömstad.

samtalsparterna inte minst genom att öppna för delaktighet och inflytande. En aspekt som ännu inte har diskuterats är dock hur samtal som behandlar samtalsämnen som kan upplevas som oangenäma och obehagliga kan hanteras av yrkesutövare. Jag inledde denna avhandling med att beskriva en kort samtalssekvens ur min egen erfarenhet som lärare. Det besked jag gav min elev uppfattades som nedslående av honom, vilket i sin tur ledde till att han anklagade mig för att ha förstört hans liv. Jag blev ställd av hans reaktion och visste inte hur jag skulle hantera situationen. Kanske skulle jag ha inlett samtalet på ett annat sätt? Vad hade jag kunnat göra för att undvika denna situation? Hanterade jag den rätt?

Enskilda samtal mellan lärare och elev är ännu inte något omfattande forskningsområde inom pedagogisk forskning än mindre hur samtal med innehåll som kan upplevas som känsligt av samtalsparterna ska hanteras inom skolans verksamhet. Inom forskning om medicinska samtal har denna problematik emellertid uppmärksamats i större utsträckning, vilket i sin tur kan ha sin förklaring i att exempelvis läkare dagligen deltar i samtal där de nödgas ge patienter dystra besked. Det finns en mängd studier om sådana samtal som uppmärksammar problematiken kring hur besked om svåra sjukdomar, såsom cancer, förmedlas (Adelswärd & Sachs, 2003; Frost et.al., 2010; Maynard, 1996, 1998, 2003; Schmid Mast et. al., 2005). Ett genomgående drag i studierna är att människor i allmänhet vill undvika att såra varandra, men är samtidigt medvetna om att de måste ta ansvar för meddelanden som kan uppfattas som sårande (Adelswärd & Sachs, 2003).

Frost et. al. (2010) påpekar bristen på litteratur inom detta område för skolans vidkommande. Författarna intresserar sig för amerikanska skolpsykologer som i sin yrkesutövning genomför känsloladdade samtal med elever och föräldrar och som förmedlar besked som kan upplevas som nedslående. Med tanke på vilken vikt dessa kommunikativa färdigheter bör ha för skolpsykologer har denna fråga getts förvånansvärt lite utrymme i den litteratur som skolpsykologer har att tillgå. Att ge negativa besked kräver sensitivitet, omtanke vad gäller ordval och en medvetenhet om hur det kan påverka mottagaren. Nedslående besked kan framkalla starka reaktioner hos samtalsdeltagare, men, till skillnad från det

medicinska området får alltså yrkesutövare i skolan ingen utbildning inom området, poängterar Frost et.al.

Maynard (1996, 1997) beskriver en mängd faktorer som kan bidra till att avgöra hurvida ett besked uppfattas som positivt eller negativt. Exempelvis kan förväntningar som samtalsdeltagare har på samtalsämnet påverka deras upplevelse av beskedet, vilket sammanhang de befinner sig i samt vilka förväntningar de har på varandra kan också bli avgörande för hur beskedet uppfattas. Därför kan olika strategier tillämpas såsom att inte ha för bråttom med att tala om det negativa, att orientera sig om mottagarens känslotillstånd i inledningen av samtalet, att inte tala om allt på en gång. Om ett besked uppfattas som negativt eller positivt beror i stor utsträckning på mottagarens förväntningar, menar Maynard.

Med tanke på att samtalets betydelse för skolverksamheten betonas alltmer inom den svenska skolan tycks det vara angeläget att aspekter som har beskrivits ovan uppmärksammas och problematiseras även i pedagogisk forskning. Lärare bör även ges större möjlighet till fortbildning inom detta område, nämligen hur ett enskilt samtal, såsom betygssamtal ska genomföras samt hur eventuella svårigheter ska hanteras. Även frågor om samtalets möjligheter bör lyftas i sammanhanget. Leder samtal nödvändigtvis till att ömsesidig förståelse uppnås? Vilken betydelse kan de mellanmännsliga aspekterna få i ett samtal? Är öppenhet och närhet enbart av godo i den pedagogiska praktiken eller kan de även innebära vissa risker för samtalsdeltagarna? Dessa frågor bör också ställas i takt med den ökade tilltron på det enskilda samtalets positiva effekter som förefaller komma till uttryck i allt större utsträckning i den pedagogiska praktiken.

Samtal och bedömning

Dialog mellan lärare och elev anses utveckla elevers och studenters förståelse av lärares bedömning både inom grundskolan och högre utbildning (Bloxham & Campbell, 2010; Carless, 2006; McConlogue, 2012; Stern & Backhouse, 2011; van der Schaaf, et. al. 2013). Enbart skriftlig återkoppling anses inte vara tillräcklig, då den riskerar att inte förstås lika väl som muntlig av elever eller studenter (Carless,

2006). I syfte att undvika missförstånd, som exempelvis kan orsakas av att lärare i sina skriftliga kommentarer eller omdömen använder sig av ett språk som elever har svårt att förstå efterlyser Carless så kallade bedömningsdialoger. Denna uppfattning stöds av Stern och Backhouse som betraktar dialog mellan lärare och elev som ett nödvändigt komplement till skriftliga kommentarer. Författarna betonar vikten av så kallade feedbackdialoger som även skulle kunna betraktas som en form av betygssamtal. Tanken med dessa former av samtal är att lärare förväntas förklara grunderna för betygsättning för sina elever. Måhända är tonvikten på summativ bedömning större i betygssamtal då de fokuserar elevers slutbetyg, medan feedbackdialoger kan erbjudas i samband med bedömning av enskilda arbeten och behöver därmed inte nödvändigtvis handla om elevers slutbetyg. Även om samtal kan innebära ett antal riskmoment, såsom missförstånd eller påtryckningar på lärare från elever/studenter under samtalet, anses samtal ändå nödvändiga för att öka studenters förståelse av lärares bedömning (McConlogue, 2012). Om studenter får möjlighet att öva självbedömning genom att diskutera bedömningsfrågor med sina lärare kommer de att utveckla en större förståelse för lärares bedömning, vilket i sin tur skulle kunna bidra till att minska riskmomenten i samtalen (ibid.). I empirisk pedagogisk forskning finns det således stöd för uppfattningen att dialog anses bidra till elevers ökade förståelse av lärares bedömning.

Varför en studie om betygssamtal?

Med tanke på den tilltro som tillskrivs samtalets goda egenskaper, inte minst vad gäller förmodade uppnåenden som samtal kan leda till framhålls här behovet av studier om samtal som äger rum utanför den regelrätta undervisningen. Forskning om betygssamtal anses nödvändig av flera skäl. För det första utgör ett betygssamtal en kommunikativ situation mellan två parter, vilket innebär att betygets innebörd kan studeras utifrån två perspektiv – lärarens och elevens. För det andra möjliggör en studie av interaktion en beskrivning av mellanmänniska aspekter, vilket innebär att en vidare förståelse av betyg än den enbart instrumentella kan synliggöras.

Utifrån ett fenomenologiskt och hermeneutiskt betraktelsesätt kan betygets levda dimensioner inte bortses. Betygsättning betraktas i denna studie inte enbart som att lärare som tjänstemän utför sitt administrativa uppdrag. Den anses innefatta en mängd dimensioner, inte minst känslomässiga. Utifrån ett livsvärldsperspektiv är eleven inte anonym för läraren, vilket innebär att eleven bemöts och bedöms utifrån sin kroppsliga förankring i världen. Detta kan i sin tur bidra till att belysa och problematisera relationella aspekter av läraryrket som är relaterade till betyg och bedömning. För det tredje bidrar en studie av betygssamtal till att nyansera diskussionen om samtalets betydelse för den pedagogiska praktiken. Vilka möjligheter, begränsningar och eventuella risker kan det finnas med ett samtal? Är det givet att samtal alltid är av godo?

Mot bakgrund av denna beskrivning betonas relevansen av forskning om betygssamtal. Min förhoppning är att föreliggande studie kommer att utgöra ett kunskapsbidrag inom detta forskningsfält genom att tillföra fältet nya perspektiv.

Kapitel 3. Teoretiska utgångspunkter

Fenomenologisk hermeneutik som teoretisk grund

Beyond the simple opposition there exists, between phenomenology and hermeneutics, a mutual belonging that is important to make explicit. The belonging can be recognized from either position. On the one hand, hermeneutics is erected on the basis of phenomenology and thus preserves something of the philosophy from which it nevertheless differs: *phenomenology remains the unsurpassable presupposition of hermeneutics*. On the other hand, phenomenology cannot constitute itself without a hermeneutical presupposition. The hermeneutical condition of phenomenology is linked to the role of *Auslegung* (explication) in the fulfillment of its philosophical project (Ricoeur, 1991, s. 25-26).

Studiens tar sin teoretiska utgångspunkt i fenomenologisk hermeneutik. Ovanstående citat av Ricoeur illustrerar den ömsesidiga samhörigheten mellan de två perspektiven fenomenologi och hermeneutik och har här valts i syfte att förklara varför båda anses bidragande för studien. De är avhängiga av varandra, förutsätter varandra samt fokuserar samma förhållningssätt om än ur något skiftande infallsvinklar (Ricoeur, 1991). Kortfattat kan sägas att fenomenologin, som den utnyttjas i denna studie, tar sin utgångspunkt i den ontologiska frågan om Varat (Heidegger, 1992), det vill säga vad det innebär *att vara*, *att existera*, hur *varat erfars*, medan hermeneutiken inriktar sig på *tolkning* och *förståelse*. Poängteras bör att fenomenologi inte ska betraktas synonymt med "levd erfarenhet" och hermeneutik med "tolkning". Det råder snarare ett samspel mellan dessa perspektiv (Freeman och Vagle, 2013).

Ett grundläggande fenomenologiskt begrepp är *livsvärld*, vilket innebär att liv och värld inte kan separeras. De existerar inte oberoende av varandra, utan utgör en enhet. Världen betraktas

därför som *levd*, det vill säga den upplevs alltid av någon i något specifikt sammanhang. Detta förhållningssätt utgör även utgångspunkten för den hermeneutiska²⁵ beskrivningen av förståelse där tradition, historicitet och samspel mellan individer fokuseras. Hermeneutikens relevans för pedagogisk forskning har beskrivits av bland andra Gallagher (1992) och Wiercinski (2011). Dessa forskare betonar sambandet mellan undervisning och hermeneutik och menar att tolkning är ett grundläggande begrepp som genomsyrar all undervisning. Inte minst bidrar hermeneutiken till att förstå de mer sublima och dolda aspekterna av undervisning: ”Hermeneutics helps us to understand a non-calculative approach of education. The direct relevance of hermeneutics is in helping us to identify serious misconceptions and to address some unspoken premises that we often take for granted” (Wiercinski, s. 109).

Varken fenomenologi eller hermeneutik är några enhetliga teorier. De är snarare omfattande ansatser. Syftet i denna studie är inte att föra något djupgående resonemang kring de filosofiska aspekterna av fenomenologi och hermeneutik, utan snarare att nyttja dem i en empirisk studie. Den filosofiskt teoretiska utgångspunkten medför dock vissa ställningsstaganden, både vad gäller teori och metod. Tillämpningen av dessa perspektiv ger forskaren frihet vad gäller valet av adekvata teoretiska begrepp samt utformningen av passande metod utifrån frågeställning (Berndtsson, m.fl., 2007). Benämningen på de teoretiska utgångspunkterna kan därför variera inom forskning där dessa perspektiv har tillämpats. På internationell nivå har skolor med olika inriktningar utvecklats inom fenomenologin under de senaste decennierna. Bland internationella forskare inom fenomenologisk psykologi kan Amadeo Giorgi (1997) och Clark Moustakas (1994) nämnas. Deras forskning kan tolkas som inspirerad av Husserls transcendentala fenomenologi och deskriptiv analys. En stark förespråkare av hermeneutisk

25 Det finns ingen enhetlig definition av hermeneutik. I litteraturen beskrivs två inriktningar; den så kallade romantiska hermeneutiken med betoning på hermeneutik som konst, ett sätt att tolka (Gallagher, 1992, Palmer, 1969) samt den filosofiska som företräds av Heidegger, Gadamer och Ricoeur och som fokuserar frågan om förståelsens innebörd samt villkoren för förståelse i mellanmänsklig interaktion (Kristensson Uggla, 2012, Ödman, 1979/2007).

fenomenologi inom pedagogisk forskning är Max van Manen (1991, 1997, 2002, 2007) som är en av föreläsarna för den så kallade Utrechtskolan²⁶. Denna skolbildning bygger på en tradition som kännetecknas av ett avståndstagande från teknisk rationalitet. Istället betonas mening, innebörd, upplevelse och erfarenhet:

And phenomenology differs from other disciplines in that it does not aim to explicate meanings specific to particular structures (ethnography), to certain social groups (sociology), to historical periods (history), to mental types (psychology), or to an individual's personal life history (biography). Rather, phenomenology attempts to explicate the meanings as we live them in our everyday existence, our lifeworld. (van Manen, 1997, s. 11).

Denna studie skriver in sig i den tradition som förelärs av van Manen samt i den livsvärldsfenomenologiska tradition som har utvecklats för empirisk forskning vid Göteborgs universitet. En mängd empiriska studier som grundar sig på den så kallade livsvärldsansatsen har presenterats under de senaste decennierna (Bengtsson, 1998, 2001, 2005; Claesson, 1999, 2004; Johansson, 1999; Berndtsson, 2001; Nielsen, 2005; Hugo, 2007; Henriksson, 2009; Carlsson, 2011; Andrén, 2012; Levinsson, 2013; Lilja, 2013; Bredmar, 2014, m.fl.). Det hermeneutiska perspektivet har tillämpats på olika sätt i pedagogiska studier på nationell nivå (Georgii-Hemming, 2005; Gustavsson, 2008; Falkner, 2007; Öberg Tuleus, 2008; Olin, 2009; Segolsson, 2011, m.fl.). Gemensamt för forskning som bedrivs inom den fenomenologiska och hermeneutiska traditionen är att den på ett eller annat sätt tar sin utgångspunkt i arbeten av filosofer som Edmund Husserl, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Maurice Merleau-Ponty, Paul Ricœur och Alfred Schütz.

²⁶ Inom Utrechtskolan bedrivs forskning inom en mängd discipliner, såsom psykologi, medicin, sociologi, juridik m.m av bland andra Levering, Van den Berg, Langeveld och Buytendijk. Det primära intresset riktades mot praktisk tillämpning av fenomenologin inom forskning som tar sin avstamp i den vardagliga livsvärlden.

Centrala teoretiska begrepp i studien

Livsvärld och levd kropp

Studien utgår ifrån uppfattningen att förståelse alltid sker utifrån ett sammanhang, i en *livsvärld*²⁷. Liv och värld existerar alltså inte oberoende av varandra. De är sammanflätade. Utmärkande för livsvärlden är också att människor tar den för given. I sin naturliga inställning till världen ifrågasätter människor inte världens beskaffenhet i det dagliga livet (Merleau-Ponty, 2002/1962). Det är därmed en pre-reflexiv värld, det vill säga en värld som finns där före all analys: "... the world is always "already there" before reflection begins" (Merleau-Ponty, s. iv). Den är alltså varken rent objektiv eller rent subjektiv, inte heller privat. Livsvärlden är social och delas av människor som interagerar med varandra. Människan är intersubjektiv, hon samexisterar med andra människor i livsvärlden och förstår dem genom sin levda kropp, vilket innebär att kropp och själ utgör en enhet. Därmed blir också vårt förhållande till världen levtt.

Merleau-Ponty (2002/1962) poängterar att vi inte kan fjärma oss från vår levda kropp. Vi uppfattar kroppen som en helhet och inte som en sammansättning av separata delar – handen är inte en del av armen och fingrarna är inte en del av handen. Alltså är vi vår kropp eller som Merleau-Ponty uttrycker det: "I am not in front of my body, I am in it, or rather I am it" (Merleau-Ponty, 2002/1962, s. 173). På samma sätt förhåller det sig med språket. Talet består inte av separata ord. Det får sin betydelse även genom "betoning, tonfall, gestik och fysiologi" vilket avslöjar vårt grundläggande sätt att vara (Merleau-Ponty, 1999, s. 116). Genom kroppen och talet uttrycker vi vårt förhållande till världen. Dessa aspekter av existensen kan alltså inte särskiljas. Det finns ett ömsesidigt förhållande mellan tal och kroppslighet. Talet är en kroppslig uttryckshandling, vilket Merleau-Ponty illustrerar med att ett barn som ännu inte har lärt sig tala uttrycker sig enbart med sin kropp, men barnet kan bara lära sig tala

²⁷ Livsvärlden är ett begrepp som har myntats av Edmund Husserl i en epistemologisk kontext och som bygger på föreställningen att liv och värld är sammanflätade och att vi genom vår naturliga inställning till världen inte har någon distans till den (Husserl, 1989).

genom andra människor – det finns således en intersubjektiv sida i talet. Utan kroppslighet kan talet inte nå världen och utan intersubjektivitet finns det ingen att tala till (Thörgeesen, 2003). Språket är ett uttryck för vår samexistens i världen – vi talar om vi har någon att tala till.

Utifrån ett fenomenologiskt betraktelsesätt är kroppen inte en del av världen. Kroppen är i världen: ”The body is not a screen between me and the world; rather, it shapes our primary way of being-in-the world. This is also why we cannot first explore the body by itself and then subsequently examine it in its relation to the world” (Gallgher & Zahavi, 2008, s. 137). Det råder således ett ömsesidigt förhållande mellan kropp och värld där dessa ständigt påverkar varandra, vilket Gallagher och Zahavi exemplifierar med hur sinnessillstånd kan påverka uppfattningen av världen. Vid glädje upplevs omgivningen ljusare än vid nedstämdhet, vid hunger verkar äpplen större och maten aptitligare. På samma sätt påverkar omgivningen kroppen:

The internal environment of the body, which functions homeostatically and automatically, and is constituted by innumerable physiological and neurological events, is simply an internalized translation and continuation of the external environment. Changes in the external environment are always accomplished by changes in the internal one (ibid. s. 138).

Husserl (1989) betonar att det inte finns en livsvärld, utan många. I vårt dagliga liv rör vi oss mellan dessa livsvärldar som sinsemellan har både likheter och olikheter, vilket i sin tur påverkar vårt förhållande till världen. Varje del av världen utmärks av specifika egenskaper, vilket Bengtsson (2005) definierar som regional värld och Claesson (2009) som kontextualiserad ontologi. Livsvärldar utgörs av exempelvis hem, arbetsplatser, motionscentraler, köpcentra, biografier, teatrar med mera. I alla dessa sammanhang betar vi oss på olika sätt och de människor vi möter bemöter vi följaktligen olika. De lärare och elever som deltar i föreliggande studie rör sig också dagligen mellan olika livsvärldar. När de möts i ett betygssamtal sker det i en specifik kontext, i en regional värld, vilket också anger villkoren för samtalet. Det är alltså inte något

privat samtal som sker på fritiden. Ett betygssamtal är en del av lärarens yrkesutövning. Mötet mellan lärare och elev är inte heller enbart fysiskt. Det utgör en sammanflätning av lärares och elevers livsvärldar och levda kroppar. Deras handlingar är således ingenting i sig. De ska förstås utifrån den kontext där de sker. Både läraren och eleven förväntas agera på ett visst sätt - villkoren för samtalet bestäms av situationen och deras agerande ska därför förstås utifrån detta betydelsesammanhang.

Intersubjektiv förståelse

Intersubjektivitet förstås i denna studie som kroppslig samexistens, vilket innebär att lärares och elevers förståelse av betyg inte kan avgränsas till någon särskild del av kroppen. Den förmedlas istället med hela den levda kroppen. Förståelsen är direkt och spontan, vilket innebär att exempelvis gester inte kan förstås genom en intellektuell tolkningsakt (Merleau-Ponty, 2002/1962, 1999). När vi möter en arg person *tänker* vi inte på vreden, utan de intensiva gesterna *är* själva vreden (ibid.). Den känslomässiga perceptionen föregår alltså den visuella. Merleau-Ponty menar att det finns en ömsesidighet mellan intentioner och gester, att de kan avläsas i den andres beteende. På så sätt fungerar människor som yttre blickar på varandra – den andre träder fram för mig som ett upplevande subjekt samtidigt som jag kan uppleva mig själv genom den andres upplevelse (Merleau-Ponty, 1999, Thörgeßen, 2003). Den andre är, precis som jag, en existens, en annan mig, samtidigt som den andre inte är jag. Det finns en skillnad mellan oss.

Mot bakgrund av ovanstående beskrivning utgår analysen av betygssamtal ifrån föreställningen att förståelse synliggörs genom lärares och elevers kroppsliga respons på varandras handlingar. Kroppslighet omfattar här både verbala och icke-verbala uttryck. Med stöd i Merleau-Pontys beskrivning betraktas därför betygssamtal som en intersubjektiv situation där lärare och elev upplever och förstår varandra genom kroppslig existens, att de fungerar som ”yttre blickar” på varandra, vilket i sin tur innebär att de även påverkas av varandras känslotillstånd. En fråga som uppstår i sammanhanget är om betygssamtalet, där lärare och elev möts

ansikte mot ansikte, kan påverka lärares betygsättning. För läraren är det skillnad mellan att ensam sitta vid ett skrivbord med en klasslista och bedöma och betygsätta elevers prestationer utifrån antecknade resultat eller att möta en verklig person i ett enskilt samtal, som i sig är en intim situation och där läraren kan se sig själv genom elevens agerande och reaktion. Kan det medföra att läraren kan känna sig ansvarig för elevens misslyckande? Eller kan läraren sätta ett högre betyg enbart för att undvika att se sin elev ledsen? Det skulle ju påverka även lärarens känslotillstånd.

Pedagogisk takt

I en beskrivning av lärares yrkeskunnande introducerar van Manen (1991) begreppet *pedagogisk takt*. Han menar att det i en pedagogisk handling alltid går att identifiera två sammanflätade principer²⁸, en empirisk, som består av fakta samt en etisk som tar sin utgångspunkt i lärares individuella förhållningssätt till elever. Den etiska aspekten av pedagogiskt kunnande utgår, enligt van Manen, ifrån elevens bästa, det vill säga vad som är bra eller dåligt för en specifik elev. Pedagogiskt kunnande kan därför aldrig vara objektivt, utan måste anpassas individuellt. När lärare ställs inför ett pedagogiskt dilemma – ”Vad göra?” ska båda dessa principer beaktas, menar van Manen. De är emellertid inte tillräckliga, utan varje handling måste även anpassas efter den specifika situationen:

Knowledge necessary for pedagogical action needs to be situation-specific and oriented to the particular child with whom we are concerned. In other words, pedagogy is context sensitive. (s. 47).

van Manen menar alltså att lärares yrkeskunnande inte kan begränsas till metodiska tekniker och principer, som i sig är betydelsefulla. Det pedagogiska kunnandet måste även omfatta aspekter såsom känslor, omsorg om elever, förståelse för deras behov, förmåga att anpassa sig till och hantera specifika situationer i

²⁸ van Manen använder begreppen *empirical aspects* och *ethical-moral aspects*. *Empirical* benämns i denna studie som empirisk, normativ och *ethical-moral* som mellanmännisklig, existentiell, etisk. Poängteras bör att begreppen ska förstås i vid bemärkelse, där lärares formella kunnande övergripande benämns som empirisk kunskap och de mellanmänniskliga dimensionerna sammanfattas med utgångspunkt i van Manens beskrivning som etiska.

den pedagogiska praktiken med mera. Studien tar sin utgångspunkt i att lärare i sitt professionella uppdrag har dessa dimensioner av den pedagogiska praktiken att förhålla sig till samt att de i varje specifik situation är sammanvävda med varandra. Den ena kan därför inte betraktas som viktigare än den andra. Om en lärare besitter omfattande ämneskunskaper, som hen inte kan förmedla till sina elever, blir de inte särskilt användbara i undervisningspraktiken. Om all tid ägnas åt omsorg och omtanke om eleverna överskuggar det istället undervisningen. Lärares yrkeskunnande kännetecknas således av en förmåga att, i en given situation, balansera mellan dessa dimensioner. van Manen poängterar emellertid att denna färdighet inte kan tillägnas genom teoretiska studier. Den utvecklas med erfarenheten och förutsätter i sin tur ett genuint intresse för elever samt öppenhet för deras behov och förutsättningar.

Dessa dimensioner får särskild betydelse i lärares betygsättningspraktik. Bedömning och betygsättning ska ske i enlighet med skolans styrdokument och utgör därmed en administrativ aspekt av lärares yrkeskunnande. Den formella beskrivningen av lärares uppdrag behandlar alltså inte medkänsla, medlidande och empati, vilket ligger i sakens natur. Enligt det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet ska undervisande lärare göra en helhetsbedömning av elevens kunskapsnivå i relation till kursmålen. Genom undervisning skapar lärare en relation till sina elever, vilket i sin tur innebär att en elev aldrig är anonym för läraren. De mellanmännsliga aspekterna kan därför aldrig bortses. Studien utgår ifrån föreställningen att lärare förhåller sig till de ovan beskrivna dimensionerna av pedagogisk takt. Fokus i analysen av betygssamtal riktas mot hur lärare hanterar det spänningsfält som uppstår mellan dessa dimensioner, det vill säga det formella uppdraget och de mellanmännsliga aspekter som uppstår när lärare möter elever i ett enskilt samtal. Finns det alltid en överensstämmelse mellan vad som är rätt betyg med utgångspunkt i betygskriterierna samt vad som känns rätt utifrån en mellanmännslig aspekt? Vilka motsättningar kan uppstå mellan båda dessa förhållningssätt och hur hanterar lärare dem i så fall?

Betyg *som* något

Som nämnts tidigare är betygets innebörd inte på förhand given i denna studie. Betyg betraktas snarare som ett mångfasetterat och komplext fenomen, eftersom betygsättning baseras på mångtydiga och tolkningsbara kriterier och kunskapskrav. En central föreställning inom det fenomenologiska perspektivet är att människor i sin naturliga inställning inte ifrågasätter begreppens beskaffenhet (Heidegger, 1992; Merleau-Ponty, 2002/1962). Det är först när inställningen bryts, exempelvis genom att något inte fungerar som förväntat, som vi börjar utforska begreppen. Relaterat till lärares och elevers förståelse av betyg kan detta förhållningssätt medföra att elever inte närmare frågar vad ett betyg står för om det motsvarar deras förväntningar och önskemål. Om lärare, däremot, inte sätter det, av eleven, förväntade betyget kan eleven be om en förklaring eller rentav ifrågasätta lärarens betygsättning. I sådana fall synliggör lärarens förklaringar hans förståelse av betyg.

Studiens teoretiska inramning medför att ett begrepp som betyg inte kan förstås som en isolerad företeelse. Det har en existentiell innebörd, vilket i sin tur innebär att betyg alltid förstås *som* något (Heidegger, 1992), men det kan, som nämnts, aldrig förstås avskilt från den gemensamma kulturella bakgrunden. Denna kan utgöras av ett specifikt lands kultur, men kan också utvecklas i mindre sammanhang såsom en skolas eller till och med ett klassrums regionala, kontextualiserade livsvärld. I sådana sammanhang kan människor utveckla inbördes förståelse av begrepp. Claesson (2009, 2011:b) förankrar begreppet *som-seende* i undervisningssammanhang och beskriver det bland annat som tysta överenskommelser mellan lärare och elever om att betrakta vissa föremål som något annat än vad de egentligen är eller vad de uppfattas som av utomstående. En studsmatta i ett klassrum kan, till exempel, vara en scen, ett träd – en hängare för ryggsäckar när eleverna går på utflykt. Betyg kan också förstås utifrån sådana tysta överenskommelser, att lärare och elever, i sin regionala, kontextualiserade livsvärld, utvecklar implicit förståelse av vad de olika betygsnivåerna står för samt vad som krävs för ett visst betyg. Detta behöver i sin tur inte innebära att samma förståelse gäller i andra skolor, inte ens hos andra lärare på

samma skola. Den bristande likvärdighet i betygsättning som har uppmärksamats inom pedagogisk forskning kan ha sin förklaring i detta förhållningssätt (Andersson, 2000; Cliffordson, 2004; Korp, 2006; Klapp Lekholm, 2008, 2010:a).

Ett synliggörande av vad lärare och elever kan uppfatta betyg *som* kan även bidra till en beskrivning av hur lärares betygsättning görs begriplig för eleven, det vill säga hur betygets komplexitet administrativt operationaliseras. Som nämnts ovan baseras betyg på mångtydiga och tolkningsbara betygskriterier och förmedlingen av betyg kan därför inte omfatta hela det komplexa system som utgör grunden för betygsättning. För att bli hanterbart måste det reduceras. Analysen av betygssamtal bidrar till att synliggöra lärares och elevers förståelse av betyg genom att visa vad lärare och elever specifikt fokuserar i betygsättningen, det vill säga vilken aspekt av elevens prestationer de förhåller sig till. Vilken betydelse har exempelvis flit och gott uppförande? Hur påverkas lärare av elevens förväntningar och önskemål? Förstås betyg enbart *som* mått på kunskap eller förstås det även *som* något annat?

Ödman (1997/2007) poängterar att ju mer mångtydigt ett begrepp är desto fler möjligheter finns det att innebörden förstås på olika sätt. Det är inte ovanligt att betyg i dagligt tal uttrycks med hjälp av metaforer såsom *ge* betyg, *få* betyg, *gränsfall*, vilket i sin tur ger uttryck för en viss förståelse av betyg, exempelvis att betyg som *ges* kan förstås som belöning. Vad är det som belönas? Är det prestationen, arbetsinsatsen, uppförandet, fliten, intresset eller något annat? Vad är det för gränsdragning som görs vid så kallade gränsfall?

Ytterligare en grundläggande utgångspunkt för studien av lärares och elevers förståelse av betyg är yrkeserfarenhetens betydelse. Vissa lärare som deltar i studien har lång erfarenhet av yrket, vilket innebär att de även har arbetat med det relativa betygssystemet. Det kan i sin tur påverka deras förståelse och tillämpning av det nuvarande betygssystemet. Gadamer (1997) betonar att förståelseprocessen inte är någon isolerad akt. Den styrs av den gemenskap som förenar människan med traditionen. Den är inte på förhand given, utan frambringas genom deltagande, vilket medför att människor uppfattar begreppen så som de tidigare har kommit att uppfattas i

en viss tradition. Det problematiska är dock, enligt Gadamer, att situationen aldrig kan klargöras helt, eftersom vi (som ska förstå något) alltid befinner oss i denna situation utifrån vilken förståelse sker. Givet *som-seende* kan detta förhållningssätt förstås i relation till lärares tysta kunskap ”något som finns men som tidigare inte satts ord på” (Claesson, 2009, s. 86). Den yrkeskunskap som lärare utvecklar är alltså avhängig av den miljö de är verksamma i. När det gäller betygsättning kan lärare på en viss skola ha utvecklat viss förståelse och skapat egna rutiner, som inte nödvändigtvis stämmer överens med lärares uppfattningar på andra skolor. Så länge betygsättningen inte ifrågasätts kan lärare alltså tillämpa invanda tillvägagångssätt. Vid ifrågasättande måste lärare emellertid explicitgöra sin betygsättning, vilket kan bli problematiskt eftersom den baseras på tyst kunskap och så kallade tysta överenskommelser.

Den hermeneutiska tolkningsprocessen

Studien bygger på forskarens tolkning av den förståelse av betyg som visar sig i betygssamtal. Tolkning och förståelse²⁹ aktualiseras på två nivåer: lärares och elevers förståelse av betyg så som det visar sig i ett betygssamtal samt forskarens tolkning av deras förståelse, vilket i sin tur utgör även den forskningsprocess som studiens resultat baseras på. Villkoren för dessa tolkningsprocesser är dock inte samma, vilket ger anledning att begrunda vad som skiljer dessa tolkningsnivåer. I en beskrivning av principerna för tolkningen av ”den sociala verkligheten” poängterar Schütz (1953/2002) att den

29 Dessa begrepp är centrala inom hermeneutiken. Ursprunget för hermeneutik kan sökas i den etymologiska härkomsten för ordet vars grundbetydelse kan spåras till den grekiska mytologin. Enligt de grekiska myterna kunde gudarna inte tala direkt till människorna och använde sig därför av en budbärare – Hermes, som hade i uppgift att förmedla gudarnas, ofta dunkla, budskap (Ödman, 1979/2007). Hermeneutik härstammar från det grekiska ordet *hermeneia* som förenklat kan översättas som tolkning. Kemp (2005) ger en utförligare beskrivning av betydelsen. Hermeneutik är avlett från två grekiska ord: *techne* (konst) och *hermeneuein*, ett verb med flera olika betydelser: 1) att säga något om något, 2) att utlägga, göra reda för något, 3) att översätta, 4) att tolka. (s. 167). Den äldsta och mest spridda förståelsen av hermeneutik relateras till bibeltolkning, men utvidgades i och med Schleiermachers föreläsningsserie 1819 till att omfatta alla typer av texter. Schleiermachers utgångspunkt var att genom inlevelse skulle läsaren kunna förstå texten bättre än författaren själv (Palmer, 1969).

vetenskapliga tolkningen har sitt ursprung i den vardagliga världen som har ”en speciell mening och relevansstruktur för de människor som lever, tänker och handlar i denna värld” (s. 30). Människor föds in i en värld som redan är tolkad, den har upplevts och tolkats av andra ”som en organiserad värld” (s. 32). Vad gäller vetenskaplig tolkning innebär detta förhållningssätt att de tankeobjekt som forskare konstruerat har sin förankring i en redan tolkad värld och som har ”konstruerats av det vardagliga tänkandet hos de människor som lever sitt liv tillsammans med andra i denna vardagliga värld” (ibid.). Forskarens tolkning eller konstruktion kallar Schütz därför för andra ordningens konstruktion, vilket han beskriver som ”konstruktioner av de konstruktioner som gjorts av aktörerna på den sociala scenen, vars beteende forskaren studerar och försöker förklara enligt samhällsvetenskapernas procedurregler” (s. 31). Mot bakgrund av denna beskrivning är en avgörande skillnad mellan vetenskaplig och vardaglig tolkning att den vetenskapliga utgår ifrån en teoretisk förankring. Till skillnad från lärares och elevers tolkning av varandras handlingar är avsikten med min tolkning av deras interaktion att utifrån en vald teori och relevanta analysverktyg besvara en forskningsfråga som i sin tur ska bidra med ny kunskap inom detta forskningsområde.

Relaterat till den hermeneutiska tolkningsprocessen kan forskarens tolkningsnivå beskrivas som en ständigt pågående process som frambringas av en pendling mellan förståelse och tolkning (Kristensson Ugglå, 2012). Det råder således ett dialektiskt förhållande mellan dem, vilket medför att det kan vara svårt att explicitgöra vad som sker först och vad som kommer därefter. Forskarens tolkning styrs av den gemenskap som förenar människan med traditionen, vilket Gadamer (1997) benämner verkningshistoria. Därför är det angeläget, inte minst för det vetenskapliga medvetandet, att göra sig medveten om verkningshistorien, att vara medveten om den hermeneutiska situationen utifrån vilken förståelse sker, vilket förutsätter forskarens distansering till studieobjektet.

Distansering och närhet i forskningsprocessen

Eftersom vi alltid befinner oss i den situation utifrån vilken tolkning sker, kan den aldrig klagöras helt. Detta förhållningssätt beror, enligt Gadamer (1997), inte på brist på självreflexion, utan på karaktären hos det historiska: ”Att vara i historien betyder att aldrig kunna bli helt självmedveten” (ibid. s. 149). Här uppstår en motsättning mellan vetenskaplig objektivitet och ontologisk rikedom som Gadamer betraktar som oförenliga. Ricœur (1991) tar avstånd från denna uppdelning och hävdar istället att deltagande och distansering kan förenas, vilket sker i texten. I sin strävan att förena begreppen alienerad distansering och erfarenhet av tillhörighet³⁰ betraktar Ricœur texten som ett paradigm för kommunikativ distansering. Text utgörs av kommunikation som sker i och genom distans:

The text is much more than a particular case of intersubjective communication: it is the paradigm of distanciation in communication. As such, it displays a fundamental characteristic of the very historicity of human experience, namely, that it is communication in and through distance (s. 76).

Textbegreppet har en vid betydelse hos Ricœur som definierar text som ”all diskurs som fixerats genom skriften” (Ricœur, 1993, s. 33). Även mänskliga handlingar betraktas av Ricœur analogt med texten: ”När handlingen frigör sig från den handlande får den en självständighet som kan jämföras med textens semantiska autonomi” skriver han (s.88). Det empiriska underlaget i föreliggande studie utgörs av filmade och transkriberade betygssamtal. Handling har därmed tranformerats till text. Tolkningen av betygssamtal baseras dock inte enbart på den transkriberade texten utan även på videoinspelningarna.

Utgångspunkten i denna studie är att distansering utgör ett grundläggande villkor för vetenskaplig tolkning. Forskarens distansering³¹ till studieobjektet betraktas här som en förutsättning för synliggörandet av något nytt. Som nämnts beskriver Gadamer

³⁰ I den engelska översättningen benämns begreppen som *alienating distanciation* och *participatory belonging*.

³¹ Detta förhållningssätt diskuteras ytterligare i studiens metodologiska ställningstaganden.

(1997) att någon fullkomlig distansering inte är möjlig, eftersom vi aldrig kan vara fullt medvetna om vad som styr vår förståelse, men strävan i denna studie är dock att i möjligaste mån vara medveten om den. Under tolkningsprocessen sker således en pendling mellan den närhet (tillhörighet) till forskningsobjektet som utgörs av min erfarenhet och förförståelse samt distansering, i form av vetenskapliga studier i ämnet, som i sin tur möjliggör att jag som forskare kan distansera eller fjärma mig både från min förförståelse och från tolkningsobjektet.

Studiens andra tolkningsnivå handlar om lärares och elevers tolkning av varandras handlingar i ett betygssamtal. Med utgångspunkt i Bachtins teori om dialogism (Bachtin, 1979) betraktas betygssamtalet som svar på något tidigare sagt och utgör därmed en del i en länk av yttranden. Ordets och yttrandets dialogiska natur innebär enligt Bachtin att ingenting egentligen sägs för första gången. Varje yttrande utgör ”en länk i en väldigt komplext organiserad kedja av andra yttranden” (s. 261, min översättning). Betygssamtalet kan därför inte uppfattas som en isolerad händelse. Det utgör en del av tidigare yttranden, som i sin tur tolkas och förstås på ett visst sätt av talare. Relaterat till denna beskrivning görs ett antagande att lärares och elevers möte i ett betygssamtal utgår ifrån ett mer eller mindre medvetet underlag som utgörs av tidigare möten, samtal, diskussioner, önskemål om betyg, prestationer under kursen med mera. Deras tolkning av tidigare skeenden samt av varandras handlingar kan utgå ifrån en förförståelse som jag som forskare inte besitter. I detta avseende skiljer sig deras tolkning ifrån min vetenskapliga tolkning som grundar sig på teoretiska antaganden. Syftet med våra tolkningar blir därmed inte heller detsamma. För lärarens del kan samtalet handla om att hantera aspekter av betygsättning, vilka har redogjorts i föregående avsnitt. Dessa handlar inte minst om att uppnå samstämmighet och delad förståelse av betyget. För forskaren är tolkningens syfte däremot att utifrån formulerade frågeställningar och vald teoretisk grund få kunskap om betygssamtal på gymnasiet. Linell (1995) menar att forskarens förutsättningar att förstå materialet skiljer sig från samtalsdeltagarnas, inte minst genom att forskaren utgår ifrån ett inspelat empiriskt underlag och ges därmed

möjlighet att studera samtalen upprepade gånger genom att exempelvis spola fram och tillbaka i inspelningen och på så sätt synliggöra nya aspekter av interaktionen. Samtalsdeltagarna har dock inte samma möjlighet till den formen av distanserad analys. De utgår ifrån en mer omedelbar förståelse av varandras yttranden. Linell poängterar även att vi bör ha i åtanke att förståelsen alltid är partiell: “ ... we must not forget that one can only expose parts of one’s understanding and this understanding is in a certain sense itself partial. Furthermore, while many utterances are designed to claim understanding, they do not prove or demonstrate it.” (s. 207). Någon fullkomlig förståelse är därmed inte möjlig, men vi behöver inte heller förstå allt, utan enbart det som är relevant för den aktuella avsikten (Linell, 2009).

Sammanfattningsvis kan konstateras att det fenomenologiska och hermeneutiska perspektivet som teoretisk domän medför dels att förståelse och tolkning kan fokuseras, dels att betygets existentiella förankring kan synliggöras. Förståelsen är alltid kroppsligt förankrad, situerad och kontextualiserad, vilket innebär att den kontext där interaktionen sker aldrig kan bortses ifrån. I föreliggande studie förstås denna kontext utifrån begreppet livsvärld.

Kapitel 4. Metod

Metodologiska utgångspunkter

Valet av fenomenologisk hermeneutik som teoretisk grund får konsekvenser för metodologiska ställningstaganden eftersom varken fenomenologin eller hermeneutiken har sina rötter i empirisk pedagogisk forskning. Dessa filosofiska rörelser har erbjudit teoretiska resurser, som har kunnat användas i empirisk forskning inom olika forskningsfält såsom pedagogik, vårdvetenskap, psykologi, sociologi samt musik- och konstvetenskap. Finlay (2009, 2012) påpekar att det råder olika uppfattningar bland forskarna angående vad som ska räknas som fenomenologisk forskning samt hur sådan forskning ska bedrivas. Detta kan förstås mot bakgrund av att fenomenologin tar avstånd från i förväg fastställda metoder (Berndtsson, m.fl., 2007; Claesson, 2008; Bengtsson, 2005). Icke att förvånas råder det därför en större metodspridning i fenomenologisk och hermeneutisk forskning än i andra ansatser.

Gemensamt för de metoder som tillämpas inom fenomenologisk och hermeneutisk forskning är forskarens öppenhet inför forskningsobjektet samt intresset för levd erfarenhet: ”phenomenological human science is discovery oriented. It wants to find out what a certain phenomenon means and how it is experienced” (van Manen, 1997, s. 29). van Manen (1997) poängterar dock att den fenomenologiska ansatsen inte är metodlös och relaterar till Heideggers beskrivning av fenomenologisk reflektion, där forskarens tillvägagångssätt liknas vid en färd på en väg som leder mot klarhet, mot ett avslöjande av ”tingens verkliga natur”. Specifikt för det fenomenologiska perspektivet är dock att dessa ”vägar”, det vill säga metoder, kan varken fixeras eller fastställas i förväg. De ska upptäckas under forskningsprocessen utifrån de frågeställningar som är aktuella för det specifika forskningsprojektet:

...in other words, this is a methodology that tries to ward off any tendency toward constructing a predetermined set of fixed procedures, techniques and concepts that would rule-govern the research project. And yet, it is not entirely wrong to say that phenomenology (...) has a certain methods – a way. (s. 29).

Inom olika fenomenologiska och hermeneutiska inriktningar har ett antal metoder som beskriver ett mer systematiskt tillvägagångssätt utarbetats och tillämpats i ett flertal discipliner. Inom psykologisk och vårdvetenskaplig forskning kan nämnas forskare som Dahlberg et. al. (2008), Giorgi (1997, 2012), som huvudsakligen utgår ifrån Husserls fenomenologi samt Lindseth och Norberg (2004) som tar sin utgångspunkt i ett hermeneutiskt förhållningssätt. Smith et.al. (2009) och von Eckartsberg (1998) har beskrivit metoder inom psykologisk forskning. Alla dessa forskare har presenterat metodbeskrivningar som kan hjälpa forskaren att strukturera forskningsprocessen. Synen på forskarens förhållningssätt till vissa grundläggande fenomenologiska och hermeneutiska utgångspunkter kan dock skilja sig i metodbeskrivningarna. Den metod som beskrivs av Giorgi (1997) utgår ifrån tre steg; fenomenologisk reduktion³², deskription och sökandet efter väsen. Med reduktion avses här snarare ett förhållningssätt där forskaren strävar efter att frigöra sig från tidigare erfarenhet och inleda forskningsprocessen med ett så öppet sinne som möjligt. Frågeställningen ska inte utgå ifrån vad något är, utan hur något visar sig *som* för någon. Hos Smith et. al. som är företrädare av det så kallade IPA, interpretativ phenomenological analysis, betonas däremot den personliga erfarenheten. Dessa forskare understryker forskarens kreativitet vad gäller valet av forskningsmetod och menar att ingen metod är fullkomlig. Metoden ska anpassas till empirin, vilket i sin tur ställer krav på forskarens flexibilitet: "... there are many ways to get where you going, and it is up to you to choose and justify the best route for your purposes" (s. 41). För forskaren gäller det således att argumentera för relevansen av lämpliga teoretiska begrepp samt deras förankring i vald metod.

³² Epoché (gr. tillbakahållande, avstannande) – termen härstammar från skepticismen. Enligt skeptikerna kunde man inte uttala sig varken bekräftande eller förnekande om det man inte kan veta något säkert om (Filosoflexikonet, 1988, s. 138).

Ytterligare ett förhållningssätt återfinns hos von Eckartsberg som i likhet med van Manen (1997) betonar en öppen forskningsingång och ett avståndstagande från i förväg fastställda tillvägagångssätt, eftersom dessa anses försvåra upptäckten av något nytt. Han menar att fastställda ”scheman” kan dölja mer än de avslöjar och kan i sin mest extrema form utvecklas till självuppfyllande profetior som inte leder till något nytt. Även Finlay (2012) anser att dogmatiska principer kan utgöra ett hot mot den metodiska friheten och i förlängningen mot forskningens kvalitet: ”When commitment to shared scholarly exploration is displaced by dogmatic assertion, both quality and the potential of phenomenological inquiry are threatened” (Finlay, s. 17). I de metodbeskrivningar som finns framträder alltså en gemensam grund; fenomenologisk och hermeneutisk forskning studerar levd erfarenhet och utgår ifrån forskarens öppenhet inför studieobjektet samtidigt som den personliga erfarenheten anses vara ett viktigt inslag som forskaren behöver förhålla sig till. Oenigheten bland forskarna handlar alltså snarare om ett förhållningssätt till de omfattande teoretiska beskrivningarna som dessa perspektiv erbjuder.

Mot bakgrund av ovanstående resonemang utgår föreliggande studie ifrån en strävan att ha en så öppen ingång i forskningsprocessen som möjligt (Berndtsson m.fl. 2007). Studiens forskningsobjekt är samtal om betyg och utifrån ett fenomenologiskt hermeneutiskt perspektiv är det förståelsen av betyg i ett specifikt sammanhang som fokuseras; fokus är således på *hur* något *upplevs*, inte *vad* något *är*, vilket ligger i linje med Finlays (2012) beskrivning av fenomenologisk forskning: ”Any research which does not have at its core the description of “the things in their appearing” which focuses experience as lived, cannot be considered phenomenological” (s. 20).

Metodologiska ställningstaganden

Givet betoningen av forskarens öppenhet inför studieobjektet inleddes forskningsprocessen inte utifrån någon specifik frågeställning. Den utvecklades istället i takt med att det empiriska

underlaget studerades. Viktigt att betona i sammanhanget är ändå att forskningsprocessen inte sker hur som helst, utan forskaren ställs omedelbart inför ett antal ställningstaganden. Redan på ett tidigt stadium, som utgjordes av transkriptionen av betygssamtalen, kom jag underfund med att tolkningen av interaktionen inte kunde begränsas enbart till återgivandet av de verbala uttrycken, utan konstaterade att även de icke-verbala var av betydelse för en vidare förståelse av samtalen. Detta ställningstagande behövde diskuteras i relation till relevanta teorier, vilket ledde mig in i Merleau-Pontys filosofi. Ett annat ställningstagande gällde tolkningens förankring i teorin, vilket beskrivs som en av de stora utmaningarna i fenomenologisk hermeneutisk forskning (Finlay, 2012; Kristensson Ugglå, 2012; Ödman, 1979/2007). Ödman uppmärksammar att det i många hermeneutiska studier ofta förblir oklart hur tolkningen har påverkats av hermeneutiska arbetsprinciper och betonar därför vikten av tolkningens problematisering. Han påpekar att många forskare inom den hermeneutiska traditionen behärskar den hermeneutiska teorin, men inte den hermeneutiska praktiken, vilket innebär att tolkningar varken problematiseras eller argumenteras för. En av anledningarna till detta, enligt Ödman, kan vara att den hermeneutiska kunskapstraditionen har främst intresserat sig för att utveckla hermeneutisk kunskapsteori och ontologi, vilket i sin tur har resulterat i sparsam förekomst av hanterbara riktlinjer för hermeneutiskt arbete. En annan förklaring kan ligga i den hermeneutiska forskningens beskaffenhet som betonar forskarens unika förförståelse och historikalitet. Ödman menar dock att dessa faktorer inte nödvändigtvis behöver innebära ett hinder för utformning av gemensamma arbetsprinciper och framhåller att det i detta sammanhang snarare handlar om forskarens *förhållningssätt* vid tolkning.

Efter det att betygssamtalen transkriberats och studerats började vissa aspekter av betyg framträda. Det som synliggjordes tydligast i inledningsskedet var olikheter i lärares sätt att hantera betyg. Jag behövde således komma underfund med hur jag skulle fortsätta forskningsprocessen på ett mer strukturerat sätt och tog därför del av metoder som har utarbetats inom den fenomenologiska och hermeneutiska traditionen. Den metod som kom att inspirera den

METOD

följande tolkningsprocessen är Lindseths och Norbergs³³ (2004) där pendlingen mellan del och helhet utgör ett centralt inslag. Enligt denna metod studeras materialet i flera omgångar. Det första steget i tolkningsprocessen utgörs av så kallad naiv läsning som mynnar ut i en strukturanalys av det empiriska underlaget där en första preliminär förståelse av helheten formuleras. Sedan görs en uppdelning av den text, som transkriptionen av det empiriska underlaget har resulterat i, i meningsenheter utifrån vilka teman, subteman och huvudteman beskrivs. Texten läses igen i sin helhet och den första förståelsen relateras till de teman som har beskrivits. Under nästa steg formuleras en jämförande förståelse av underlaget. Forskningsprocessen upprepas genom att tolkningarna byggs på varandra och omsluter varandra i en spiralliknande process.

Studiens initiala frågor var vad för slags samtal betygssamtal är. Är det en dialog eller ett informativt samtal eller något annat slags samtal? Vad händer i ett betygssamtal? Hur går det till? Vad talar lärare och elev om? Talar de bara om betyg eller talar de även om något annat? Hur talar de om betyg? Vilka uppfattningar av betyg kan synliggöras? Enligt van Manen (1997) ligger det problematiska inte i att vi vet för lite om vårt studieobjekt. Vi vet snarare för mycket, vilket medför att vi riskerar att göra en tolkning av fenomenen redan *innan* vi har kommit underfund med forskningsfrågans innebörd. Som jag nämnt ovan är min egen utgångspunkt i tolkningen av betygssamtal att någon fullkomlig medvetenhet om förförståelse inte är möjlig. Här handlar det snarare om distansering samt ett kritiskt förhållningssätt, vilket kan möjliggöras genom att tolkningen prövas och problematiseras under hela forskningsprocessen (jfr. Kristensson Uggla, 2012; Lindseth och Norberg, 2004; Ödman, 1979/2007). Forskaren måste alltså ständigt vara öppen inför nya tolkningsmöjligheter, vilket förutsätter en kontinuerlig reflektion över hur förförståelsen eventuellt styr tolkningsprocessen. Detta möjliggörs inte minst genom att tolkningen presenteras och diskuteras med andra forskare i olika sammanhang.

³³ Metoden har tillämpats främst inom vårdvetenskaplig forskning (Lindblad, 2005) samt inom konstvetenskap (Wideberg, 2011).

Min strävan under forskningsprocessen har alltså varit att i den mån det är möjligt utmana förförståelsen och medvetandegöra tolkningen. Ödman (1979/2007) menar att detta kan ske exempelvis genom sökande efter motsägande information samt prövning av ”sådana tolkningsalternativ som innebär att våra föreställningar om den studerade verkligheten ges möjlighet att förändras” (s. 237). Han betonar att även de kunskaper som ligger till grund för tolkningen ska redovisas. Denna studies resultat baseras på en forskningsprocess som har pågått sedan 2007 då det empiriska underlaget samlades in. Under dessa år har olika tolkningsmöjligheter prövats, vilket bland annat har resulterat i fyra publicerade artiklar (Rinne, 2011:a; Rinne, 2013; Rinne, 2014:a, 2014:b). Analyser av materialet har presenterats i olika sammanhang såsom seminarier, kollegier och konferenspresentationer (Rinne, 2010, 2011:b, 2012), vilket har gett mig värdefulla synpunkter. Nya tolkningsmöjligheter har kunnat prövas och de teoretiska utgångspunkterna begrundas, vilket ligger i enighet med Ödman (2004) som framhåller vikten av att ta del av andra forskares perspektiv och argumentation då dessa bidrar till att upptäcka svagheter i den egna tolkningen.

Beskrivning eller tolkning?

Tolkning är alltså ett centralt begrepp i föreliggande studie vilket leder till ett ställningstagande huruvida transkriptionen av betygssamtalen bygger på *beskrivning* eller *tolkning* samt om det överhuvudtaget finns någon skillnad mellan dessa begrepp. Är det så att jag beskriver interaktionen först och tolkar den sedan eller sker detta samtidigt? Bland fenomenologiska och hermeneutiska forskare har det pågått en debatt angående huruvida det finns en skillnad mellan beskrivning och tolkning (Dahlberg et. al. 2008, Giorgi, 2012, Finlay, 2012). Den ena inriktningen är Husserl-inspirerad empirisk existentiell fenomenologi som företräds av bland andra Giorgi och Dahlberg et.al.. Giorgis utgångspunkt är att beskrivning återger redan givna element medan tolkning är ett vidare begrepp och handlar snarare om anammande av icke-givna faktorer, som i sin tur bidrar till att förklara det som erfars:

METOD

... in description there is an acknowledgement that there is a “given” that needs to be described precisely as it appears and nothing is to be added to it nor subtracted from it. Interpretation is a polyvalent word so the sense in which I am differentiating it from description has to be clarified. In this context what I mean by interpretation is the adoption of a non-given factor to help account for what is given in experience (e.g., a theoretical stance, an hypothesis, an assumption, etc.) (Giorgi, s. 6).

Dahlberg et.al (2008) betonar, med utgångspunkt i Heidegger, att tolkningen är förankrad i existensen och att den ”läggs ut” i en meningsbeskrivning: “The focus of the “laying out” is constantly on *that which is already there*, as opposed to interpretation where, in the common understanding of the world, meanings are being brought in from outside the phenomenon. We consequently argue that there is room for this form of “laying out” in what we name “description of meaning” (s. 92). Dessa forskare utgår således ifrån att beskrivning och tolkning inte kan separeras, vilket denna studie tar sin utgångspunkt i.

Liknande förhållningssätt kännetecknar den tolkande hermeneutiska fenomenologin som har sitt ursprung hos Heidegger, Gadamer och Ricœur, där det argumenteras för förståelsens språkliga och historiska förankring. Finlay (2012) menar att fenomenologin är deskriptiv i den bemärkelsen att den strävar efter att beskriva snarare än förklara och hävdar samtidigt att det är omöjligt att urskilja var beskrivningen slutar och tolkningen tar vid. Finlay stödjer sig mot Heideggers uppfattning att vi tolkar det som redan är tolkat – den fenomenologiska beskrivningen finns alltså i tolkningen som i sin tur finns i existensen.

Fenomenologiskt skrivande

Tolkningen av betygssamtal i föreliggande studie baseras bland annat på Merleau-Pontys teori om den levda kroppen, vilket innebär att språket inte kan avgränsas enbart till en del av kroppen (hjärnan eller sinnet). Det är istället förankrat i hela existensen. När lärare och elev möts i ett betygssamtal kommunicerar de, uttrycker sig, erfar och förstår varandra genom sin kroppsliga existens, vilket framgår tydligt i de videoinspelade samtalen. Detta innebär att deras språk

inte begränsas till enbart verbala uttryck. Det omfattar även blickar, gester, mimik, kroppshållning, det vill säga allt som uttrycks genom deras existens. Att språk inte enbart handlar om verbalitet har uppmärksammats av bland andra Freeman och Vagle (2013), som menar att språk är vårt sätt att tänka och förhålla oss till världen. Detta förhållningssätt får konsekvenser för transkriptionen av betygssamtalen. Ett vanligt förekommande sätt att beskriva interaktion i empirisk forskning är att endast återge de verbala uttrycken i text. Resultatet i föreliggande studie baseras på den text som utgörs av transkriptionen, men att begränsa transkriptionen till enbart de verbala uttrycken skulle strida mot uppfattningen om att kommunikationen sker med hela kroppen. Transkriptionen omfattar därför beskrivningar av både verbala och icke-verbala uttryck. Att ge en fullständig beskrivning av alla uttryck är en omöjlighet och eftersträvas därför inte heller i denna studie. Transkriptionen baseras däremot på föreställningen om att varje beskrivning av interaktionen är i sig en tolkning.

Fenomenologisk hermeneutisk empirisk forskning kännetecknas av en medvetenhet om att det aldrig är givet hur olika företeelser ska betecknas och beskrivas. De bygger på forskarens förståelse av dem (Öberg Tuleus, 2008; Freeman, 2011; Freeman och Vagle, 2013; Holmgren, 2006; van Manen, 1997). Utifrån uppfattningen om vetenskaplig objektivitet kan ett sådant förhållningssätt förefalla relativistiskt och rentav godtyckligt. I en fenomenologisk hermeneutisk tradition är det emellertid omöjligt att betrakta förståelse som något på förhand givet, något som forskaren genom ett visst tillvägagångssätt ska kunna uppnå. Det finns inte någon absolut ”rätt” förståelse av forskningsobjektet, inga korrekta språkliga uttryck. Det handlar snarare om att forskaren ska kunna argumentera för tolkningens rimlighet utifrån det sammanhang som har beskrivits (jfr. Ödman, 2004). Här finns alltså inga bestämda regler för transkription av empiriskt material. Forskaren får anpassa skrivandet efter studien och argumentera för sitt val av skrivsätt. Detta innebär dock inte att det inom fenomenologisk forskning inte finns några beskrivningar av hur fenomenologi kan skrivas. Enligt van Manen (2011) är forskning och skrivande tätt sammanbundna: ”research is the work of writing – writing is at the very heart of the

process³⁴. van Manen poängterar emellertid att det är svårt att exakt definiera det fenomenologiska skrivandet, det är snarare lättare att säga vad det inte är. Det fenomenologiska skrivandet är inte en sammanfattning av slutsatser eller ett sammanställande av en slutgiltig forskningsrapport, det är inte något som kommer fram i slutet av forskningsprocessen. Skrivandet ses snarare som en ständigt pågående process, som forskarens väg ut i den värld som beforskas. Att forska är att skriva (ibid.). van Manen betonar att det färdiga resultatet aldrig kan ses som något komplett och slutgiltigt. Det kan alltid utmanas och utvecklas utifrån forskarens undran, nyfikenhet och öppenhet.

Det fenomenologiska skrivandet tar avstånd ifrån en mer restriktiv syn på forskning. Beskrivningarna befinner sig snarare i gränslandet mellan vetenskap och konst, vilket i sin tur medför att fenomenologisk forskning tenderar att ha en poetisk karaktär (van Manen, 2007, 2011; Finlay, 2009; Henriksson och Saevi, 2012). I sitt framhävande av detta förhållningssätt betonar van Manen (2007) att det är lättare att beskriva kognitiva aspekter av världen, det vill säga sådana som är konceptuella, mätbara och objektiva och att mycket forskning utgår ifrån antagandet att kunskap är kognitiv. Han betonar dock att vår inställning till världen kännetecknas av pathos och vidmakthåller, med stöd av Merleau-Pontys teori om den levda kroppen, att även kroppen är patisk, det vill säga att vi är känslomässigt involverade i våra handlingar. Kroppen är levd, därför kan den inte reduceras till enbart kognition och de emotionella aspekterna kan därför heller aldrig bortses.

För att ge en så nyanserad bild som möjligt försöker jag därför använda ett beskrivande språk som återger olika aspekter av kommunikationen, vilket innebär att gester, mimik och kroppshållning återges tillsammans med de verbala uttrycken. Att separera dessa uttryck ligger alltså inte i linje med de ovan beskrivna teoretiska utgångspunkterna. Kommunikation ses här som ett begrepp som omfattar alla aspekter som synliggörs under interaktionen mellan lärare och elev i samtalen. Fördelen med att det empiriska materialet utgörs av videomaterial är att det finns en

³⁴ <http://www.phenomenologyonline.com>

möjlighet att studera samma sekvenser flera gånger. Varje gång jag studerar ett samtal upptäcker jag någon ny detalj – en gest, ett ansiktsuttryck eller en blick. Ur det perspektivet blir analysen aldrig helt klar, utan nya dimensioner tillförs under forskningsprocessen. En avgörande skillnad mellan en traditionell forskningsrapport, som använder ”kvalitativ metod” och en fenomenologisk text är alltså att språket i en fenomenologisk text försöker vara följsamt mot upplevelsen och kan därför i bästa fall ”tala till oss på samma sätt som en bra bok eller en vacker dikt gör” (Henriksson, 2009, s. 23). I linje med van Manens och Henrikssons beskrivning strävar jag efter att ge en så nyanserad bild som möjligt av lärares och elevers interaktion under betygssamtalet och använder därför ett språk som kan ha vissa skönlitterära inslag. Utöver de verbala uttrycken kommer transkriptionen av betygssamtal även ha icke-verbala inslag såsom ”ler förläget, svarar osäkert, säger trött”.

Sådana beskrivningar kan uppfattas som normbrytande, rentav spekulativa och därmed mindre passande i en akademisk text. I detta sammanhang stöder jag mig emellertid, som nämnts, på empirisk forskning som utgår ifrån liknande förhållningssätt. Som exempel kan Holmgrens (2006) studie om klassrummets relationsetik nämnas. Den tar sin utgångspunkt i att mellanmänsklig kommunikation inte kan begränsas till verbala uttryck och att tolkningen av interaktionen mellan lärare och elev omfattar därför även kroppsspråk. Ytterligare ett exempel är Aspelin (1999), som i sin avhandling beskriver en episod ur filmen ”Döda poeters sällskap”. Med utgångspunkt i icke-verbal kommunikation gör Aspelin en beskrivning hur sociala relationer mellan lärare och elev kan uppbringas i en klassrumssituation. Eftersom beskrivningen av icke-verbala uttryck utgår ifrån forskarens tolkning av dem kan de uppfattas som subjektiva och otydliga. Forskarsubjektivitet anses emellertid ofrånkomlig inom fenomenologin och hermeneutiken och betraktas snarare som en ofrånkomlig förutsättning för all tolkning, oavsett om den är vetenskaplig eller vardaglig (Finlay, 2009; Levering, 2006; van Manen, 1997). Johansson (2013) menar att forskarvärlden domineras av det avpersonifierade sättet att beskriva, ett sätt som osynliggör, att det är någon, en forskare som tolkar och beskriver. Inom den akademiska maktstrukturen rymms

”konventioner som formar och disciplinerar skrivandet” (s. 76), poängterar hon och får medhåll av Stenström (2003). Den starka normen vad gäller formen för skrivande var en av anledningarna till att hennes avhandlingsarbete blev en smärtsam process. ”Vetenskapliga texter ska absolut inte se ut som om de vore skrivna av människor” (s. 71) konstaterar Stenström och refererar till den kritik som hennes avhandlingstext utsattes för då den ansågs alltför personlig och därmed mindre vetenskaplig.

Studiens trovärdighet

Som nämnts fokuserar fenomenologi existentiella aspekter av mellanmänsklig interaktion och det hermeneutiska synsättet baseras på forskarens tolkning och förståelse av den interaktion som studeras. Det råder alltså ett ömsesidigt förhållande mellan perspektiv och förförståelse. Därför betraktas subjektivitet som utgångspunkt i fenomenologisk forskning snarare än ett problem (Levering, 2006).

I relation till studiens trovärdighet kan ett sådant förhållningssätt riskera att uppfattas som godtyckligt och kritiserar för att alla tolkningar är goda nog. Det bör poängteras att betoningen av subjektivitet snarare handlar om att skapa medvetenhet kring dess ofrånkomlighet. Eftersom förförståelsen är ständigt medverkande i vårt sätt att uppfatta världen utgör den även själva förutsättningen för den tolkning som studiens resultat baseras på (Ödman, 2004). Det faktum att forskaren inte kan frigöra sig från sin förförståelse innebär i sin tur att fullkomlig medvetenhet om tolkning inte är möjlig. Därmed inte sagt att tolkningens giltighet inte kan diskuteras. Förförståelse i relation till en studie baseras även till stor del på den vetenskapliga litteratur som redovisas.

Ödman (2004) definierar en valid tolkning som en giltig tolkning för den företeelse som studeras. Ett sätt att pröva giltigheten kan därför vara att undersöka huruvida det finns ett logiskt sammanhang mellan tolkning och empiriskt underlag (ibid.). En tolkningsprincip som kan tillämpas är den så kallade ”good-reason-essay” som utgår ifrån ett slags rationalitetsbegrepp och grundar sig på att den tolkades handlande är rationellt och sker på goda grunder efter givna

förutsättningar. Ödman talar vidare om ”den hermeneutiska cirkelns kriterium” (ibid.) vilket innebär att forskaren ska eftersträva att bli varse hur delar och helhet i tolkningarna hänger ihop samt att forskaren självkritiskt försöker urskilja sin egen roll i tolkningssituationen och inse att den egna förförståelsen är avgörande för tolkningen, även om förförståelsen kan vara ytterst svårgripbar.

Liknande förhållningssätt beskrivs av Larsson (2005) där ett av kvalitetskraven handlar om explicitgörande av forskarens förförståelse som utgångspunkt för att tolkningen ska bli tydlig. Larsson påpekar emellertid att det är svårt, men samtidigt är det just detta förhållningssätt som möjliggör att forskningen kan utsättas för kritisk granskning. Ett sätt att explicitgöra förförståelse kan vara att synliggöra hur tolkningar har gjorts. I föreliggande studie har strävan varit att i möjligaste mån redogöra för forskningsprocessen genom att beskriva de tolkningssteg som studiens resultat baseras på. Att explicit redogöra för varje steg i forskningsprocessen visade sig emellertid ganska snart vara en omöjlighet, eftersom det är en alltför komplex process. De tolkningssteg som presenteras i denna avhandling är resultat av en omfattande process, där tolkningar har prövats och förkastats, vilket har lett till att nya idéer har föds som i sin tur återigen har prövats. De resultat som presenteras synliggör forskningsprocessen i stora drag och kan möjligtvis beskrivas som toppen av ett isberg, det vill säga resultat av en lång forskningsprocess som är omöjlig att redogöra för i detalj.

Larsson (2005) framhåller vidare att kvaliteten i vetenskapliga arbeten bedöms utifrån vissa, inte alltid är så tydliga, föreställningar om vad som är bra och dåligt. Larsson redogör för vad som bör beaktas i bedömningen; kvaliteter i framställningen, kvaliteter i resultaten samt validitetskriterier (s. 18). Kvaliteter i framställningen handlar enligt Larsson om perspektivmedvetenhet, intern logik samt etiskt värde. Perspektivmedvetenhet kan redovisas på tre sätt. Ett sätt är explicitgörande av förförståelsen genom att göra utgångspunkten för tolkningen tydlig, det vill säga att inte undanhålla läsaren forskarens perspektiv. Även relevanta och betydelsefulla personliga erfarenheter som kan ha påverkat tolkningen bör beskrivas, vilket har gjorts genom den inledande

METOD

beskrivningen av egen erfarenhet av betygssamtal samt genom några andra aspekter av denna erfarenhet som beskrevs i föregående kapitel. En tydlig förankring av tolkningen i det teoretiska perspektivet samt synliggörande av den speciella synvinkel som läggs är enligt Larsson särskilt viktiga utgångspunkter i en hermeneutisk tradition, eftersom tolkningar där perspektivet inte har deklarerats öppet medför att läsaren hamnar i en situation i vilken hon genom egen analys måste avslöja perspektivet. Kravet på intern logik handlar, enligt Larsson om harmoni mellan ”forskningsfrågan, antaganden om forskning och det studerade fenomenets natur, datainsamling och analystekniken” (s. 21). Utifrån ett hermeneutiskt perspektiv handlar detta krav om att det råder harmoni mellan del och helhet samt att tolkningar ska kännetecknas av innebördsrikedom i framställningen. Ju mer nyanserad en tolkning är desto större precision, vilket i sin tur bidrar till högre kvalitet, poängterar Larsson och just detta har eftersträvats i denna avhandling.

Kapitel 5. Empiriskt underlag

Insamling

Studiens empiriska underlag utgörs av videoinspelade betygssamtal på gymnasiet. Betygssamtal har valts, eftersom de utgör en unik situation i den pedagogiska praktiken där lärare, i samband med kurslut, ägnar en lektion åt att genomföra enskilda samtal med sina elever. Dessa samtal ger alltså läraren möjlighet att enskilt tala med varje elev, som i sin tur kan ställa frågor rörande betyg och betygsättning. Lärares och elevers förståelse av betyg synliggörs utifrån det som de väljer att fokusera i samtalen. Exempelvis kan lärarens förklaring visa hur ett komplext system realiseras, hur betyg operationaliseras och görs begripliga för eleven. Frågeställningar som på ett eller annat sätt berör förståelsen av betyg, dess innebörd samt operationalisering blir därmed relevanta. Videoinspelade betygssamtal som empiriskt underlag ger således forskaren möjlighet att belysa lärarens och elevers förståelse av betyg så som den visar sig i en faktisk situation. Underlaget medför emellertid även begränsningar. Frågor som uppstår kring hur bedömning av specifika arbeten går till eller hur lärare tänker när de betygsätter elevers prestationer kan alltså inte besvaras i denna studie. Istället fokuseras aspekter av betygsättning utifrån ett livsvärldsperspektiv, att betygsättning innefattar levda dimensioner samt hur dessa hanteras av lärare.

Betygssamtal utgör en avgränsad del av den aktuella kursen och synliggör därför inte hur mycket lärare och elev har diskuterat grunderna för bedömning tidigare samt i vilken utsträckning eleverna är insatta i betygskriterier. Däremot synliggör betygssamtalen till en viss del den tolkningsprocess som utgör grunden för lärarens betygsättning, inte minst genom de delar av elevers prestationer som lärare väljer att ta upp under betygssamtalet. Samtalen betraktas i denna studie inte som några isolerade företeelser. Utgångspunkten är att de ingår i ett

sammanhang och innefattar på så sätt även tidigare händelser (Bachtin, 1979, 2002).

För att få svar på de frågor som inte kan besvaras utifrån det empiriska underlaget skulle betygssamtalen kunna ha följts upp med intervjuer med de lärare³⁵ som har deltagit i studien. Det finns dock ett antal skäl till varför jag har valt att avstå från uppföljningsintervjuer. För det första ställer jag mig skeptisk till om eventuella intervjuer överhuvudtaget skulle tillföra studien något. Det finns en osäkerhetsaspekt även i intervjuer eftersom lärare, utifrån sin position och förståelse, kan välja vad de vill svara på samt hur de svarar. Villkoren för insamlingen av det empiriska underlaget skulle alltså förändras om videoinspelningar skulle följas upp med intervjuer. För det andra skulle eventuella intervjuer behöva genomföras ganska nära inpå betygssamtalen då lärarna fortfarande har samtalen i färskt minne. Detta var dock helt omöjligt eftersom arbetet med kartläggningen av det empiriska underlaget var mycket tidskrävande. Eftersom avhandlingsarbetet har bedrivits på halvtid tog det cirka två år i anspråk att få ett grepp om det empiriska underlaget. Även om ett antal frågor väcktes redan under transkriptionsprocessen skulle de inte vara tillräckligt förankrade i empirin och inte heller tillräckligt genomtänkta för en intervju i det tidigare skedet av avhandlingsarbetet. Ett tredje skäl är att studiens empiriska underlag är tämligen omfattande och det finns stor risk för att studien skulle bli ohanterlig om ytterligare underlag skulle tillföras. Studien skulle dessutom anta en annan karaktär, där samtalets egenart inte längre var i fokus.

Innan samtalen spelades in genomfördes en pilotstudie under höstterminen 2006 då fem utvecklingssamtal med två gymnasielärare videofilmades. Dessa samtal har beskrivits i två examinationsuppgifter inom ramen för kurserna *Livsvärldsfenomenologi*, *Teori och praktik i pedagogisk forskning* samt *Metoder för livsvärldsfenomenologisk forskning* på forskarutbildningen vid

³⁵ Studiens syfte är att belysa aspekter av läraryrket som är relaterade till betygsättning och bedömning. Därför förs det inget resonemang här om eventuella intervjuer med eleverna, eftersom det empiriska underlaget i sådant fall skulle bli väldigt omfattande och därmed svårt att hantera.

Göteborgs universitet och kommer inte att ingå i föreliggande studie och dessa samtal ingår inte i denna studie.

Under vårterminen 2007 videofilmades de betygssamtal som utgör studiens empiriska underlag. Att gymnasielärare har valts för studien beror på att gymnasiebetyget är elevernas slutbetyg och har därmed avgörande betydelse för deras framtid. Gymnasieeleverna har förhoppningsvis större erfarenhet av betygssamtal jämfört med grundskolelever. De är dessutom mer vuxna och är kanske mer benägna att föra sin egen talan. Lärare i gymnasieskolan är vana vid att sätta betyg, vilket utgör ytterligare ett skäl för att välja just gymnasielärare.

Att få lärare och elever att ställa upp i en studie som denna var ingen självklarhet. De två lärare som tillfrågades först reagerade med stark ängslan och kunde absolut inte tänka sig att bli filmade och hade därvid diverse förevändningar. En av de tillfrågade lärarna hävdade bestämt att ett projekt som detta knappast var genomförbart – ett besked som kändes mycket nedslående. De lärare som tillfrågades sedan hade dock positiv inställning, vilket flera av dem motiverade med att de ”gärna ställer upp för forskningen”. Detta var både värdefullt och glädjande. Urvalet avgjordes således av de lärare som ställde upp. Totalt filmades tio gymnasielärare. Den första läraren som filmades kommer dock inte att ingå i studien, eftersom filmkvaliteten inte blev godtagbar. Läraren filmades under totalt tre samtal med två elever i varje. Det första samtalet filmades i ett litet, smalt rum och alla parter som deltog i samtalet kom inte att synas på filmen. De resterande samtalen filmades i en skolsal, men ljudkvaliteten i dessa förstördes av den musik som spelades på hög volym av elever som höll till i korridoren. Musiken kom att höras alltför väl på videofilmen, vilket gjorde att det var svårt att höra vad som sades. Dessa filmningsförsök blev dock lärorika, då jag insåg hur det är bäst att ställa kameran så att ljud- och bildkvaliteten blir tillfredsställande.

Det arbete med insamling av det empiriska underlaget som följde sedan upplevde jag som smidigt. Hela underlaget spelades in under drygt en månad i slutet av vårterminen 2007 och resulterade i totalt 149 samtal.

Presentation av lärarna

Nedan följer en presentation av de lärare som deltog i studien. Namnen är fingerade och för att lärarnas identitet inte ska kunna röjas beskrivs de mycket kortfattat. Enbart den information som är relevant för analysen av samtal återges. Lärarnas ålder är av intresse med tanke på de olika betygssystem som har använts. De lärare som är i 60-årsålder har alla erfarenhet av minst två betygssystem (det relativa och det mål- och kunskapsrelaterade). När de själva var elever blev de dessutom bedömda enligt det absoluta betygssystemet – en erfarenhet som kan ha betydelse för deras uppfattning om betyg. För att lärarna inte ska kunna identifieras har deras ålder avrundats till tiotal. Endast det ämne som har behandlats under samtalet anges som lärarens undervisningsämne. Samtliga lärare undervisar i kärnämnen på kommunala gymnasieskolor; sju på högskoleförberedande gymnasium och två på yrkesförberedande. Här presenteras lärarna utifrån de fingerade namnen i alfabetisk ordning:

Anita, undervisar på högskoleförberedande gymnasium, 60-årsåldern, betygssamtal i svenska.

Birgitta, undervisar på högskoleförberedande gymnasium, 60-årsåldern, betygssamtal i svenska.

Charlotte, undervisar på högskoleförberedande gymnasium, 30-årsåldern, betygssamtal i svenska.

Gunilla, undervisar på yrkesförberedande gymnasium, 50-årsåldern, betygssamtal i samhällskunskap.

Kerstin, undervisar på högskoleförberedande gymnasium, 60-årsåldern, betygssamtal i svenska och franska.

Marianne, undervisar på högskoleförberedande gymnasium, 40-årsåldern, betygssamtal i historia och religionskunskap.

Pär, undervisar på yrkesförberedande gymnasium, 40-årsåldern, betygssamtal i samhällskunskap.

Vincent, undervisar på högskoleförberedande gymnasium, 60-årsåldern, betygssamtal i svenska och mediekunskap.

Åsa, undervisar på högskoleförberedande gymnasium, 30-årsåldern, betygssamtal historia, religionskunskap.

Varje lärare filmades vid ett tillfälle, med undantag för Vincent, som filmades vid två, och Marianne, som filmades vid tre tillfällen.

Bearbetning av det empiriska underlaget

Efter att ha transkriberat samtalen började jag studera dem i omgångar. Det jag slogs av vid den första genomgången var att varje samtal var så rikt på uppslag att det upplevdes som om det i sig hade kunnat utgöra underlag för en avhandling. Ett ställningstagande som jag behövde göra vid inledningsstadiet av forskningsprocessen var därför hur jag på ett mer strukturerat sätt skulle bearbeta det empiriska underlaget samt hur de 149 videoinspelade samtalen skulle hanteras och gestaltas. Relaterat till studiens teoretiska grund inleds tolkningsprocessen så fort jag börjar studera det empiriska underlaget, alltså redan vid den första genomgången av videofilmerna. Redan under denna tolkningsprocess sker ett urval – något är mer framträdande och fångar min uppmärksamhet, något framträder kanske inte vid första genomgången utan blir tydligare när underlaget har studerats ytterligare.

Transkriptionen har inte baserats på några utarbetade tekniker, som är vanliga inom exempelvis CA-inspirerade studier där ett symbolsystem för markering av pauser, röstlägen, skratt med mera tillämpas (Forsblom-Nyberg, 1995; Jordan & Henderson, 1995; Sacks, et.al., 1974, m.fl.). Transkriptionen i denna studie utgörs främst av att de verbala utsagorna har transformerats från tal till text och de icke-verbala beskrivs med utgångspunkt i min tolkning av dem. För läsbarhetens skull återges talspråkliga uttryck såsom nån, nånsin enligt skriftspråkets normer – någon, någonsin, vilket även gäller verböjningar i dåtid där ändelser ofta ”sväljs” i talspråk – testa återges som testade. Syntaxen följer i möjligaste mån talspråkets ordning, men har korrigerats i transkriptionen exempelvis genom att långa meningar har återgetts som flera kortare genom att punkt och kommatecken har skrivits in.

Poängteras bör att skriftspråket har sina begränsningar vad gäller återgivande av mellanmänsklig interaktion. Freeman och Vagle (2013) menar att språket som verktyg inom kvalitativ forskning ofta används på samma reduktionistiska sätt som siffror inom kvantitativ

forskning. Språket används som något "givet", som ett självklart verktyg för kodning, kategorisering, identifiering av teman med mera. Dahlberg et.al.(2008) betonar att forskaren bör vara medveten om att all transkription innebär en reduktion: "No situation can be totally captured in language or transcription" (s. 234). Givet dessa beskrivningar utgår studien ifrån antagandet att det alltid sker en reduktion i interaktion som fixeras i skrift samt att ingen transkription kan någonsin fullkomligt fånga och återge den komplexitet som kännetecknar mänsklig interaktion. Däremot strävar studien att, i den mån det är möjligt, skapa en helhetsbild av kommunikationen för läsaren genom att återge både de verbala och icke-verbala uttrycken.

Bearbetningen av det empiriska underlaget utgick ifrån att transkriptionen och videofilmerna studerades parallellt dels i syfte att få en överblick över betygssamtalen, dels att avgränsa teman för den fortsatta forskningsprocessen. Detta steg är kritiskt i varje studie, eftersom studien vid detta skede antar en riktning bland många möjliga. I takt med att teman framträder sker också en reduktion av det empiriska underlaget; något fokuseras mer, annat mindre. Relaterat till studien teoretiska grund är det inte uteslutet att min förförståelse och min egen erfarenhet som betygsättande lärare kan ha inverkat mitt val av teman. Ett tydligt framträdande drag i betygssamtalen var att de kännetecknades av en känsloladdning samt att det fanns en tydlig strävan hos lärare att komma överens med sina elever. En övergripande fråga som väcktes i sammanhanget var hur den tekniskt administrativa aspekten av betygsättning kunde vara förenlig med de emotionella aspekterna. Vilken förståelse av betyg som kunde synliggöras när betyg förmedlas i ett enskilt samtal samt vilken innebörd betyget har för lärare var övergripande frågor som formulerades vid detta skede. Nästa steg i forskningsprocessen var att finna relevanta teoretiska begrepp som kunde tillämpas vid en vetenskaplig analys. Som nämnts utgår studien ifrån uppfattningen att betyg är ett komplext fenomen med existentiella dimensioner. Eftersom det var tydligt att betyg hade en vidare innebörd för lärare än enbart ett administrativt uppdrag och omfattade känslomässiga aspekter för elever, vilket, inte minst synliggjordes i samtals känsloladdning, valdes det

fenomenologiska begreppet *som-seende*, som analysverktyg (Claesson, 2008). Betygets levda förankring öppnar för frågor om *pedagogisk takt* (van Manen, 1991), det vill säga hur lärare hanterar förmedlingen av betyg utifrån en relationell aspekt av den pedagogiska professionen.

Forskningsprocessen fortsatte med att utifrån studiens teoretiska begrepp finna mönster i det empiriska underlaget. Jag skrev korta sammanfattningar av varje samtal där jag summerade vad som var kännetecknande för respektive lärares samtal. Återkommande inslag markerades med olika färger. Dessa kunde exempelvis handla om slående språkliga formuleringar, såsom metaforer, som i sin tur synliggjorde en viss förståelse av betyg, eller om lärarens påfallande välvilliga inställning till eleven – ett förhållningssätt som belyste betygets mellanmänniska aspekter.

Ytterligare ett framträdande drag i betygssamtalen var att lärare oberoende av varandra lade upp dem på ungefär samma sätt. Det var sällan så att läraren genast talade om elevens betyg, utan samtalen inleddes med en genomgång av elevens prestationer under kursen. En fråga som väcktes i det sammanhanget var varför lärare inte genast talar om elevens betyg. När eleverna kommer till betygssamtal signalerar de förväntan och en viss spänning med sin kroppshållning. De har kanske vissa föreställningar om sitt slutbetyg, men kan inte vara säkra förrän läraren talar om det. Fyra lärare³⁶ var klara med betygsättningen vid tidpunkten för betygssamtalet, men de talade ändå inte om betyget förrän de antingen hade gått igenom elevens prestationer (Birgitta, Marianne, Åsa) eller ställt frågor om vad eleven själv ansåg om betygsättningen (Gunilla). Övriga lärare hade ännu inte satt definitiva betyg. De kunde endast ge preliminära besked. Betyget kunde alltså ändras efter betygssamtalet.

Det fanns även en slående likhet i hur lärare förklarade betygsättningen. Samtliga lärare i studien baserade, mer eller mindre uttalat, slutbetyget på något slags medelvärde av elevens prestationer under kursen. Lärare använder sig av skiftande metoder för att göra betygsättningen rationell och begriplig för eleven. Exempelvis kunde betyg begripliggöras genom tillämpningen av ett poängsystem som läraren själv hade skapat (Birgitta) eller genom att utgångspunkten

³⁶ Birgitta, Gunilla, Marianne, Åsa.

för betygssamtalet var att eleverna först själva fick tala om vad de har gjort under kursen samt att utifrån det argumentera för sitt slutbetyg (Vincent). Lärarnas förhållningssätt kan här delvis synliggöra deras förståelse och tillämpning av det nuvarande betygssystemet. Ett genomgående drag för samtliga lärare är att betygssättningen ofta relateras till eleven som person, det vill säga att de personliga egenskaperna betonas som betydelsefulla för betyget.

Vid bearbetningens slutskede gjordes ett ställningstagande angående hur studiens resultat skulle presenteras. Ett vanligt sätt att lägga fram analysen inom kvalitativ forskning är tematisk återgivning med hjälp av korta exempel från samtliga informanter. Detta sätt valdes bort av två skäl. För det första är antalet samtal för varje lärare varierande: det lägsta antalet samtal är tre (Kerstin) och det högsta är 45 (Marianne). För det andra skiljer sig samtalen innehållsmässigt även om de på ett övergripande plan följer liknande upplägg. Eftersom studien fokuserar mellanmänskliga aspekter av betyg har jag istället valt att återge längre samtalssekvenser som väljs på grundval av att de belyser studieobjektet på ett mångfasetterat sätt. Holmgren (2006) argumenterar i sin studie för ett liknande tillvägagångssätt genom att välja ”kraftfulla exempel” (s. 60) istället för många. Forskningsfrågorna i denna avhandling besvaras dels utifrån kortare samtalssekvenser, dels utifrån återgivningen av hela samtal. Dessa samtal har valts på grund av att de utmärker sig på något sätt, exempelvis genom att eleven ifrågasätter lärarens betygssättning. I syfte att orientera läsaren i det empiriska underlaget valde jag dock att dela upp resultatbeskrivningen i två delar, där varje lärarens betygssamtal återges utifrån samtalens utmärkande drag i den första delen och följs upp av en mer utförlig analys i den andra.

Forskningsetiska principer

Denna studie har följt Vetenskapsrådets fyra allmänna huvudkrav för forskning (Vetenskapsrådet, 2002). Dessa berör informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Förutsättningen för att studien skulle kunna genomföras är att lärare samtycker till att bli filmade. Även om

intresset i studien riktas mot interaktionen mellan lärare och elev kommer stort fokus att hamna på läraren i och med att aspekter av lärarprofessionen kommer att belysas med utgångspunkt i analysen av betygssamtal. Lärarna samtyckte till att delta i studien först efter att ha tillfrågat sina elever. Efter det att lärarna hade fått medgivande från eleverna presenterade jag mig för klassen och informerade om mitt forskningsprojekt. Den information jag kunde ge vid detta skede var av mycket allmän karaktär eftersom studiens teoretiska grund bygger på en öppen ingång i forskningsprocessen. Jag kunde därför inte tala om exakt vad jag kommer att studera i samtalen, bara att jag är intresserad av hur lärare och elev talar om betyg. En fördel med denna knapphändiga information om forskningsprojektet kan vara att deltagarnas agerande inte styrs i någon riktning, att de vare sig medvetet eller omedvetet försöker anpassa sina handlingar till vad de tror kan förväntas av dem. Jag betonade starkt att deltagandet var frivilligt och att elever som inte vill bli filmade skulle meddela detta så att läraren kunde stänga av kameran. Jag informerade också att filmerna kommer enbart att användas i forskningssyfte och att det är bara jag och mina handledare som kommer att titta på filmerna. Jag garanterade även full anonymitet genom att informera att alla namn kommer att fingeras så att varken lärare eller elever ska kunna avidentifieras. Föräldrarnas samtycke behövdes inte då ingen av eleverna var under 15 år. I merparten av studiens 149 samtal deltar myndiga elever från årskurs 3 (totalt 88 samtal).

Att följa de fyra huvudkraven i de forskningsetiska principerna har varit tämligen oproblemiskt i denna studie. Elevernas inställning till att delta i ett forskningsprojekt upplevde jag som positivt och de flesta ställde upp på att bli filmade. Deltagande i studien kunde inte påverka elevens betyg och kunde därför inte äventyra betygsättningen på något sätt. Däremot är det svårt att veta hur mycket lärare och elever påverkades av kameran under samtalet. Jag ställde kameran på längsta möjliga avstånd från deltagarna i förhoppning av att de skulle glömma bort att den fanns där och var själv inte närvarande under samtalen. Det är dock omöjligt att veta i vilken utsträckning kameran påverkade samtalet, men av det filmade underlaget att döma blev deltagarna snabbt så engagerade i själva

samtalet att de inte verkade tänka på att de filmades. Det händer att elever vinkar mot kameran när de kommer in i klassrummet, men när samtalet kommer igång är det endast enstaka elever som någon gång tittar mot kameran.

Kapitel 6. Resultat

Avhandlingens resultat presenteras i två delar. I den första delen görs en sammanfattande beskrivning av varje lärares betygssamtal med hjälp av korta samtalssekvenser som belyser samtalens utmärkande drag samt vilka likheter och skillnader som synliggörs mellan lärarnas sätt att hantera betygssamtalen. Varje lärares betygssamtal kommer att beskrivas utifrån samtalets upplägg, innehåll, förmedling av betyg, underlag för betygsättning samt elevens respons på betygsättningen. Beskrivningen omfattar även antalet inspelade samtal, den ungefärliga samtalslängden samt antalet elever som avstod från att bli filmade. En sammanfattning av lärares betygsättning, vad gäller betygsfördelningen hos de elever som deltog i studien, kommer att anges. Eftersom antalet samtal och antalet inspelningstillfällen varierar mellan lärarna kommer längden på presentationerna också att variera för varje lärare. I enighet med studiens teoretiska utgångspunkter kommer såväl verbala som icke-verbala uttryck att återges. Platsen där samtalen hålls samt hur lärare och elev sitter i förhållande till varandra kommer också att beskrivas. Lärarna presenteras i alfabetisk ordning. För att läsaren lättare ska kunna orientera sig i samtalen ges en sammanfattning av varje lärares betygssamtal i en bifogad tabell i slutet av denna avhandling. Samtliga elevnamn är fingerade. Avsikten med denna del är att beskriva hur lärare hanterar betygets komplexitet, det vill säga hur betyget operationaliseras, så att det blir förståeligt för eleven.

I den andra delen i detta kapitel kommer betygssamtalen att beskrivas med utgångspunkt i två övergripande teman: samtal som avslutas i samstämmighet samt samtal som avslutas i oenighet. Ett genomgående inslag i betygssamtalen i det empiriska underlaget är att merparten av dem avslutas i samstämmighet mellan lärare och elev. Kännetecknande för många samtal är att eleverna är mer eller mindre medvetna om vilket deras slutbetyg blir samt att deras

föreställningar bekräftas av lärare under samtalet. Dessa samtal kommer inte att analyseras närmare. Urvalet baseras på de samtal där eleverna inte är säkra på sitt slutbetyg och där deras förväntningar antingen infrias eller kullkastas.

Del 1

Betygets rationalisering och förklaring

Anita

Anita filmades vid ett tillfälle då hon genomförde 16 samtal i ämnet svenska A. Det empiriska underlaget utgörs av 14 av dessa samtal eftersom två elever avstod ifrån att bli filmade. De samtal som Anita hinner genomföra vid inspelningstillfället omfattar ungefär halva klassen. Samtalen hålls på den ordinarie lektionstiden i klassrummet och varje inspelat samtal varar ca fem minuter. Eleverna väntar i korridoren och bestämmer själva i vilken ordning de ska komma in i klassrummet. När de kommer in sätter de sig snabbt mittemot Anita. Efter en kort hälsningsfras går Anita direkt in på en genomgång av resultaten som hon har på ett pappersark framför sig. Med varje elev talar hon om kursens olika moment samt hur eleven ifråga har presterat på dem. Eleverna har inte alltid riktigt klart för sig vad de olika momenten, som Anita refererar till i sin genomgång, innehåller, därför behöver hon emellanåt klargöra innehållet för dem. Samtliga samtal inleds på likartat sätt genom att Anita visar raden med elevens resultat på sitt papper. Hon visar även elevens totala frånvaro i procent under kursen. Hennes röst är mjuk och går stundtals över till viskning. Utmärkande för Anitas sätt att tala om betygsättning är användningen av metaforer såsom ”ligger på ett G”, ”solklart G”, ”hissa upp och ner”, vilket förekommer i den nedan återgivna samtalssekvensen med Patricia. Anita använder även uttryck där hon inbegriper sig själv i betygsättningen, till exempel ”då ligger jag på ett G+ med dig”:

- Och då ligger jag på ett G+ med dig här, om du ser på hela skalan här, säger Anita och gör en svepande gest över bladet

RESULTAT

- med elevernas resultat. – Så har jag hamnat på ett G+. Anita pekar på betyget med sin penna.
- Mm, instämmer Patricia. Hon sitter lätt framåtlutad över bänken och tittar stint ner i resultatbladet.
 - Så det är alltså så att G:et är helt solklart, men jag har satt ett litet plus för jag är inte riktigt klar med det här än, fortsätter Anita medan hon tittar på Patricia. – Så jag håller på där och ser om jag kan hissa upp dig till ett VG. Och då ska jag jämföra dels inom klassen, säger Anita medan hon gör en svepande gest med sina båda händer över resultatbladet, - så det blir rättvist och dels med andra ettor. Så vi som har ettor sitter och jämför lite grand vad vi har för betyg i våra klasser så vi får så rättvist som möjligt på skolan.
 - Mm, säger Patricia tyst och fortsätter att se ner i resultatbladet.
 - Så att det är bara bra saker som kan hända med dig, betonar Anita. – Du kan ju bli upphissad till ett VG eller så får du nöja dig med ett G och då är det ett jättebra G, säger Anita och tittar upp mot Patricia. – Och då tar jag med mig det pluset till nästa kurs, så att du har alltid nytta av det pluset. (Samtal mellan Anita och Patricia)

Ett vanligt förekommande inslag är att Anita uttrycker betygen i termer av ”plus” och ”minus”, som i ovanstående samtal: ”Och då tar jag med mig det pluset till nästa kurs, så att du har alltid nytta av det pluset”. Minus uttrycks däremot mer försiktigt med ”litet minus”: ”så det är därför jag sätter ett litet minus” (Rigmor), ”På muntliga framförandet fick du ett litet minus, det vet jag inte varför” (Osvald). ”Jag har satt ett litet plus” (Patricia). Det är dock endast i de fall elever har ”ett plus” som pluset ”tas med” till nästa kurs. ”Minus” kan påverka slutbetyget för den aktuella kursen, men förefaller inte ha någon betydelse för elevens fortsatta studier. På vilket sätt eleven kan ”ha nytta av pluset” under nästföljande kurs framgår inte av samtalet. Det framgår inte heller vilka kunskapskvaliteter pluset speglar samt hur det kan påverka den framtida bedömningen.

Anita använder ofta diminutiv form när hon talar om de olika uppgifterna: ”I början så hade vi ett litet test” (Rigmor), ”Vi hade de

där grupperna, vet du, som berättade lite” (Sylvia), ”Det var lite läshastighet och lite läsförståelse” (Tanja). Ur metaforiskt perspektiv kan sådana uttryck förstås som att det som är litet inte är så betydelsefullt, till skillnad från det stora, betydelsefulla. Ett dåligt betyg på ett ”litet” arbete behöver därmed inte få så stora konsekvenser.

Betyg förklaras inte i relation till kunskapsmål eller betygskriterier, utan uttrycks med vardagligt språk:

– Och slutbetyget blir ett VG och det är varken plus eller minus, utan det är ett VG. För i början här så har du ju MVG- känning och på slutet så har du G- känning, så då hamnar vi ju mittemellan. (Samtal mellan Anita och Camilla)

Vad ”MVG-känning” och ”G-känning” innebär förklaras inte. Betyg operationaliseras utifrån en förenkling av ett komplext system och speglar en uppfattning om delad förförståelse, att Camilla vet vad dessa ”känningar” står för i relation till hennes betyg.

De slutgiltiga betygen var inte inskrivna i betygs katalogen, men av de 14 elever som filmades fick 10 elever ändå reda på sitt slutgiltiga betyg. Till de resterande fyra kunde Anita under samtalet inte ge något definitivt besked, eftersom deras slutbetyg handlade om ett övervägande mellan ett lägre och ett högre betyg. För dessa elever betonar Anita att hon inte är klar med betygsättningen än och poängterar att hon ”ska göra sitt bästa”, att betyget får komma som en ”övertäckning på avslutningsdagen”. Hon framhåller även att betyget måste vara rättvist i förhållande till andra elever:

- Men du! Då blir det ju spännande när du får ditt slutbetyg och se då om jag har lyckats hissa upp dig! säger Anita till Patricia.
- Jag lovar att jag gör vad jag kan! Det måste vara rättvist och jag får inte sätta betyg med hjärtat. Du vet det är så där... tråkigt med siffror och sådant... viskar Anita och gör en svepande rörelse över pappersbladet som ligger framför henne medan hon tittar på Patricia.
- Ja, nickar Patricia.
- Okej. Men då kan det bara bli bättre! konstaterar Anita.
- Mm! instämmer Patricia. (Samtal mellan Anita och Patricia)

RESULTAT

De elever som får betyget MVG ifrågasätter inte Anitas betygsättning. Endast en elev, Tanja³⁷, visar öppet sin besvikelse och sitt missnöje över Anitas betygsättning genom att ifrågasätta både betyget och arbetsmetoderna. Tanjas slutbetyg verkar bli ett VG och inte ett förväntat MVG, även om Anita inte ger något definitivt besked i slutet av samtalet. När elevens förväntningar om slutbetyget inte infrias förklarar Anita att hon ännu inte är färdig med betygsättningen, att hon ”fortsätter att jämföra” samt att hon försöker sätta så ”rätt” betyg som möjligt. Till skillnad från Tanja ifrågasätter Fatima inte Anitas betygsättning. Hon sitter mestadels tyst och nickar emellanåt medan Anita talar. Tanja tittar för det mesta ner och hennes kroppsliga hållning utstrålar nedstämdhet. Anita förklarar för Fatima hur hon ska göra, nämligen att hon jämför betygsättningen med sina kollegors, så att betygen blir så rättvisa som möjligt för ”alla ettor som går på den här skolan”:

– Och jag gör så här att jag jämför först så det blir så rättvist inom klassen som jag någonsin kan, konstaterar Anita lugnt. – Och sen så går jag till de andra svensklärarna och hör hur de har satt betyg i sina ettor, så jämför vi och hjälper varandra så att vi ska bli så rättvisa som möjligt med alla ettor som går på den här skolan. Och då har jag detta G:et här och bolla med för din del. Anita pekar på resultatbladet. – Och det troliga är nog att det blir ett G i slutbetyg, men jag är inte hundra procentig än och jag har inte satt det riktigt och jag fortsätter att jämföra och se och jag försöker att sätta så rätt jag kan. Och jag vet att du kanske inte är nöjd med ditt G, utan du vill ha ett VG. (Samtal mellan Anita och Fatima)

Dessa två samtal med elever som på olika sätt synliggör missnöje med Anitas betygsättning avviker från övriga samtal eftersom de inte avslutas i samstämmighet. Av de elever som under samtalet får veta sitt slutgiltiga betyg får sju elever MVG, två VG och en elev får betyget G. Ingen av eleverna verkar helt säker på sitt slutbetyg i början av samtalet. Anitas samtal följer ett liknande upplägg; efter att ha hälsat på eleven visar hon elevens resultat på det blad som hon har lagt framför sig på bänken. Ett samtal avviker från detta upplägg

³⁷ Samtalet mellan Tanja och Anita återges i del 2.

då det inleds med att Anita insisterar att eleven, Dennis, ska tala om vad han vill ha för betyg samt att han genast får medhåll från Anita om det önskade betyget.

Betyg förklaras för elever genom att det slutgiltiga betyget baseras på något slags medelvärde av de prestationer som Anita har bokfört i sin sammanställning. Samtliga prestationer under kursen ges samma värde. Tidpunkten för resultatet, det vill säga om uppgiften genomfördes i början eller i slutet av kursen förefaller inte ha någon betydelse. Inte heller verkar uppgiftens karaktär och svårighetsgrad ha någon inverkan på slutbetyget, vilket kan tolkas som att betyg inte förstås som målrelaterat. Att elevers prestationer jämförs kan å ena sidan förstås som att Anitas betygsättning präglas av det relativa betygssystemet. Å andra sidan betonar Anita att hon jämför för att vara rättvis, men det framgår inte om denna jämförelse består samt hur det är möjligt att jämföra elevers prestationer mellan klasserna. Anitas elever efterfrågar inte några vidare förklaringar vad gäller de olika uppgifternas innebörd och bedömning. De verkar snarare mest vara inställda på att få besked om sitt slutbetyg. Merparten av eleverna ifrågasätter inte heller Anitas betygsättning och samtalen avslutas i samstämmighet.

Anitas förklaringar om att hon måste lägga ner ytterligare arbete på sin betygsättning innan hon kan tala om det definitiva betyget uttrycks i metaforer såsom ”hissa upp”, ”hala och dra”. Ett sådant tillvägagångssätt kan tolkas som hoppingivande för de elever som inte får reda på sitt slutgiltiga betyg, då Anita lovar att ”göra sitt bästa”, ”se om jag har lyckats hissa upp dig”, samtidigt förmedlar det en viss ansträngning från lärarens sida.

Birgitta

Birgitta genomför 17 filmade samtal i ämnet svenska B i årskurs tre. Hon tar emot eleverna en och en i ett klassrum. Under samtalet sitter Birgitta och eleven mittemot varandra vid en skolbänk. Elevernas resultat har Birgitta i en pärm som hon har lagt framför sig på bänken. Samtalen tar i genomsnitt fem minuter att genomföra och är likartade till sin uppläggning. Birgitta utgår ifrån samma fråga

RESULTAT

i samtliga samtal: ”Jaha, vad säger du om den här terminen?”. Eleverna ger ganska allmänna svar såsom ”Det har väl varit bra”, ”Det var väl helt okej” eller så påpekar de att de inte kommer ihåg allt. De flesta tar upp de studiebesök som gjordes under kursen som en positiv upplevelse. Ingen av eleverna är helt säker på sitt betyg. Av de 17 elever som Birgitta samtalar med blir endast en elev besviken över betygsättningen. De övriga får antingen det betyget som de förväntade sig eller så blir de glatt överraskade av ett högre betyg. Nästan alla samtal avslutas således i enighet mellan lärare och elev. Ingen av eleverna avstod från att bli filmad. 11 elever fick betyget MVG, 5 elever fick VG och en elev fick G.

Till skillnad från Anita är Birgitta klar med sin betygsättning och kan därför tala om elevens definitiva betyg. Innan hon gör det frågar hon dock eleven vad han/hon själv anser om sina prestationer samt vilket betyg eleven tror att det blir. Sedan jämför hon sin egen bedömning med elevens uppfattning:

- Vad tycker du om dina prestationer då under den här tiden?
- Mestadels har jag gjort bra, svarar Cecilia med en suck. Det var väl nationellt där... talet som inte...
- Nej, instämmer Birgitta. – Okej. Och det kan väl stämma med mina noteringar också faktiskt. (Samtal mellan Birgitta och Cecilia)

Utmärkande för Birgitta är att hon sätter betyg efter ett poängsystem³⁸ som hon själv har skapat där varje betyg på betygsskalan motsvaras av en siffra: ”... så sätter jag siffror på det³⁹, för det är lättare att räkna med siffrorna än bokstäverna, utifrån matten”. Detta system har hon förklarat för eleverna tidigare, men hon repeterar det ändå under samtalet för varje elev som hon talar med. Om något resultat är starkt avvikande räknar hon bort det:

- ... 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 då faktiskt. För det tycker

³⁸ Av forskningsetiska skäl kommer poängsystemet inte att redogöras för närmare. Det förklaras dock delvis i samtalssekvenserna.

³⁹ Avser elevens uppgifter.

jag att under en sådan här lång period kan man ha någon som inte är riktigt... ” (Samtal mellan Birgitta och Nora)

Birgitta summerar det antal poäng som eleven har presterat under kursen och räknar sedan ut ett medelvärde som hon baserar det slutgiltiga betyget på:

- och då har jag kommit fram till en siffra på dig på 3,4 och det är ju ett klart VG, säger Birgitta glatt.
- Ja, svarar Olga något osäkert.
- Precis som du tyckte... trodde själv! fortsätter Birgitta. 3,4... så 3 är ju VG, så du ligger lite över det. Du ligger precis över gränsen! (Samtal mellan Birgitta och Olga)

Eleverna verkar inte ha förstått Birgittas poängsystem fullt ut och verkar inte vara säkra på sitt slutbetyg förrän Birgitta talar om det för dem. Det förekommer att Birgittas poängsystem leder till viss förvirring. Rickard får veta att hans medelvärde är 4,5, men han förstår inte om det motsvarar betyget VG eller MVG:

- Och då när jag har räknat ihop allting, så får jag en siffra på... 4,5! säger Birgitta med eftertryck och glädje. Hon tittar menande på Rickard medan hon ler stort.
- 4,5? säger Rickard tyst. Han tänker efter en stund med blicken sänd mot golvet. Birgitta lutar sig ledigt tillbaka i stolen och fortsätter att le stort. Hon nickar instämmande medan hon tittar på Rickard. – Eh... eh... nej... jag förstår inte vad det innebär, säger Rickard konfunderat.
- Jomen, ett sätter jag på G, två på G+, tre på VG, fyra på VG+ och så fem på MVG, förklarar Birgitta. – Så räknar jag ihop alla uppgifter och då får jag en summa, fortsätter hon och knacker med pennan i skolbänken.
- Jaha! säger Rickard allvarligt. Han sitter rakryggad i stolen.
- Så det blir betyget, konstaterar Birgitta med ett stort leende.
- Jaha, okej, säger Rickard nedstämt. Han ser fortfarande konfunderad ut.
- Och du får 4,5! meddelar Birgitta och tittar leende på Rickard.
- Mm, jag förstår, svarar Rickard besviket. Aja... säger han och skakar lätt på huvudet.

RESULTAT

- Och då blir det ju en femma! utbrister Birgitta med ett leende.
- Mm... Jaha... säger Rickard tyst. – Jaså! utbrister han plötsligt.
 - Det blir det?
- Det blir det ju! 4,5! Birgitta skrattar.
- Jaha! Rickard sträcker på sig. – Jaså! Du avrundar uppåt! Jaha! Oj! Ja, där ser man! säger han lättad.
- Det var inte riktigt förväntat? undrar Birgitta skrattande.
- Eh... eh... nej. Jaså! Ja, jag förstod inte det systemet, svarar Rickard med ett leende. Ja, okej, okej. Jaså! Du gör så! Aja, javisst, fortsätter han lättad. – Tack så mycket! Tack, tack!
(Samtal mellan Birgitta och Rickard)

Betyg operationaliseras således utifrån ett poängssystem där uppgiftens karaktär och svårighetsgrad inte verkar beaktas, utan alla uppgifter ges samma värde. Slutbetyget baseras på ett medelvärde av de totala poängen och avrundas alltid uppåt. Birgitta meddelar inte det slutgiltiga betyget förrän hon har gått igenom sitt poängssystem och talat först om vilken den slutgiltiga poängen har blivit. Detta tillvägagångssätt leder till att eleverna förefaller spända och förväntansfulla i början av samtalet. Spänningen verkar släppa när eleverna får reda på sitt slutbetyg. Birgitta avslutar alltid sina betygssamtal genom att fråga om det var ett betyg som eleven hade förväntat sig. Många elever tackar Birgitta för betyget och ser nöjda ut när de lämnar klassrummet. Ett slående inslag i Birgittas samtal var att många elever har "hamnat på gränsen" mellan två betyg (oftast mellan VG och MVG) och att hon i sådana fall sätter det högre betyget.

Nästan alla elever verkar ha fått det betyg de förväntade sig. Det är endast en elev som förefaller bli besviken och som öppet visar sitt missnöje under samtalet:

- Och då gör jag ju så att jag räknar på alla grejer ni gör och så delar jag med en siffra och så va, förklarar Birgitta medan hon tittar ner i sin pärm.
- Mm, nickar Eivor tyst.
- Och då är det så att jag kan bara komma upp till 2,0 för dig, så du kan inte få någonting mer än G i svenska. Birgittas röstläge

går ner på slutet och hon tittar bekymrat på Eivor som sitter stilla mittemot henne med händerna i knäet.

- Oj, säger Eivor tyst. – Men det låter ju jättekonstigt. Jag kan ju läsa och skriva, konstaterar hon medan hon tittar bort. (Samtal mellan Birgitta och Eivor)

Birgittas samtal kan sammanfattas med att hon inledningsvis ber eleven att säga något om kursen, vilket sällan resulterar i några längre diskussioner. Det slutgiltiga betyget förmedlas inte med en gång, utan Birgitta går igenom sitt poängsystem först. Betyg operationaliseras utifrån ett poängssystem och meddelas först i termer av det medelvärde som Birgitta får; 3,4 eller 4,5. Detta skapar viss osäkerhet hos eleverna, då de inte verkar vara helt införstådda med vad poängen står för. Utifrån poängsystemet är förståelsen av betyg inte delad, men eftersom de flesta elever får det förväntade betyget eller till och med ett högre betyg avslutas samtalen i samstämmighet. Responsen från eleverna är överlag positiv med ett undantag, Eivor. I Birgittas betygssamtal synliggörs även en tendens att sätta det högre betyget i de fall där det råder osäkerhet.

Charlotte

Charlotte har filmats under sex samtal, fem i svenska A och ett i svenska B. Ingen av de tillfrågade eleverna nekade till att bli filmade. På hennes skola ägnades en hel dag åt samtalen ungefär en månad före skolavslutningen. De definitiva betygen var alltså ännu inte satta och vissa inlämningsuppgifter kvarstod. Syftet med samtalen var att ge eleverna ett preliminärt besked om det slutgiltiga betyget samt varna de elever som riskerar att inte bli godkända i kursen. Lärarna tog emot elever i olika lektionssalar och eleverna fick själva avgöra vilka lärare de ville tala med. Även föräldrarna var välkomna och i ett av Charlottes samtal deltar elevens pappa.

Charlotte har ställt ihop några skolbänkar mot varandra så att de bildar ett slags långbord i klassrummet. Hon och hennes elever sitter vid varsin sida av de tätt ställda skolbänkarna. I ena änden av bänkraden har Charlotte dukat upp med ett stort fruktfat och hon

RESULTAT

bjuder eleven att ta av frukten så fort han/hon kommer in. Framför sig har Charlotte flera pappersbuntar som hon ofta bläddrar i under samtalen. Charlotte har avsatt 15 minuter till varje elev och är noga med att påpeka tidsramarna för eleverna vid samtalets början. För att ge eleven möjlighet att ta upp sådant som är angeläget inleder Charlotte samtalen med att genast ge ordet till eleven:

- Nu har vi bara femton minuter på oss. Så jag frågar dig först då vad du vill prata om, om det är något speciellt du undrar. (Samtal mellan Charlotte och Petra)

- Då ska vi se här... Felicia, hälsar Charlotte medan hon lägger i ordning sina papper. Välkommen! Charlotte pekar på fruktfatet med sin högra hand. – Känn dig fri att ta lite frukt, jag har laddat upp här för oss alla, fortsätter hon i saklig ton.
- Tackar! svarar Felicia och bryter av en banan som hon lägger framför sig på stolen.
- Du, då ska vi se här, fortsätter Charlotte medan hon tittar på Felicia med ett leende. – Nu har vi bara en kvart på oss, så frågar jag dig först då, vad du vill prata om, så att vi hinner med dina önskemål först. Charlotte lutar sig tillbaka något i stolen och lägger händerna i knäet.
- Tja... vad jag ligger på för betyg och vad jag kan förbättra, svarar Felicia medan hon tittar ner i Charlottes papper.
- Ja. Bra, säger Charlotte med eftertryck och tar fram sin pappersbunt. (Samtal mellan Charlotte och Felicia)

I likhet med Felicia ville samtliga av de filmade eleverna veta vad som krävs för att få det högsta betyget. Samtalen utgår således från elevernas frågor och önskemål, som antingen kunde uttryckas som att målet med kursen är betyget MVG: ”Mitt mål är att få MVG i svenska” (Petra, svenska A) eller så ville de veta vad de kan göra för att få MVG i slutbetyg: ”Jag vill få reda på vad jag kan göra nu” (Beatrice, svenska B). Charlotte bemöter elevernas frågor och önskemål genom att gå igenom deras resultat under kursen för att sedan tala om ett preliminärt betyg. Kursen var ännu inte avslutad, därför diskuterades även vad eleven kunde göra fram till kursslutet. I

likhet med Anita och Birgitta verkar även Charlotte basera slutbetyget på en sammanslagning av prestationer under kursen:

- Nu har inte jag rättat allting, det har jag inte hunnit göra. Tyvärr. Det som kom in sent då. Charlotte tittar på Felicia medan hon bläddrar i sin pappersbunt. – Men du har varit jätteduktig, tycker jag, Felicia, hela terminen... och har gjort bra ifrån dig... Charlotte ögnar igenom sitt papper. – Nu ska vi se här... Där har vi dig! Under hösten här så har du legat på VG, VG plus VG minus, så du har legat på VG på det mesta under hösten och sen här då under vårterminen... Charlotte vänder på bladet och fortsätter att räkna upp resultaten. – Textuppgiften hade du VG på, orduppgiften var riktigt bra, VG plus. Och sen har jag fått in då... två texter som inte är rättade än, säger Charlotte och kniper ihop sina läppar. – Så allmänt sett... Charlotte gör en liten paus innan hon fortsätter... - som det ser ut just nu så ligger du på ett VG, avslutar hon sakligt. (Samtal mellan Charlotte och Felicia)

Ett vanligt förekommande inslag i Charlottes betygssamtal är att eleverna undrar om det finns något de kan göra för att höja sitt betyg, inte minst om de kan lämna in extra, kompletterande uppgifter. I detta avseende skiljer sig Charlottes elever från de övriga lärarnas⁴⁰ i studien, eftersom Charlotte hade sina samtal en månad före terminsslut. Charlotte anser inte att det är nödvändigt med extra inlämningar:

- Du har ju legat på VG det mesta, säger Charlotte medan hon läser i sitt papper. – VG, VG, VG där, VG, VG på egentligen allting.
- Mm, svarar Mimmi. Medan Charlotte talar letar Mimmi efter något i sin handväska. Hon tar fram några papper och en penna som hon lägger på bänken framför sig. – Min förra lärare gav oss... Mimmi avbryter sig själv och sträcker ut de papper som hon har lagt på bänken. – Även till elever som låg och vägde jättemycket... så gav hon en chans till, fortsätter Mimmi medan hon drar handen genom sitt lockiga hår.

⁴⁰ Undantaget Kerstin som också genomför samtalen ca en månad före kursstart.

RESULTAT

- Nej, så brukar jag inte göra, avbryter Charlotte. – För det är ju ganska så många uppgifter ändå, säger hon mjukt, men bestämt medan hon fortsätter att ögna igenom papperet som hon håller framför sig.
- Mm, svarar Mimmi och sätter sig något framåtlutad. Hon lyssnar uppmärksamt på Charlotte med ett bestämt ansiktsuttryck. (Samtal mellan Charlotte och Mimmi)

Vissa elever förefaller ha en pragmatisk inställning till betygsättningen och vill gärna ha ett tydligt svar på om det överhuvudtaget finns någon möjlighet att få det högsta betyget, om det är någon idé att anstränga sig den tid som är kvar. Charlotte har talat om för Josefin att hon mestadels har presterat VG under kursen. Josefin undrar därför hur avgörande kursens resterande arbeten är för hennes betyg:

- Du har ändå legat så pass mycket på VG nu det senaste, så det är väl... säger Charlotte med en suck.
- Det spelar ingen roll om de är på VG eller MVG då. Jag kommer ändå att få VG? undrar Josefin.

Charlotte tittar ner i sina papper. Hon säger inget.

- Så att jag vet det. Så att jag inte ligger i och kämpar i onödan liksom, säger Josefin med ett skratt. (Samtal mellan Charlotte och Josefin)

I syfte att klargöra kraven för de olika betygsstegen visar Charlotte nationella betygskriterier i Svenska A för sina elever, vilket skiljer hennes samtal från de övriga lärarna i studien. Ungefär en tredjedel av samtalstiden i Charlottes betygssamtal ägnas åt att gå igenom kriterierna och försöka klargöra dem:

Charlotte letar snabbt med blicken bland de papper som hon har framför sig på bänken och tar fram en hophäftad bunt som hon bläddrar igenom.

- Jag ska visa dig de här igen... mål... kriterierna för godkänd, väl godkänd och mycket väl godkänd, säger hon sakligt och lägger fram papperet mellan sig och Mimmi på bänken. – Det var dem vi kikade på i början.

- Mm, inflikar Mimmi tyst. Hon sitter något framåtlutad med ena armbågen i bänken. Hon stöttar huvudet med ena handen medan hon tittar ner i kriterierna.
- Där är G, va, visar Charlotte. – Och sen ska du dessutom ha uppfyllt de här kriterierna för VG och sen har du dem, förklarar Charlotte medan hon sveper lätt med handen över papperet med betygskriterierna. – De är förstås väldigt vagt formulerade, säger Charlotte och täcker över den nedre delen av kriterierna med ett papper.
- Mm, säger Mimmi tyst.
- Men om du läser här då, fortsätter Charlotte. –MVG.

Charlotte håller för hakan med ena handen medan hon läser innantill ur betygskriterierna.

- ”Eleven använder såväl i tal som i skrift stilmedel som är effektfulla och slående och anpassar sitt budskap så att det både berör och förstås av mottagarna...”

Charlotte spretar lite med fingrarna på den handen som hon hade vid hakan så att handen för ett ögonblick döljer en del av ansiktet.

- Det ligger ju mycket i den meningen förstås, säger hon och sveper återigen med handen över kriterierna. – Men då är det liksom det här... Charlotte lägger båda armarna på bänken och lutar sig lätt på armbågarna. – Att i skrift och tal... stilmedel som är effektfulla och slående, fortsätter Charlotte sakligt medan hon för fingret över meningen som hon läser.
- Mm, instämmer Mimmi medan hon fundersamt tittar ner i kriterierna. (Samtal Charlotte och Mimmi)

Under sina betygssamtal försöker Charlotte alltså klargöra skillnaden mellan de olika betygen utifrån betygskriterierna. En vanlig sammanfattning av skillnaden mellan VG och MVG uttrycker hon med att ”det är en övningsfråga”, att eleven behöver ”mogna” för att ”nä dit”, vilket även sker i samtalet med Mimmi:

- Och det där är ju oftast en övnings sak, avslutar Charlotte och tittar menande på Mimmi som bara nickar till svar.
- Så jag brukar säga till många elever som är... som ligger på VG eller VG plus och så där... fortsätter Charlotte medan hon kliar sig lätt på ena axeln. – Om ett par år så kommer du

RESULTAT

kanske... säkert ha kommit dit. Men du är inte där just nu, säger Charlotte med ett leende.

Charlotte framhåller också att det alltid finns en möjlighet att tentera en kurs längre fram och menar att det är mycket lättare att uppnå det högsta betyget när eleven har ”mognat och har fler år på nacken”. På så sätt behöver betyget inte kännas så definitivt. Framtiden ger möjligheter att ändra det:

- Och som jag har sagt till alla de andra att... för alla er som är intresserade av ett högt betyg eller högsta betyg så är det aldrig liksom för sent, man kan alltid pröva en kurs, förklarar Charlotte i saklig ton. – Det vet du?
- Ja, svarar Josefin.
- Det gör man efter trean.
- Jo, det vet jag, konstaterar Josefin.
- Om man skulle vilja, fortsätter Charlotte. – Och då kanske svenska A inte är det svåraste ämnet att pröva. I och med att du är så pass duktig nu, säger hon med eftertryck. Medan Charlotte talar blinkar hon intensivt med ögonen och höjer ofta ögonbrynen. – När du har läst svenska ett par år till, så kanske du har nått den nivån som krävs för MVG i svenska A. Det är oftast en mognadsfråga, säger hon och vrider sig lätt i stolen.
- Mm. Okej, instämmer Josefin tyst.
- När man är duktig som du är, fortsätter Charlotte medan hon pekar med ena handen mot Josefin. – För du är duktig på att tala och skriva... på alla de här färdigheterna, betonar hon medan hon sveper med handen över betygskriterierna. – För att nå upp till högsta... nivån... Charlotte höjer ena handen högt upp i luften, - så är det oftast en mognadsfråga kan det vara, säger Charlotte och rycker lätt på axlarna.
- Okej.
- Så man kommer dit förr eller senare, men kanske tyvärr inte precis när det behövs, avslutar Charlotte med låg röst.
- Nej... inflikar Josefin tyst. (Samtal mellan Charlotte och Josefin)

Charlotte är uppmuntrande mot sina elever och påpekar alltid för dem att de är ”jätteduktiga” och att de har all anledning att vara nöjda med sina prestationer även om de för tillfället inte når upp till det högsta betyget. Ett vanligt inslag i Charlottes samtal är att hon påpekar att betyget är bra: ”Nu så är det ett VG och det är ett bra betyg. Jag tycker du ska vara nöjd” (samtal med Josefin). ”Du ligger på ett starkt VG, gör du. Du har varit jätteduktig hela terminen och hela förra terminen, Petra. Så vilket betyg det än blir ska du vara nöjd med din insats”. Något senare i samtalet med Petra fortsätter Charlotte: ”Du har gjort jättebra ifrån dig den här terminen och du är jätteduktig på alla sätt och vis och det blir ett VG plus, så det är ett jättebra betyg” (samtal med Petra).

Eleverna ifrågasätter inte Charlottes betygsättning, utan förefaller nöjda med det besked de får. Deras syfte med samtalen verkade snarare vara att ta reda på om de hade någon möjlighet att få det högsta betyget eller om det fanns något som de kunde göra, som de själva uttrycker det.

Charlotte går även in på uppgifternas karaktär och resonerar kring elevers prestationer utifrån uppgifternas innehåll. Exempelvis med Mimmi går hon igenom några skrivuppgifter och förklarar de språkfel som Mimmi har gjort. För Petra förklarar Charlotte vad Petra kan tänka på när hon ska göra en dramatisering inför klassen. Samtalet i svenska B ägnas främst åt att gå igenom de uppgifter som har blivit inlämnade, eftersom eleven gärna vill veta vad som kan förbättras. Charlotte har inte hunnit rätta alla inlämnade uppgifter ännu, därför handlar inte samtalet om elevens betyg i lika stor utsträckning som samtalen i svenska A. Charlotte ger ett preliminärt betygsbesked, ” som det är nu är det VG”, men betonar emellertid att alla uppgifter inte är rättade ännu.

Det som är utmärkande för Charlottes samtal vad gäller innehåll och upplägg är att hon utgår från elevernas önskemål om vad betygssamtalet ska handla om, vilket medför att betyg operationaliseras utifrån både elevernas och lärarens uppfattning. Elever uttrycker betyg i termer av *göranden*. Deras utgångspunkt i samtalen är vad de kan göra för det högsta betyget. Slutbetyget baseras på ett medelvärde av prestationerna under kursen. Elever behöver alltså prestera fler höga betyg för att höja sitt medelvärde.

RESULTAT

Något som skiljer Charlotte från studiens övriga lärare är att hon visar betygsriterierna för sina elever samt att hon går igenom elevernas inlämningsuppgifter om de så önskar. Att hon ägnar tid åt elevernas uppgifter kan ha sin förklaring i att Charlottes samtal äger rum en månad före kursslut och kan beskrivas både som utvecklings- och betygssamtal. Det högsta betyget förklaras i relation till elevens ”mognad”, vilket medför att Charlotte rekommenderar sina elever att tentera betyget senare.

Samtalen avslutas i uppmuntrande ton och samstämmighet och ingen av eleverna förefaller besviken eller missnöjd med Charlottes bedömning. Vad gäller förmedlingen av betyg till eleven verkar det finnas en viss tvekan från Charlottes sida att tala om det slutgiltiga betyget, vilket delvis kan ha sin förklaring i att det vid tidpunkten för betygssamtalen fortfarande var det en månad kvar till kursslut. Hon är dock noga med att betona att det betyg eleven får är ett bra betyg och talar ofta om att eleverna är duktiga och har arbetat bra under terminen.

Gunilla

Gunilla genomför 16 samtal under lektionstid. Klassen består av enbart manliga elever. De är samlade i klassrummet och kommer ut en och en till Gunilla som har satt sig i en träsoffa i en korridor utanför klassrummet. I knäet har hon en pärm med elevernas resultat. Det är bara någon vecka kvar av läsåret och eleverna är muntra och uppsluppna. Rösläget i klassrummet är högt och glada skratt och tillrop hörs ständigt ut i korridoren, vilket gör att Gunilla ett flertal gånger måste gå in i klassrummet och tysta eleverna. Detta har även påverkat inspelningskvalitén. När eleverna kommer ut på samtal är de dock mycket tystlåtna och ger kortfattade svar på Gunillas frågor. Deras låga rösläge och något otydliga svar överröstas ofta av de starka rösterna som hörs ifrån klassrummet. Gunilla talar dock högt och tydligt, vilket gör att hon hörs mycket bra på videofilmerna. Samtalen genomförs snabbt, vilket till stor del kan ha sin förklaring i att eleverna är fåordiga. Genomsnittslängden på betygssamtalen är cirka två minuter och de följer en likartad

struktur. De flesta samtalen inleds med att Gunilla frågar eleven vilket betyg han tror att han kommer att få:

- Vad tror du att du får för betyg? undrar Gunilla.
- IG, svarar Arne likgiltigt.
- Då är vi överens, du.
- Jaså.

(Samtal mellan Gunilla och Arne)

- Vad tror du att du får för betyg? frågar Gunilla.
- Nae, jag kan inte hoppas på mer än ett G.
- Nej, det var realistiskt.

(Samtal mellan Gunilla och Roland)

Av de filmade eleverna får sju elever betyget IG och nio elever betyget G. Eleverna verkar inte vara säkra på vilket betyg de får förrän Gunilla säger det. Till skillnad från eleverna på de teoretiska programmen förefaller det inte finnas någon strävan bland de här eleverna att få något högre betyg än G. Många av de elever som får betyget IG är inställda på det och de verkar inte heller ta beskedet om IG särskilt hårt:

- Vad tror du att du får för betyg? frågar Gunilla.
- Jaa... starkt IG, svarar Uno övertygande.
- Ja, vi är överens då i alla fall. Tyvärr så har du då ett IG och särskilt starkt vet jag inte om det är, för du har nästan bara IG, konstaterar Gunilla sakligt.
- Mm, instämmer Uno med ett leende.

(Samtal mellan Gunilla och Uno)

- Hej Håkan! hälsar Gunilla.
- Hoo! svarar Håkan med ett brett leende medan han sätter sig bredvid Gunilla.
- Vad då hoo? undrar Gunilla sakligt.
- Ett IG, säkert, är det, svarar Håkan glatt.
- Du tror att det är IG?
- Ja, det tror jag, konstaterar Håkan medan han tittar på Gunilla.

RESULTAT

- Då tycker jag att du är realistisk. För det är precis... tyvärr då... Gunilla visar raden med Håkans resultat. – Det är alltid bra att vara realist.

(Samtal mellan Gunilla och Håkan)

I vissa samtal går Gunilla snabbt in på betygsättningen och talar om elevens betyg i inledningsskedet, vilket ovanstående samtalssekvenser är exempel på. I andra samtal visar Gunilla först raden med elevernas resultat från den sammanställningen som hon har i sin pärm. Hon talar även om elevernas totala frånvaro under kursen:

- Och så här ser det ut för dig. Gunilla pekar på raden med resultaten. – Det är alltid bra att se sammanlagda resultat. Du har inte varit borta mycket alls. 6%. Den siffran blev det.

(Samtal mellan Gunilla och Brynolf)

En uppfattning som framträder hos vissa elever är att närvaro på lektionerna ska vara tillräckligt för att få betyget godkänd:

- Du tror att du får godkänt. På vilka grunder då? frågar Gunilla bestämt.
- Det beror på vad det är, svarar Valter lågt.
- Ja, men du måste ju... tror du på... alltså du måste ju ha...
- Jag har varit här alla lektioner nästan, konstaterar Valter.
- Ja, fast det hjälper inte att bara vara här! utbrister Gunilla.

(Samtal mellan Gunilla och Valter)

I likhet med de lärare som har beskrivits hittills baserar även Gunilla sin betygsättning på ett genomsnitt av elevens prestationer under kursen. Hon förklarar sin betygsättning genom att gå igenom resultaten på de olika momenten under kursen:

- Du hade G på ekonomin, du hade nått medel på det muntliga och du hade G plus på EU, VG på nutid och du hade G plus på kommunikations... och det blir ett G. Så det räcker tyvärr inte riktigt för ett VG då, men jag vet att du har kämpat på jättebra. Fortsätt med det så går det bra för dig!

(Samtal mellan Gunilla och Halvard)

Som nämnts ovan förefaller ett IG i slutbetyg i samhällskunskap inte vara något som bekymrar eleverna i någon större utsträckning. De verkar glada och upprymda och av det höga röstläget och de glada skratten som hörs ifrån klassrummet att döma, verkar de mest ha den stundande avslutningen i tankarna. Många elever har redan fått en anställning och ska börja arbeta så fort skolåret är avslutat, vilket Gunilla i förbigående berättade för mig strax före lektionen vilket även framgår av vissa samtal:

- Ska du jobba nu i sommar? undrar Gunilla.
- Javisst, jag börjar på måndag, svarar Eskil medan han kliar sig i nacken.
- Nu på måndag?
- Näst nästa.
- Okej. Får du ledigt då eller?
- Ja, jag får ju en helg, fortsätter Eskil medan han ömsom tittar på Gunilla ömsom ner i golvet. – Så ska jag ta en vecka ledigt bara för att hjälpa farsan lite grand.
- Okej, nickar Gunilla. Lycka till, Eskil!
- Tack så mycket! svarar Eskil. Han reser sig och ger Gunilla en lätt klapp på axeln.
- Ha det bra!

(Samtal mellan Gunilla och Eskil)

Det verkar finnas en samstämmighet vad gäller betygsättning hos Gunilla och hennes elever. De elever som får betyget G förefaller mycket nöjda med det:

- Det blir ett G, konstaterar Gunilla efter att ha gått igenom Brynolf resultat.
- Mm. Ja! instämmer Brynolf. – Det är jag nöjd med och så. Jag hade förväntat mig ett G. Hej! avslutar Brynolf glatt medan reser sig från bänken.
- Bra. Du skulle... hade du lagt manken till så skulle du säkert kunna få ett bättre betyg.
- Ja, ja, men... Brynolf avslutar inte meningen, utan går istället in i klassrummet.

(samtal mellan Gunilla och Brynolf)

RESULTAT

Karaktäristiskt för Gunillas sätt att genomföra samtalen är alltså att å ena sidan fråga eleverna vad de har förväntat sig för betyg och å andra sidan konstatera att de är överens. Merparten av samtalen förefaller sluta i samstämmighet. Av de filmade eleverna är det endast en elev, Valter, som inte håller med Gunilla om betygsättningen och som går missnöjd ifrån samtalet:

- Så det leder tyvärr inte mer än till ... att det blir IG, konstaterar Gunilla efter det att hon har gått igenom Valters resultat under kursen.
 - Har inte jag...
 - Ja, du kan ju pröva ett betyg i samhällskunskap, men det får du tala med studierektorn om. Här är det som gäller och sen om skolledningen vill göra något speciellt då, så får de fråga mig.
- Valter säger något som inte hörs.
- Men du verkar inte vara överens med mig?
 - Nej. konstaterar Valter och ger sig iväg till klassrummet.
 - Nej. Du får prata med skolledningen i så fall, avslutar Gunilla.
- (Samtal mellan Gunilla och Valter)

Som sammanfattning av Gunillas betygssamtal kan nämnas att samtliga prestationer under kursen räknas in i slutbetyget. Till skillnad från Anita, Birgitta och Charlotte som oftast dröjer med att avslöja det slutgiltiga betyget, talar Gunilla om slutbetyget redan i början av samtalet. Hon gör en kort sammanfattning av elevens prestationer och nämner även elevens totala frånvaro under kursen. Samtalet avslutas med att det slutgiltiga betyget en gång till. Ingen av eleverna ställer några frågor om betygsättningen och under samtalet är det Gunilla som talar mest. Av de filmade eleverna är det en elev som öppet visar sitt missnöje med Gunillas betygsättning. För övrigt förefaller samtalen att mynna ut i samstämmighet. När Gunilla är klar med sin genomgång reser eleven på sig och går in i klassrummet. På så sätt får samtalen ett något abrupt slut. Samtalen riktar sig mot huruvida Gunillas betygsättning överensstämmer med elevens uppfattning. Ömsesidig förståelse av betyg synliggörs inte minst genom att Gunilla konstaterar att hon och hennes elev är överens.

Kerstin

Kerstin har filmats under tre samtal; två i svenska och ett i franska. Samtalen ägde rum ungefär en månad före skolavslutningen och syftet var dels att ge eleverna möjlighet att ställa frågor till läraren, dels att varna de elever som riskerar att få IG i slutbetyg. Även föräldrarna var välkomna. I samtalet i franska deltar båda elevens föräldrar. Kerstin sitter bakom katedern och de elever hon samtalar med sitter snett emot henne på ena kortsidan. Framför sig har Kerstin en uppslagen pärm samt några plastmappar. Samtalen följer inte någon särskild struktur utan utvecklas utifrån de frågor som eleven har. De tar olika lång tid i anspråk. Det första samtalet i svenska tar cirka tre minuter, det andra tar cirka fem minuter och det längsta samtalet är i franska, som tar nästan tjugo minuter. Förutom elevens prestationer i franska kom det samtalet att handla om allmänna råd om hur eleven kan förbättra sina språkkunskaper, exempelvis genom att se fransk film, samt om diverse ordningsfrågor på skolan, såsom hög ljudnivå.

Det första samtalet inleds med att Kerstin och hennes elev Vilma diskuterar om de uppgifter som ska ha lämnats in är inlämnade:

- Men då har du inget som eftersläpar i svenska. Det har du inte? Kerstin tittar undrande på Vilma med höjda ögonbryn.
- Nej, instämmer Vilma.
- Utan du har gjort allting, konstaterar Kerstin.
- Mm. Vilma ler förläget.
- Det är ju jättebra. Ja.

Kerstin och Vilma fortsätter att tala om de uppgifter som är kvar att göra.

- Har du några andra funderingar, någonting som du undrar över? frågar Kerstin tyst.

Vilma berättar hur hon tänker kring den sista inlämningsuppgiften. Enligt Kerstin verkan hon väl förberedd.

- Känner du att det går bra för dig? undrar Kerstin.
- Ja, jag känner att det går bättre än vad det gjorde, typ, för två år sedan, svarar Vilma medan hon tittar ner.

Kerstin och Vilma fortsätter att tala om inlämningsuppgiften en liten stund:

RESULTAT

- Jag har inget mer att säga, avslutar Vilma.
- Ja men, då så! instämmer Kerstin. Då är vi överens. Eller hur?
- Ja, det hoppas jag, svarar Vilma och båda skrattar. (samtal mellan Kerstin och Vilma)

I samtalet nämns betyg inte överhuvudtaget, vilket kan ha sin förklaring i att samtalet snarare var ett utvecklingssamtal än ett betygssamtal. Syftet verkade vara att konstatera att Vilma inte ligger efter med några uppgifter. Hennes prestationer diskuterades dock inte i termer av betyg.

I det andra samtalet i svenska har eleven tydligen tidigare blivit varnad för att inte få betyget godkänd:

– Jaa, Ali. Vilka funderingar hade du nu? undrar Kerstin. – Vad var det du ville fråga mig om?

– Jag ville bara fråga dig om så som det är just nu... Ali harklar sig och fortsätter något orolig: – Jag har inte gjort den här standardberättelsen. Jag sa att jag kunde göra det, men du sa att det behövdes inte.

– Vilket var det? frågar Kerstin.

Ali berättar om uppgiften och att han var frånvarande när den gjordes i klassen.

– Så bestämde du att det behövde jag inte göra, så...

– Nej.

– Så efter det så stod det IG-varning.

– Just det! utbrister Kerstin och börjar bläddra i sin pärm.

– Vadå? fortsätter Ali oroligt. – IG-varning på allting, eller?

– IG-varning står det, fortsätter Kerstin med klar och tydlig stämma, - för att du skall förstå att du måste... Kerstin betonar varje ord och har sänkt taltempot. – Du måste koncentrera dig nu och göra, se till att du klarar alla uppgifter bra, för vet du...

– Jag har klarat alla uppgifter, protesterar Ali milt.

– Ja, men du har inte klarat litteraturen! konstaterar Kerstin med eftertryck.

Kerstin förklarar för Ali att han måste göra om ett litteraturprov:

– Så det är därför jag blev lite... så här... Jag blev orolig när du sa att jag fick IG-varning. Jag trodde att du gav mig IG-

- varning för hela kursen, du vet, men du säger att du ger mig IG-varning för att jag ska förstå att jag måste koncentrera mig mer då.
- Ja, du vet att IG, det är en varning, förklarar Kerstin.
 - Ja, jag vet det, men jag trodde att jag låg kanske på IG och G, alltså mitt emellan någonstans du vet, så att jag höll på att få en IG-varning...
 - Mm, mm.
 - Nu ser det inte ut så.
 - Nej, men nu måste du koncentrera dig på det som är kvar. Eh... och absolut, så behöver du se till att du klarar det litteraturprovet, Ali.
 - Mm
- Samtalet avslutas med:
- Mm. Jaa. Men då vet du läget, konstaterar Kerstin.
 - Okej.
 - Är vi överens om det eller?
 - Ja, instämmer Ali.
 - Bra.

Samtalet med Ali är det enda av Kerstins tre samtal där elevens betyg tas upp. Fokus i samtalen ligger främst på vad som ska göras, vilka uppgifter som ska lämnas in och vilka som redan är inlämnade. Av Kerstins samtal framgår det inte särskilt tydligt vilket betygsunderlag hon har. Ali verkar orolig över sin IG-varning och i början av samtalet har han inte riktigt klart för sig vad det innebär, utan förstår den som att han måste koncentrera sig mer. Innebörden av detta i relation till kunskapsfärdigheter förklaras inte närmare. Koncentration anses snarare vara en förutsättning för att Ali ska klara litteraturprovet, som han ännu inte har gjort. Några andra aspekter av betygsättning och elevens prestationer tas inte upp. Här synliggörs snarare betygets disciplinära aspekter.

I samtalet i franska deltar även elevens föräldrar, här kallade Axelina och Salomon. Samtalet inleds med att Axelina frågar om vilka språkval som kan göras inför nästa läsår. Sedan berättar eleven, här kallad Görel, om de val som hon har haft under läsåret samt hur

RESULTAT

det har fungerat schematekniskt. Kerstin undrar om Görel eller hennes föräldrar vill ställa några frågor:

- Är det jag som ska ställa frågorna? undrar Kerstin förvånat. – Jag trodde att det var ni! säger hon med ett brett leende.
- Hur kan man lära sig bra franska? undrar Salomon.
- Åk till Frankrike! svarar Kerstin med ett skratt.
- Jaa, instämmer alla.
- Eller filmer! Se franska filmer! fortsätter Kerstin.

Genom att inleda samtalet med en fråga till Görels föräldrar överför Kerstin initiativet på dem, vilket kan uppfattas som att hon överför ansvaret för samtalet på dem. Detta medför i sin tur att samtalet inte kom att handla om något särskilt. Det får allmänt innehåll om hur Görel kan bära sig åt för att lära sig franska. Under samtalet diskuteras exempelvis vilka ställen i Frankrike som är bra att åka till kanske som au pair eller i syfte att få någon annan typ av arbete. Detta pågår i nästan 15 minuter:

- Ja, det finns många olika sätt konstaterar Kerstin. Hon sätter sig upprätt i stolen, knäpper händerna i knäet och tittar frågande på föräldrarna. Salomon tittar på klockan.
- Är ni nöjda eller... undrar Kerstin medan hon sneglar på sina samtalspartners.
- Prov... säger Axelina.
- Ja, jag undrar om proven vi har haft, instämmer Görel.
- Prov som ni har haft? upprepar Kerstin och öppnar sin pärm.
- Ja, några i alla fall, inflikar Görel.
- Ja. Kerstin tittar i pärmen en stund. – Eh... Då hade vi den här... den här terminen har du klarat dig mycket bättre än förra terminen, konstaterar hon medan hon tittar på Görel.
- Görel säger något som inte hörs på inspelningen.
- Ja, men nu ligger du på den nivån som du ... bör vara då.
- Okej, instämmer Görel tyst.
- Ja. På de prov som vi har haft, så har du hamnat på VG. Eh... och då... ja, på båda två. Och nu ska vi ha ett till då imorgon, förklarar Kerstin och vänder sig mot Axelina.
- Det var verkligen kaos hela förra terminen, fastslår Axelina.

- Men du verkar, verkar må bättre på något sätt nu eller? frågar Kerstin och tittar undrande på Görel.
- Ja, jag mår bättre nu.
- Ja, du mår bättre nu, upprepar Kerstin. – Ja, Men det var lite ledsamt förra året, konstaterar hon och vänder sig mot Axelina.
- Ja, det var sviter efter den där olyckan som Görel råkade ut för.

Axelina berättar om hur Görel mår och sedan går samtalet över till att handla om allmänna ordningsproblem på skolan.

Ovanstående samtal är ett av de längsta samtalen i studien, vilket kan bero på att det är fler samtalspartner än bara lärare och elev. Av den totala samtalslängden, som är nästan 20 minuter, behandlas betygsättningen under knappt två minuter. Betyg kan således inte sägas vara samtalets fokus. Samtalet får snarare karaktären av ett socialt samtal. Överlag verkar inte betyg vara samtalens huvudämne i Kerstins samtal, undantaget samtalet med Ali. Syftet med samtalen förefaller snarare vara att stämna av att alla uppgifter har blivit inlämnade samt att svara på elevens eventuella frågor.

Marianne

Marianne är den lärare som har bidragit med flest antal samtal. Hon har filmats vid tre tillfällen i ämnena historia B i årskurs 2 (21 samtal), religion B i årskurs 3 (9 samtal) samt historia B i årskurs 3 (15 samtal). I historia B i årskurs 2 samt i religion B i årskurs 3 avstod vardera en elev ifrån att bli filmad. I historia B i årskurs 3 avstod två elever från att bli filmade. I religion B och i historia B i årskurs 3 var en lärarkandidat med under samtalen. Hon satt vid kameran och syns inte på filmerna. Det hände dock att Marianne vände sig till henne med några korta kommentarer. Det totala antalet filmade samtal uppgår till 45.

Samtalen i historia B i årskurs 2 äger rum i ett klassrum där Marianne sitter vid en skolbänk. Eleverna väntar utanför i korridoren och kommer in en och en. De sätter sig mitt emot Marianne som genast går in på ämnet. Samtalen hålls i snabbt tempo och tar i genomsnitt 3 – 4 minuter att genomföra. Det kortaste

RESULTAT

samtalet tar drygt en minut och de längsta uppgår till fem minuter. Strukturen för samtalen är likartad – Marianne har sammanställt varje elevs prestationer på ett separat blad som hon lägger framför sig och eleven på bänken. Hon sitter något framåtlutad över bänken och pekar på eller ringar in de olika resultaten medan hon talar. Eftersom eleven ser vilken uppgift som avses nämner Marianne inte vilka de enskilda uppgifterna är:

- ... och det är ju det här, att du var där så pass högt. Marianne ringar in ett resultat och fortsätter med de övriga: – Här är enskild, här är enskild och här är enskild och det är liksom inga tveksamheter. (Samtal mellan Marianne och Amadeus)

Nederst på bladet har Marianne antecknat elevens slutgiltiga betyg. Hon har vikt ner den delen och viker ut den efter det att hon har talat om de olika momenten. Marianne och hennes elever ser de olika resultaten på bladet, men dessa fångas inte upp av videokameran, därför framgår inte slutbetyget av inspelningen av ett av samtalen. I de resterande 20 samtalen bedömdes åtta elever med betyget MVG och 12 elever fick betyget VG. Marianne reserverade sig något vid ett VG och lovade att rådgöra med en annan lärare innan hon bestämmer om det slutgiltiga betyget blir VG eller MVG:

- Eh... så här sätter jag det nu, säger Marianne och viker ner nedersta delen av bladet. – Och så ska jag, när jag är klar med de andra betygen, så ska jag ha ett litet samtal med Tea i den andra klassen. Eh..., tvekar Marianne, så räkna inte med någonting annat än detta. Så att, det är inte helt bestämt, men jag vill inte att du räknar med någonting annat. (Samtal mellan Marianne och Malin)

Marianne är känslomässigt engagerad i samtalen, vilket kommer till uttryck exempelvis när hon förutom betyg även talar om elevernas hälsotillstånd:

- Vad sorgligt detta var med att du blev lite magsjuk och så... säger Marianne beklagande.
- Mm, instämmer Edit.
- Nu avgjorde inte det. Du behöver inte känna att det liksom sänkte alltihopa.

- Nej, nej. (Samtal mellan Marianne och Edit)

De känslomässiga aspekterna framträder också när Marianne betonar att hon genomför samtalen som en del av sin yrkesutövning och att hon under samtalet inte är den ”vanliga Marianne” som eleverna träffar varje dag:

- På onsdag säger jag hej då till er. Det gör jag inte idag, för idag är jag väldigt mycket tjänsteman, så... Marianne viftar med händerna framför ansiktet som om hon gömmer sig. – Har stängt av alla känslor... så. På onsdag har jag känslorna på igen! (Samtal mellan Marianne och Edit)

Av de filmade eleverna visar en elev tydligt sitt missnöje och sin besvikelse angående Mariannes betygsättning. En annan elev har förväntat sig ett högre betyg, men ifrågasätter inte under samtalets gång Mariannes bedömning på något sätt. Övriga elever förefaller nöjda med sitt betyg.

Samtalen i religion B hålls också i ett klassrum där Marianne och de elever hon samtalar med sitter mittemot varandra vid en skolbänk. Marianne har skrivit upp elevens resultat på baksidan av ett blad där hon har sammanställt resultaten under kursen. Eleverna kan därför inte se sitt slutbetyg förrän Marianne vänder på bladet. Den mesta tiden av samtalet ägnas åt det arbete som eleverna har lämnat in kort före betygssamtalen. Arbetena lämnas tillbaka betygsatta under samtalet och inledningsvis talar Marianne därför om hur dessa arbeten har bedömts. När hon är klar, vänder hon på bladet med elevens betyg och avslöjar slutbetyget. Samtalen börjar något abrupt. Så fort eleven har satt sig börjar Marianne tala om det inlämnade arbetet:

- Så, Sabina! Du tyckte att det var roligt att skriva om hjälpare, va? (Samtal mellan Marianne och Sabina)
- Får jag fråga hur det kommer sig att du valde att jämföra med islam? (Samtal mellan Marianne och Eva)

Samtalet handlar sedan om elevens prestationer under kursen. Marianne kommenterar både elevens enskilda arbeten och insatserna

RESULTAT

i grupparbeten. Hon är något hemlighetsfull när hon visar elevens slutbetyg. Ingen av eleverna verkar riktigt säker på sitt betyg förrän Marianne har avslöjat det. Av de filmade eleverna i ämnet religionskunskap fick en elev betyget G, sex elever fick betyget VG och två fick MVG. Marianne talar ofta om betyg med känslomässig inlevelse – hon gläds med sina elever och konstaterar att det är roligt när det går bra för dem:

- Ja, och det var väl det du behövde! säger Marianne med ett leende. Hon vänder på bladet och tittar nyfiket på Ursula.
- Jo, nickar Ursula. – Åh! Åh, vad bra! utbrister hon när hon ser betyget. Båda skrattar medan de tittar ner i papperet.
- Så det gick vägen och det känns jätteroligt, fortsätter Marianne.
- Mm, det var kul, instämmer Ursula. (Samtal mellan Marianne och Ursula)

Marianne betonar dock att ett MVG är elevens förtjänst, även om hon själv tycker att det är väldigt roligt att sätta MVG:

- Så det blir ett MVG till! säger Marianne glatt.
- Tack så mycket!

Eva ler stort medan hon tittar ner i bladet.

- Neej, du ska inte tacka, betonar Marianne.
- Jo, jag blev glad faktiskt, svarar Eva och tittar leende på Marianne.
- Det tycker jag att du ska vara. Du kan vara glad, det är ju din prestation, så var glad, fortsätter Marianne. – Alltså, känn dig stolt över det du har gjort istället. För det är inget att tacka för. Jag ger inte betyget för att vara snäll. Jag tycker att det är väldigt roligt när man får sätta ett MVG, men det ska stå för någonting också och det gör detta. (Samtal mellan Marianne och Eva)

Samtalen i historia B i årskurs 3 hölls i en mindre sal vars yta till en stor del togs upp av ett stort bord. Även här satt Marianne och hennes elever mitt emot varandra, men avståndet mellan dem blev större på grund av det stora bordet. Några elever stod strax utanför dörren och väntade på sin tur, resten satt i det klassrum längre bort.

Stämningen bland de väntande eleverna var uppsluppen. Varje gång en elev gick ut från samtalet hördes nyfikna röster och glada tillrop från korridoren.

Dessa samtal genomförs på liknande sätt som i religion B. Eleverna har tidigare lämnat in arbeten som de får tillbaka under samtalet och inledningsvis kommenterar Marianne därför innehållet i arbetena och talar om hur hon har bedömt dem. Samtalen är mellan två och fem minuter långa. Det sista samtalet avviker något från de övriga då det blev nästan tio minuter långt och kom att, förutom elevens betyg, att handla om hans framtida planer. Av de filmade eleverna fick en elev betyget G, fem elever fick betyget VG och nio elever MVG. Under två av samtalen där elever får betyget MVG säger Marianne inte betyget högt, utan visar det bara på papperet. Av elevens glada reaktion framgår att det handlar om det högsta betyget. Marianne motiverar sedan varför hon satte det högsta betyget, även om betygsunderlaget inte verkar tyda på självklart MVG:

- Eh... så du var ett gränsfall, det visste du ju, säger Marianne. – Du har ju frågat många gånger, så det som gör att jag ändå för upp det, det är det här. Marianne ringar in ett resultat på bladet.
- Mm, instämmer Isabella.
- Från första dagen så har du viftat som en galning och ibland viftar du inte ens, bara slängde ur dig allting.
Isabella skrattar. (Samtal mellan Marianne och Isabella)

Av samtalen framgår det inte i vilken utsträckning Marianne har talat om betyg med sina elever under kursen. Hon beklagar dock ofta när eleven inte får det högsta betyget, vilket tyder på att hon känner till elevens förväntningar. Det finns exempel på samtal som inleds med att Marianne beklagar att elever inte får det högsta betyget:

- Usch! Vad hemskt det måste vara att gå ut där, när man inte har fått det betyget som man vill ha, säger Marianne medan Katja går fram till sin stol och sätter sig,

RESULTAT

- Kanske, svarar Katja lite gäckande.
- Mm, nickar Marianne.
- Kanske inte, fortsätter Katja i samma ton.
- Stackars dem.
- Jaa, det är inte lätt, instämmer Katja ironiskt. (Samtal mellan Marianne och Katja)

Marianne talar öppet med sina elever om att betygsättning inte alltid är så enkelt: ”Det har inte varit så lätt att sätta betyg på dig, det har varit lite svajigt så” säger Marianne till Katja. I samtalet med eleven Diana är Marianne inne på liknande tankegång: ”Så det och det gjorde att du till slut då... det var inte enkelt! Du var precis där på gränsen, men så kände jag att det är en lång kurs som ni har... du har inte missat en enda sak”.

I vissa samtal betonar Marianne att det däremot inte har varit några tveksamheter om betyg, att vissa elever inte är svåra att betygsätta. En sådan elev är Klas:

- Klas!!! utropar Marianne glatt medan Klas sätter sig. – Stjärnan!!!
- Jaså... svarar Klas med ett förläget skratt. Han stryker sig lätt på kinderna rodnar lätt.

Marianne konstaterar att det inte har varit några tveksamheter om Klas betyg eftersom han alltid har visat stort intresse för ämnet och presterat väl. Samtalet kännetecknas av glädje och samförstånd och efter det att Klas har fått veta sitt slutbetyg samtalar han om Marianne om både Klas barndom och hans framtidsplaner.

Sammanfattningsvis kan sägas att Mariannes samtal utgår ifrån ett underlag som hon har sammanställt i förväg; hon går först igenom elevens resultat och avslöjar sedan slutbetyget. De flesta samtalen förefaller sluta i samstämmighet. Två elever har dock visat sin besvikelse, vilket uppenbart har även påverkat Marianne, som ofta uppvisar ett känslomässigt engagemang i sina samtal. Hon gläds med eleverna när det går bra för dem och beklagar när eleven inte får det förväntade betyget. Hon är öppen med att slutbetyget inte alltid är självklart och att hon har funderat mycket kring betygsättningen innan hon har satt det slutgiltiga betyget. Många samtal kom att

handla om Mariannes motivering till varför hon har satt ett visst betyg även om underlaget inte alltid verkar ge skäl för det.

Pär

Pär har filmats under nio samtal i samhällskunskap B och årskurs tre. Ingen av de elever som kom till samtalen avstod från att bli filmade. Samtalen tog hela lektionstiden i anspråk, fler elever skulle alltså inte samtala med Pär under det aktuella tillfället. Något mer tillfälle för betygssamtal ordnades inte eftersom samtalen hölls vid sista lektionstillfället och mycket tätt inpå då slutbetygen skulle skrivas in i betygskatalogen. Pär tar emot sina elever i ett klassrum där han har ställt två stolar på var sin sida av en skolbänk. Elever som väntar på att komma in sitter inte utanför klassrummet och det dröjer därför någon minut mellan samtalen innan en ny elev kommer in. Medan Pär väntar vandrar han runt i klassrummet. Han plockar med sina papper och suckar tungt emellanåt. När eleven kommer in lägger han fram ett blad med elevens resultat på bänken och visar den aktuella raden med prestationerna under kursen.

Samtalen är mellan fem och tio minuter långa och handlar förutom om elevens betyg även om hennes framtidsplaner. Inledningen på samtalen varierar. I vissa samtal går Pär direkt in på ämnet: ”Så här ser det ut för dig”, andra inleder han med att fråga hur eleven mår. Han kan också vara något skämtsam: ”Hur är det? Sålt smöret och tappat pengarna?” eller ”Hur mår du? Du är lugn och harmonisk?” Ett av samtalen börjar med att Pär frågar eleven vad hon ska bli när hon blir stor. Den frågan är för övrigt återkommande i samtliga samtal, oftast efter det att Pär har talat om vilket betyg eleven får.

Av de filmade eleverna fick en elev betyget G, tre fick VG och två elever fick betyget MVG. Tre elever fick inga betyg vid samtalstillfället. De uppmanades istället av Pär att lämna in kompletterande uppgifter så fort som möjligt eller göra ett prov nästkommande dag. Utmärkande för Pär är att han är villig att ta emot kompletterande uppgifter ända fram till dagen då slutbetyget ska skrivas in. I vissa fall verkar han nästan mer angelägen än eleven:

RESULTAT

- Men... du vill ha G, va? undrar Pär direkt när Yvonne kommer in. – För du går väl ut nu? Eller ska du gå om?
- Jag går ut nu, svarar Yvonne lugnt. Hon tuggar intensivt på sitt tuggummi och tittar likgiltigt på Pär som ser något bekymrad ut.
- Du har inte gjort provet, suckar Pär och pekar på resultatbladet med sitt lillfinger.

Pär och Yvonne talar om vilka prov Yvonne har gjort och vilka hon inte har gjort:

- Men provet är ju det här... demokrati... eller Sveriges Riksdag, säger Pär.
- Jag har inte kvar det papperet, det tror jag inte, påpekar Yvonne och fortsätter tugga på sitt tuggummi.
- Men tror du att du skulle kunna göra det då?
- När skulle jag göra det då? undrar Yvonne.
- På fredag.
- Nu på fredag? undrar Yvonne och 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, fortsätter han leende medan han tittar på Yvonne. – Och så pluggar du, så får du godkänt. Så försöker vi glömma lite av varje, så... (Samtal mellan Pär och Yvonne)

Det visar sig att Yvonne har glömt att lämna in fler uppgifter. Pär är villig att vänta på inlämningen ända tills den dagen då betygen ska skrivas in:

- Men kan inte du ta med dig den också på fredag, så skriver jag in det betyget just på fredag, vädjar Pär. Han ser fundersam och bekymrad ut. – Jag tycker att det är jättejobbigt att behöva sätta IG... på... människor, säger han tyst medan han tittar ner i resultatbladet. (Samtal mellan Pär och Yvonne)

Pär verkar angelägen om att eleverna inte blir underkända. Han pekar ofta på något betyg på resultatbladet och säger ”Det där har

jag inte sett”. I vissa fall avser han de resultat som en lärarkandidat förde in. Det framgår av samtalen att eleverna upplevde att lärarkandidaten lade sin undervisning på en alltför hög nivå och att de hade svårt att hänga med. Många elever fick betyget IG på det moment som lärarkandidaten ansvarade för:

- Det där har jag inte sett, säger Pär och knackar med sitt pekfinger på resultatbladet.
- Näe, svarar Beatrice.
- Men... Pär kliar sig i huvudet. Han ser fundersamt ut.
- Det var... säger Beatrice upprört. – Jag bröt ihop!
- Nej, jag tror att han la sig på en för hög nivå. Han trodde att ni kunde en massa av det där innan, tröstar Pär. – Sen så... ja, tyvärr blev det lite tokigt där. (Samtal mellan Pär och Beatrice)

I vissa samtal framgår att det är just lärarkandidatens resultat som Pär bortser från, men eftersom han inte explicit säger det är det svårt att avgöra exakt vilka uppgifter han avser.

När Pär talar om elevernas prestationer uttrycker han sig i vardagliga ordalag:

- Här var du jätteduktig på att analysera. Där... det där är som sagt... har jag inte sett. Här var du si och så där. Jag tror att den där analysmodellen, den kan du hyfsat bra...” (samtal mellan Pär och Amelia).

Det slutgiltiga betyget kan avgöras av ett avslutande arbete där eleven kan uppvisa sina färdigheter. Eleven Lilly berättar att hon har haft väldigt ont i magen och har därför inte orkat lämna in alla uppgifter. Hon utgår därför ifrån att hennes slutbetyg blir ett G. Pär menar dock att hon fortfarande har möjlighet att få både G och VG om hon gör kompletterande arbeten:

- Men jag kan ändå inte få mer än G i slutbetyg, säger Lilly uppgivet.
 - Jo, det kan du få, invänder Pär.
 - Om jag gör VG på dessa?
 - Mm... då kan du få VG.
 - Om jag gör MVG på dessa? undrar Lilly gäckande.
- Pär säger inget, men han ler stort.

RESULTAT

- Kan jag få? fortsätter Lilly i samma ton.
 - Nej, nej, säger Pär högt. – Nej, okej...
- Lilly skrattar.
- Det är inte riktigt så, förklarar Pär och sätter handen för munnen.
 - Om jag gör MVG plus då? fortsätter Lilly skrattande.
- Pär och Lilly funderar under en stunds tystnad.
- Men jag kan i alla fall få G och VG, poängterar Lilly.
 - Ja. Och så har jag ju sagt det, att min kunskapssyn är progressiv. Kunskap behöver utvecklas hela tiden. (Samtal mellan Pär och Lilly)

Stämningen under samtalen är avspänd. Pär talar inte bara om elevens betyg. Han ägnar även tid åt att tala om vad hans elever ska göra på sommaren samt om de har några planer på fortsatta studier. Han frågar även hur det har gått i andra ämnen. Samtalen följer ett likartat upplägg där Pär först går igenom elevens prestationer och talar sedan om slutbetyget. Det visar sig att vissa elever inte har gjort alla arbeten som ingår i kursen och Pär ordnar därför extra provtillfällen för dessa elever. I samtalen synliggörs en ovilja från Pärs sida att sätta ett underkänt betyg, vilket i vissa fall medför att han är mer angelägen om elevens betyg än eleven själv. Betyg uttrycks i termer av ”få”, ”vill ha”, vilket visar på en förståelse av att betyg kan ”ges” av läraren och ”fås” av eleven.

Vincent

Vincent har filmats vid två tillfällen – ett i svenska A i årskurs 1 och ett i media A i årskurs 1. I svenska A genomfördes 13 samtal av vilka två elever avstod från att bli filmade. Det är stor variation i samtalslängden – det längsta samtalet är nästan tio minuter och det kortaste är bara en minut. Genomsnittslängden på merparten av samtalen är fem minuter. Samtalen i svenska A genomfördes på svenska institutionen där Vincent har ställt upp två stolar bredvid varandra. Vincent sitter med en tjock pärm i knäet och eleverna kommer in en och en. Hans samtal skiljer sig från de övriga filmade

lärarnas genom att han har gett eleverna i uppgift att skriva en egen redovisning av kursen samt att de först får avge ett omdöme av sina prestationer, som de läser upp för Vincent. De elever som inte har någon beskrivning med sig uppmanas att lämna in en vid ett senare tillfälle. Tonen i samtalen är ofta skämtsam och raljerande:

- Ska man läsa upp vad man har skrivit? undrar Frank.
- Gärna! Gärna! svarar Vincent.
- Tjåna Vincent! har jag börjat med, he-he, skrattar Frank.

Vincent nickar och ler.

- Jag tycker du... jag får börja med att det har varit ett mycket bra första år i svenska och... och så började vi med antiken då, va, som jag själv tycker är mycket intressant, läser Frank. – Och på det första fick jag MVG på provet och gjorde nästintill alla läxor vi hade och svarade på frågor och var delaktig i alla lektioner.

Vincent lyssnar och nickar. (Samtal mellan Vincent och Frank)

Under samtalet ska eleverna argumentera för sitt slutbetyg och Vincent tar ställning till om elevernas uppfattning stämmer med hans:

- Vad skulle du föreslå för betyg? frågar Vincent.
- G plus, svarar Oliver.
- Tack! instämmer Vincent med ett befriande skratt. – Okej! Då är vi överens! Tyvärr kan jag inte skriva ut pluset. (Samtal mellan Vincent och Oliver)

De elva samtalen som spelades in i svenska A resulterade i en överensstämmelse om betygen mellan Vincent och hans elever. I samtalet med Oliver verkar Vincent lättad över att Oliver inte förväntade sig ett högre betyg. En av Vincents elever visade missnöje med betygsättningen och föreföll missbelåten. Av de filmade eleverna i svenska A fick en elev betyget G, sex elever fick VG och fyra elever MVG.

Samtalen i mediekunskap genomfördes i ett litet konferensrum där Vincent och hans elever satt vid ett runt bord. Under kursen har eleverna fått arbeta två och två och de fick även komma till samtalen tillsammans. Av de sju samtalen som genomförs vid

RESULTAT

inspelningstillfället kom elever parvis till de två första. Resterande fem samtal genomfördes enskilt. Totalt deltog nio elever och av dessa fick 6 elever betyget MVG, två elever fick VG och en fick betyget G. En av eleverna som fick VG hade räknat med ett högre betyg och blev besviken på Vincents betygsättning. Övriga elever var eniga med Vincent om betyget. På samma sätt som i svenska hade eleverna med sig mer eller mindre utförliga redovisningar av kursen. Samtalen inleddes med att eleverna fick läsa upp vilka moment de har arbetat med samt vilka betyg de fick på de olika momenten. Vincent sitter mestadels tyst medan eleverna redovisar, då och då inflikar han korta, instämmande kommentarer. Efter att ha lyssnat på eleverna går Vincent över till betygsfrågan. Han ber då eleverna bedöma sin egen insats:

- Och vad tycker du själv om din insats? undrar Vincent.
- Jag tycker att jag har varit jätteduktig, svarar Nancy.
- Ja, okej. Och ... du skulle önska MVG?
- Ja, svarar Nancy.
- Ja, okej. Har du ytterligare motivation till varför du ska ha det?
- Eh... därför att jag har gjort... alltså jag har lämnat in alla arbeten i tid och jag har verkligen... ja... försökt och ... följt med till en arbetsplats och skrivit reportage om det och ja...
- Varit väldigt snabb. Oftast färdig fortast. Du och Rebecka kan man säga.
- Ja.
- Ja, jag håller med dig. Jag tycker att du ska ha MVG. Jag tycker absolut det. (Samtal mellan Vincent, Nancy och Rebecka).

Vincent formulerar här betyget i termer av önskemål i form av en påstående-fråga – ”du skulle önska MVG?”. Motiveringen till betyg uttrycks i allmänna termer av Nancy ”varit jätteduktig” med tonvikt på det som har gjorts – ”lämnat in alla arbeten”, ”försökt”, ”skrivit reportage”, vilket får medhåll av Vincent – ”varit väldigt snabb”, ”oftast färdig fortast”. Betyg kan i Vincents samtal även uttryckas som något som går att diskutera. I följande samtal är Vanda inte övertygad om det högsta betyg. Vincent utgår ifrån att hon ”ska ha MVG”, vilket Vanda i sin tur inte är säker på:

- Ja, du skrev ju ner en motivering, inleder Vincent. – För det första skulle jag höra så här... Vincent sitter bekvämt tillbakalutad med händerna korsade framför sig på bordet. – Vad tycker du själv att du ska ha för betyg?
- Eh... Jag vet inte, svarar Vanda medan hon tittar ner med ett förläget leende.
- Nej. Okej. Du är inte helt övertygad om att du ska ha MVG med andra ord? undrar Vincent medan han sneglar på Vanda med ett gäckande leende.
- Nej, svarar Vanda något irriterad. Hon suckar tungt och vänder på de papper hon har framför sig med en hastig rörelse.
- Nej, men det är väl bra att du säger det. Men vi kan diskutera oss fram...
- Ja, svarar Vanda medan hon tittar ner i bordet.
- Och se vad vi tycker.
- Ja, instämmer Vanda. (Samtal mellan Vincent och Vanda).

Att låta elever argumentera för sitt betyg kan tolkas som att ansvaret för betygsättningen överförs på eleven. Ett sådant tillvägagångssätt kan premiera vissa personliga egenskaper och förmågor och avleda fokus från kursens mål och syften. Det är dock Vincent, som i slutändand avgör betyget. Vilken betydelse elevernas redovisning har för det slutgiltiga betyget framgår inte av samtalen. Det finns exempel på när redovisningen mynnar ut i en förvirrande förhandling, vilket sker i samtalet med Gabriella och Miriam:

- Okej. Vad ska vi säga om betygen? undrar Vincent. Eh... jag tycker ju att jag har haft dig längre och sett mer av dig, säger han medan han pekar på Gabriella. – Antingen får ni VG bägge två eller så får du MVG och Miriam VG.
- Men så kan du inte säga! utbrister Gabriella medan hon kastar sig bakåt i stolen. Hon tittar på Miriam med ett stort leende. Miriam ler tillbaka.
- Nä, men jag har inte sett... Jag vet att ni har jobbat i team, men jag har inte sett... Jag vet att Miriam är jättebra på bilder, fortsätter Vincent med pekfingret riktat mot Miriam.

RESULTAT

- Men grejen är... säger Gabriella med ett stort leende. – Alltså jag pratar ju... men hon kan ju... jag... jag... Gabriella flyttar på sig med hastiga rörelser i stolen medan hon talar.
- Ja. Ja. Okej. Take it or leave it. Ni får ha en förhandling sinsemellan.
- Men så kan du inte säga!!! Gabriellas röst går upp i falsett. Hon ler stort och förvånat.
- Okej. Då sätter vi VG på bägge två, konstaterar Vincent.
- Så kan du inte heller säga!!! Gabriella studsar upp. – Du är jätteelak!
- Jag kan inte sätta MVG på Miriam när jag inte har sett henne göra någonting.
- Okej, säger Gabriella. Hennes tonläge är lägre nu och hon tittar ner i bordet. – Men Miriam får bestämma.
- Får hon VG? undrar Vincent.
- Okej, vi säger att jag får VG och Gabriella får MVG, då, svarar Miriam.

Gabriella ger ifrån sig en suck och tittar frågande på Vincent.

- Ja, jag tycker det är okej, alltså, fastslår han.

(Samtal mellan Vincent, Gabriella och Miriam)

Här överförs ansvaret för en elevs betygsättning på en annan. Gabriellas betyg blir avhängigt av Miriams godkännande. Vincents motivering till att Miriams betyg inte blir det högsta är att han inte ”har sett henne göra någonting”. Det är Gabriella som talar mest och som tar Miriam i försvar. Miriam argumenterar inte mot Vincents konstaterande medan Gabriella hävdar att de jobbar i team, men att det är hon som ”pratar”. Miriams betyg missgynnas av hennes tillbakadragna personlighet medan Gabriellas mer rättframma sätt främjar hennes betyg. Tonen i samtalet kan delvis beskrivas som skämtsam, men samtidigt kan det faktum att betyget är viktigt för eleverna inte bortses. Gabriellas livliga kroppsrörelser tyder på att hon blir överraskad av Vincents tillvägagångssätt. Hon ler stort när hon bemöter Vincents uttalanden, men verkar samtidigt inte riktigt veta hur hon ska hantera dem. Samtalet avslutas med att Miriam får avgöra bådas betyg genom att för egen del acceptera det lägre. Vilka förväntningar Miriam hade på sitt slutbetyg framgår inte

av samtalet, därför går det inte heller att konstatera huruvida hon är nöjd med VG eller inte.

I Vincents betygssamtal har två elever öppet visat sin besvikelse över Vincents betygsättning. En elev förväntade sig ett lägre betyg än vad Vincent hade räknat med, vilket kommer att beskrivas närmare i nästa avsnitt. Sammanfattningsvis kan sägas att Vincents samtal riktar sig mot en överenskommelse som baseras på att elever kan argumentera för sitt betyg. I merparten av samtalen infråas elevers önskemål om betyg. Samtalen kan uppfattas som att ansvaret för betygsättningen överförs på eleven, men i slutändan är det Vincent som avgör slutbetyget.

Åsa

Åsa filmades vid ett tillfälle i samtal med avgångselever efter det att kurserna var avslutade. Betygen var ännu inte definitivt inrapporterade och kunde därför fortfarande ändras. De grupper som Åsa har undervisat i var sammansatta av elever från olika klasser. Till samtalen kom det därför elever som hon har undervisat i upp till tre samhällsvetenskapliga ämnen⁴¹. Åsa har förberett sig genom att göra en sammanställning av elevernas resultat på ett särskilt papper som hon överlämnar till eleverna i slutet av samtalet. Hon tar emot eleverna i ett klassrum där hon sitter bakom en stor kateder. Tätt intill katedern har hon ställt en elevbänk där eleverna får sitta. Den stora katedern gör att avståndet mellan Åsa och hennes elever blir stort och under samtalet böjer hon sig ofta framåt som om hon vill komma närmare eleven. Hon sitter rakryggad, talar med klar och hög röst och gestikulerar livligt. Hennes samtal följer en tydlig struktur; Åsa inleder med att tala om vilka ämnen hon har betygsatt, sedan ger hon ett kortfattat omdöme av det första ämnet och talar om vilket betyg hon har satt. Efter det går hon över till att tala om nästa ämne och betyg. Det är Åsa som talar största delen av samtalen, vilket ger dem en informativ karaktär. Samtalen går snabbt – Åsa avverkar 21 samtal på 46 minuter. Samtalslängden är i genomsnitt cirka två minuter. Ingen av eleverna som kom till samtalen avstod från att bli filmad. Betygsnivån är överlag hög, av

⁴¹ Av forskningsetiska skäl anges bara två av ämnena här – samhällskunskap och historia.

RESULTAT

de 21 eleverna fick 15 elever betyget MVG och 6 elever fick betyget VG i religionskunskap, i historia fick 11 elever betyget MVG och 10 fick VG. Ingen av de filmade eleverna fick betyget G eller IG. Åsa ställer inga frågor inledningsvis, men några samtal avslutas med att hon undrar om det känns bra:

- Var så god, säger Åsa och räcker över bladet med betygen till Ilse. – Känns det bra?
- Ja, svarar Ilse.
- Känns det rättvist?
- Eh... ja, nickar Ines medan hon tittar ner i bladet.
- Du känner dig nöjd?
- Ja.
- Mm. Jättebra!
- Tack, svarar Ines medan hon reser sig. (Samtal mellan Åsa och Ilse)

I samtalet mellan Åsa och Carola talar Carola själv om att det känns bra, utan att ha fått frågan:

- ... så det blir ett mycket väl godkänd även i historieämnet.
- Det känns mycket bra faktiskt, säger Carola med ett stort leende medan hon reser sig från stolen.
- Ja, vad bra! Det hoppas jag! svarar Åsa leende medan hon bläddrar i sina papper.
- Ja, det är det jag har kämpat för, om man säger, säger Carola medan hon tar på sig jackan. Hon ler stort.
- Ja, ja! Det har gett väldigt fina resultat, säger Åsa i en saklig ton medan hon tittar ner i sina papper.
- Vad kull!
- Jättebra! Då ska vi se om vi kan få hit Maja.
- Maja, ja. Hon väntar på att få komma in, säger Carola medan hon går mot dörren.
- Ja, jag förstår det, svarar Åsa medan hon lägger pappersbunten tillrätta framför sig på katedern. (Samtal mellan Åsa och Carola)

Eleverna förefaller inte vara helt säkra på sitt slutbetyg, även om det är rimligt att anta att de kan ha vissa förningar. När eleverna

sätter sig framför Åsa sitter de oftast något framåtböjda. Deras kroppshållning utstrålar viss spänning – de sitter stilla och tittar uppmärksamt på Åsa medan hon talar. En av eleverna, Monika, inleder samtalet med att tala om att hon är nervös:

- Jag är jättenervös.
- Nervös? upprepar Åsa förvånat.
- Ja, erkänner Monika. Hon sitter rakryggad och något framåtböjd
- Då ska jag tala lite långsamt och inte avslöja några betyg...
Monika ler.
- Jag bara skojar, Monika! MVG i båda ämnena! meddelar Åsa med och klappar lätt i Monikas bänk.
- Får jag det? utbrister Monika förvånat.
- Ja.
- Oohhh! tjuter Monika. Sedan drar hon en lättnads suck och sjunker ihop något. (samtal mellan Åsa och Monika)

Kännetecknande för Åsas samtal är att de mynnar ut i samstämmighet. Ingen av eleverna visar någon besvikelse över sitt betyg. Det förefaller snarare som om Åsa är inställd på att eleverna förväntar sig det högsta betyget och att de kan bli besvikna över ett VG. För Nadja talar Åsa om att hennes betyg i religionskunskap är ”ett VG plus”, ”ett bra väl godkänt”:

- Men det är inte ett MVG, utan det är ett VG plus, konstaterar Åsa.
- Ja, svarar Nadja förläget.
- Ja, jag hoppas att det är... Åsa lutar sig kraftigt framåt och sträcker fram armarna till Nadjas bänk.
- Men jag förväntade mig ingenting mer egentligen med tanke på de resultat jag har fått, fastslår Nadja medan hon tittar ner i de papper som Åsa har räckt henne.
- Nej, nej, precis, instämmer Åsa. (Samtal mellan Åsa och Nadja)

När eleverna lämnar samtalet tackar de Åsa. De flesta samtal avslutas med att antingen Åsa eller eleven påpekar att det känns bra

RESULTAT

att ha fått de betyg de har fått. Det förekommer även att elever uttalar sig positivt om Åsa som lärare:

- Så... ett minus efter, men dock ett väl godkänd blir det här i historia, säger Åsa till Karlos.
- Ja, ja, okej, svarar Karlos entusiastiskt. Tack så mycket!
- Känns det... bra?
- Ja, ja självklart!

Båda skrattar.

- Ja, vad härligt! säger Åsa muntert.
- Jag vill bara säga det... Karlos tittar förläget ner i bänken. Han ler stort och räcker fram handen till Åsa. – Jag tackar dig för att ha haft dig!
- Ja, tack. Åsa ler stort medan hon skakar hand med Karlos.
- Du har varit en jättebra lärare! Bästa läraren här faktiskt! fortsätter Karlos medan han ler förläget.
- Tack så mycket. Tack snälla Karlos! (Samtal mellan Åsa och Karlos).

Även Sally uttalar sig positivt om Åsa som lärare:

- Det känns väldigt roligt att höra att det går på skriftligt också, säger Sally medan hon gör sig redo att lämna klassrummet. – Det är en del lärare som inte tar på det alls. Då känner man att man förlorar så mycket.
- Ja, ja visst! Det är både det skriftliga och det muntliga. Det står i betygskriterierna, konstaterar Åsa medan hon plockar ihop sina papper.
- Ja, säger Sally medan hon går mot dörren.
- Hej då!

Sally öppnar dörren, men vänder sig plötsligt mot Åsa innan hon går ut:

- Det var kul att ha dig!
- Detsamma, svarar Åsa och vinkar glatt till Sally. (Samtal mellan Åsa och Sally)

Sammanfattningsvis kan sägas att Åsas samtal är strukturerade och följer samma upplägg. De är kortfattade och informativa. Samtliga samtal förefaller sluta i samstämmighet och responsen från

eleverna är positiv. Åsa läser upp elevens resultat från en sammanställning som hon har gjort och förmedlar slutbetyget utifrån dessa resultat.

Sammanfattning

Syftet med ovanstående beskrivning är att orientera läsaren i det empiriska underlaget samt att redogöra för vad som är utmärkande för varje lärares betygssamtal. De återgivna samtalssekvenserna synliggör hur lärare operationaliserar ett komplext system genom att tillämpa olika sätt att förklara det slutgiltiga betyget för sina elever. Exempelvis Birgitta hanterar detta genom att kvantifiera betygsättningen utifrån ett poängsystem och Vincent låter eleverna argumentera för sitt slutbetyg utifrån en i förväg förberedd redovisning. I merparten av samtalen relateras betyg inte till betygskriterier, med undantag av Charlotte, som läser och försöker förklara de nationella kriterierna för sina elever. Gemensamt för samtliga lärare är att slutbetyget baseras på en sammanslagning av prestationerna under kursen samt att det av samtalen inte framgår på vilket sätt slutbetyget relateras till kursmålen. Samtliga uppgifter, som elever har genomfört under kursen, verkar ha likvärdig betydelse, men samtidigt måste påpekas att uppgifternas karaktär inte framgår av det empiriska underlaget. Det framgår inte heller hur lärare har bedömt de enskilda uppgifterna samt i vilken utsträckning bedömningen har diskuterats i tidigare skeden. Däremot synliggör lärares tillvägagångssätt en uppfattning att betyg kan operationaliseras utifrån ett medelvärde, vilket i sin tur medför att betygsättningen uppfattas som mer tydlig och därmed enklare att förstå.

En fråga som uppstår i sammanhanget är vilket syfte betygssamtalen kan uppfylla för lärare och elev, det vill säga varför lärare väljer att erbjuda sina elever enskilda betygssamtal samt varför samtalen struktureras på liknande sätt. Gemensamt för lärarna i denna studie är att slutbetyget inte avslöjas förrän i slutet av samtalet. Ett undantag är Gunilla, som inleder sina samtal med att fråga eleverna vad de tror att de ”får för betyg”. Åsas samtal genomförs i snabbt tempo och betygen avslöjas kort efter

RESULTAT

inledningen. De övriga lärares samtal följer dock ett upplägg där läraren först går igenom elevens prestationer och talar om betyget först i slutet av samtalet. Utifrån studiens teoretiska inramning kan detta förhållningssätt förstås ur ett relationellt perspektiv, att ett av samtalets syfte för läraren är att upprätthålla god relation till sin elev (Rinne, 2013). En tydlig strävan att uppnå samstämmighet har synliggjorts i samtalen, vilket kommer till uttryck exempelvis genom att vanligt förekommande frågor från lärarna är om eleverna uppfattade betygsättningen som rättvis samt om de var nöjda med sitt betyg. Merparten av eleverna är nöjda med lärares betygsättning när de lämnar klassrummet, vilket kan ha sin förklaring i att nästan hälften av de betygsatta eleverna i studien fick betyget MVG. Betyget IG förekommer överhuvudtaget inte på de teoretiska programmen och även G är sällsynt. Av Åsa betygsattes ingen av eleverna med vare sig G eller IG. Pär uppmanar de elever som riskerar att inte bli godkända att göra kompletterande prov, för att på så sätt undvika att sätta betyget IG. Hans samtal präglas av en ovilja att underkänna, även om det för hans del medför både mer arbete och fördröjning av betygsrapporteringen.

Den första övergripande genomgången av betygssamtalen visar att samtalens syfte inte enbart är informativt. De har en vidare innebörd, som utifrån studiens teoretiska inramning benämns som existentiell. För lärare kan ett betygssamtal även utgöra ett forum för upprätthållande av god relation till eleven, uppnående av ömsesidig förståelse av betyg genom en bekräftelse från eleven att betyget ”känns rättvist” eller undvikande av besvikelse.

I syfte att tydliggöra betygsfördelningen i det empiriska underlaget kan här konstateras att drygt hälften av eleverna, 53%, betygsätts med MVG och 40% med VG på de högskoleförberedande programmen. Här görs ingen värdering huruvida det är en hög andel. Det konstateras enbart att merparten av eleverna betygsätts med de högsta betygen. Betyget IG förekom endast på det yrkesförberedande programmet där det utgör 44%. Endast en av de underkända eleverna ifrågasatte betygsättningen, de övriga var inställda på IG. Elever som blev godkända på det yrkesförberedande programmet verkade inte förvänta sig något högre betyg. De var nöjda med G. Mot bakgrund av denna

beskrivning görs ett antagande att eleverna, i denna studie, kommer till betygssamtalen med vissa förväntningar, som i de flesta fall infrias. Endast sju elever av 149 visade sitt missnöje med lärarens betygsättning.

Del 2

Betygets dimensioner utifrån samstämmighet

I föreliggande kapitel beskrivs lärares och elevers intersubjektiva förståelse av betyg utifrån två övergripande teman: samtal som avslutas i samstämmighet, som kännetecknas av att elevers förmodade önskemål om betyg infrias under samtalet, samt samtal som avslutas i oenighet, där elevers förväntningar om betyg inte uppfylls. Som nämnts är denna studie inspirerad av samtalsforskning, som betonar samtalets inneboende strävan att komma överens (Foppa, 1995; Linell, 1995; Maynard, 2003, m.fl.) – ett förhållningssätt som även det fenomenologiska perspektivet tar fasta på (Merleau-Ponty, 2002/1962). Betygssamtal betraktas således som en kommunikativ situation där lärares och elevers avsikt är att uppnå en intersubjektivt delad förståelse av betyg. Mot den bakgrunden utgör betygssamtal som avslutas i oenighet en intressant aspekt. Kapitlet har därför delats in i två avsnitt där det första fokuserar betygets dimensioner utifrån samtal som avslutas i samstämmighet. I det andra avsnittet beskrivs aspekter av lärares pedagogiska handlande utifrån samtal som avslutas i oenighet.

Betyg som något förgivettaget

Ett utmärkande drag för betygssamtal som avslutas i samstämmighet är att elever inte ifrågasätter lärares betygsättning samt att en vidare diskussion angående elevens betyg uteblir. Samtalen får snarare informativ karaktär, vilket exemplifieras nedan med sekvenser från Åsas, Mariannes och Vincents samtal.

Bland Åsas elever förefaller samtliga elever ha fått det betyg de förväntade sig. Ingen av eleverna ber om närmare förklaring till betygsättningen. En vanlig inledning i Åsas samtal är att hon berömmar sina elever och deras arbetsinsatser:

- Du är en stjärna! (...) Du har deltagit fint i alla diskussioner, du var med under lektionstid, du har några enstaka timmars frånvaro. Du har ett självklart slutbetyg då, som är mycket väl godkänd. (samtal med Konrad)

Elever beskrivs alltså av Åsa som ”stjärna” eller, som i nedanstående samtalssekvens som en ”toppdeltagare”:

- Det är så här, Manfred, att du får ett självklart mycket väl godkänt i religionskunskap. Du är en topp... toppdeltagare i kursen. Muntligt har du varit aktiv, du har funderat, du har tänkt stora tankar, du har presenterat dina stora tankar i skrift och ett självklart mycket väl godkänt. (Samtal med Manfred)

Grunderna för betygsättning kopplas inte till kursmål eller betygskriterier. De uttrycks i allmänna ordalag: ”... du har funderat, du har tänkt stora tankar, du har presenterat dina stora tankar i skrift” och betyget uttrycks som ”ett självklart mycket väl godkänt”. Betygsättning förmedlas som något oproblematiskt, vilket även nedanstående sekvens belyser. Här hävdar Åsa att det inte har varit ”några svårigheter att sätta betyg”:

- God insats, både skriftligt och muntligt. Gott deltagande, vi har haft två inlämningar och du har haft MVG på båda. Vi har haft prov där du fick VG och det var max, du har deltagit på alla möjliga sätt muntligt i den här kursen såväl som skriftligt och det blir mycket väl godkänd i slutbetyg. Ja, det har inte varit några svårigheter att sätta betyg på dig. Du har gjort två jättebra kurser.
- Okej. (Samtal med Ilse)

Betyg förmedlas främst utifrån göranden, som ”god insats”, ”gott deltagande” samt ett konstaterande att arbeten har lämnats in. Betyget relateras inte till betygskriterier eller kursmål, utan är snarare av summativ karaktär. Enbart kortfattade förklaringar av vad det högsta betyget innebär ges, vilket även Mariannes samtal med Juliana i ämnet historia B exemplifierar:

- Det var väl det som gav dig MVG i slutändan, konstaterar Marianne och pekar på resultatbladet.
- Mm. Precis, instämmer Juliana leende.

RESULTAT

- Därför att du ligger ju högt här. Hela... så, men det är där som du verkligen knyter ihop och visar att du kan dra slutsatser och se sammanhang och sådant som MVG kriterierna ställer upp. Du använder källor, sammanställer källor på ett bra sätt och så... Så att... ja, det var väl inte några jätteproblem att sätta MVG på dig, utan... det löste du ju bra.

Mariannes röstläge går ner något när hon talar om MVG, men går upp igen i slutet.

- Okej, nickar Juliana leende. Var det allt?
- Ja, vill du att jag ska säga ännu mer hur bra du är? undrar Marianne skrattande.
- Jag förstår allting så, säger Juliana och fortsätter att le. Hon börjar resa sig från stolen.
- Ja, vad bra! konstaterar Marianne. – Nej... det hade varit... alltså om det hade varit så att jag inte hade satt MVG, hade jag kunnat prata längre, men det är ett MVG, säger Marianne med eftertryck och slår ut med händerna. Så jag vet inte vad jag ska säga mer. Marianne rycker på axlarna. Du har fullgjort alla delarna, hela vägen... så.
- Ja. Det är väl bra, säger Juliana och reser sig.
- Det är väl bra! upprepar Marianne.
- Hej då!
- Hej då!

I likhet med Åsa, som framhåller det oproblematiska med betyget MVG: ”inga problem att sätta MVG” uttrycker även Marianne sig i snarlika ordalag: ”Det var väl inga jätteproblem att sätta MVG på dig”. Motiveringen av det högsta betyget formuleras på en allmän nivå och uttrycks vagt ”sådant som MVG kriterierna ställer upp”, ”... sammanställer källor på ett bra sätt och så”. Ordet väl i yttrandet ”det var väl inte några jätteproblem” är mildrande och betygsättningen framstår därmed inte så bestämd och kategorisk. Mariannes röstläge går ner något när hon säger MVG, men går upp igen när hon fastslår ”det löste du ju bra”. Ett oförändrat röstläge kan signalera att yttrandet fortsätter, medan ett sänkt röstläge kan vara ett sätt att avsluta yttrandet och ett höjt kan signalera början på något nytt (Linell, 2005). Mariannes sänkning av rösten kan alltså

tolkas som att hon inte har något mer att tillägga efter ”MVG:et”, men att hon vill lyfta fram Julianas förtjänst ”det löste du ju bra”, som hon markerar med en rösthöjning. Julianas fråga ”Var det allt?” besvaras av Mariann med en motfråga: ”Vill du att jag ska säga ännu mer hur bra du är?” Marianne skrattar, men tillägger strax allvarligt att hon inte vet vad hon ska säga, eftersom ”det är ett MVG”. Hon rycker på axlarna och slår ut med händerna, vilket förstärker hennes yttrande om att hon inte vet vad mer hon ska säga. Däremot konstaterar Marianne att hon kan tala längre om lägre betyg: ”Om det hade varit så att jag inte hade satt MVG, hade jag kunnat prata längre”, vilket kan tolkas som att det enbart är i de fall då MVG inte ges som läraren behöver motivera och förklara sin betygsättning, att de lägre betygen riskerar att inte leda till samstämmighet samt att läraren i sådana fall tvingas att argumentera för sin betygsättning. MVG förefaller däremot inte kräva någon närmare förklaring, eftersom det i sig självt föranleder samstämmighet.

Att det högsta betyget relateras till elevers arbetsinsats eller personliga egenskaper framkommer även i samtalet med Klas (religion B), där Marianne berömmar sin elev för att ha varit ”intresserad, ifrågasättande, diskuterande, drivande”. Klas beskrivs som en ”perfekt intresserad elev” som ”måste vara genuint intresserad”:

- Klas!!! utropar Marianne glatt medan Klas sätter sig. Stjärnan!!!
- Jaså... svarar Klas med ett förläget skratt. Han stryker sig lätt på kinderna rodnar lätt.
- Det är så... att hela kursen har du varit så intresserad och ifrågasättande och diskuterande och drivande och ... alltså jag kan inte hitta mer superlativ, säger Marianne medan hon tittar på Klas med ett stort leende.

Klas vrider sig lite på stolen och ler mot Marianne.

- Du är perfekt, intresserad elev! Så jag förstår inte var du får ditt engagemang ifrån i alla ämnen och ... Du måste vara genuint intresserad!
- Jag är nyfiken, svarar Klas med ett leende.
- Du måste vara det! instämmer Marianne.

RESULTAT

- Det var mycket problem med det när jag var liten, skrattar Klas.
- Jaså, fast nu är det väl inget problem, nu är det en tillgång.

Klas skrattar förläget, rodnar och vrider sig på stolen medan Marianne öser beröm över honom. Samtalet fortsätter med att Marianne och Klas samtalar en stund hans sista arbete och Marianne tar upp olika aspekter av den lyckade presentationen som Klas och hans grupp gjorde inför klassen. Sedan konstaterar hon:

- Ditt betyg hade jag kunnat sätta i sömnen, tror jag. Marianne lägger fram ett papper på bordet.
- Jaså? säger Klas leende medan han lutar sig framåt och studerar papperet.
- Ja, det har varit så självklart så väldigt länge.

Klas betyg förmedlas som ”det har varit så självklart så väldigt länge” och han efterlyser inte några mer utförliga förklaringar till det. Klas prestationer under kursen har motsvarat det högsta betyget. Under samtalet operationaliseras betyget dock genom att elevens personliga egenskaper fokuseras samt utifrån arbetsinsatsen där fokus riktas mot *att* en uppgift har gjorts, inte *hur* den har gjorts. Detta förhållningssätt är genomgående hos samtliga lärare i studien och exemplifieras ytterligare med en samtalssekvens mellan Vincent och Stella (svenska A). Samtalet inleddes med att Stella redogjorde för kursens olika moment. Hon avslutar sin redovisning med att argumentera för sitt slutbetyg:

- Och det betyg, liksom, VG... Jag tycker att jag ansträngt mig på båda proven vi har haft, verkligen pluggat järnet och så, påpekar Stella medan hon rättar till sitt hår. Och sista tiden har ju varit tuff, men det har ändå varit väldigt roligt. Och det är ju vad jag tycker då, sen är det du, avslutar Stella och pekar mot Vincent med sitt pappersark.
- Jag har ingenting att tillägga, konstaterar Vincent med stark betoning på ingenting. Han skakar på huvudet och tittar på Stella med ett vänligt leende.
- Okej, nickar Stella medan hon tittar på Vincent.
- Utmärkt pratat! utbrister Vincent. Jag håller med dig i fulla drag, fortsätter han i saklig ton. Han kliar sig lite i pannan och

sätter sig sedan med armarna i kors. Med den reservationen att du om du hade orkat hålla den stilen du hade någon gång i ... var det januari, februari när du verkligen var på bettet så hade du kunnat fixa ett MVG.

Vincent tittar allvarligt på Stella. Han rynkar pannan.

- Men som sagt, fortsätter han medan han tittar ner i pärmen som han har i knäet. Jag tycker ändå att du förtjänar ett VG med din fina arbetsinsats, trots att du missade ett prov. Det tycker jag. Så att jag tackar för den fina presentationen.
- Vincent ler stort och sträcker fram sin hand till Stella. De skakar hand.
- Tack ska du ha! avslutar Vincent med ett brett leende.
- Tack ska du ha! svarar Stella och reser sig.

De motiveringar för betyget VG, som Stella för fram är hennes prestationer; ”ansträngt mig på båda proven”, ”pluggat järnet”. Hon påpekar även att ”sista tiden har ju varit tuff”, men betonar samtidigt de positiva sidorna, att det ”ändå varit väldigt roligt”. Hon överlåter betygsfrågan till Vincent genom yttrandet ”sen är det du”. Vincent har inte något att tillägga. Han berömmar Stella med yttrandet ”utmärkt pratat”. Vincent ler stort när han konstaterar att han håller med henne ”i fulla drag”, men poängterar samtidigt att Stella hade ”kunnat fixa ett MVG” om hon hade ”orkat hålla den stilen” som hon hade vid ett tidigare skede under terminen.

Det syfte, som ovan återgivna samtal uppfyller, kan beskrivas som att samtalen utgör ett forum för bekräftelse av intersubjektiv förståelse av lärarens betygsättning. Att eleverna i dessa samtal inte efterfrågar närmare klagöranden kan förklaras utifrån den naturliga inställningen till livsvärlden, det vill säga att begreppens beskaffenhet inte ifrågasätts så länge som de fungerar eller motsvarar förväntningar. Den intersubjektiva förståelse av betyg, som synliggörs i dessa samtal, visar på ett förgivtagande av innebörden av det betyg som sätts, vilket i de flesta fall är det högsta betyget. Undantaget är Juliana, som med sin fråga ”var det allt?” öppnar för en vidare diskussion, som Marianne emellertid inte tar sig an. Hon tolkar istället frågan som att Juliana efterlyser ännu mer

beröm om hur bra hon är. Det högsta betyget knyts på så sätt till eleven som person.

Betyg som tillgodoseende av elevers förmodade önskemål

En allmän uppfattning, som visar sig i betygssamtalen på de högskoleförberedande programmen är strävan efter det högsta betyget. Detta synliggörs tydligast i Charlottes samtal, som inleds med en fråga vad eleverna vill ta upp. En vanligt förekommande respons från eleverna är frågan vad de ska göra för att få MVG: ”Jag vill ha MVG. Jag vet inte vad jag ska göra för att få det” (Josefin, svenska A), ”Jag vill veta vad som krävs för att hålla ett högt betyg, vad jag behöver göra för att få bra resultat och så” (Mats, svenska A)⁴². I de övriga lärares samtal ges eleverna inte alltid möjlighet att explicit framföra sitt önskemål, eftersom samtalen inleds av lärarna med en genomgång av kursen(undantag Vincent) och betyget förmedlas därför inte förrän i slutet av samtalet. Det högsta betyget kan då uttryckas som ”själklart” och förgivettaget i den bemärkelsen att det från lärarens sida inte uttrycks några tveksamheter kring betygsättning, vilket har beskrivits i föregående avsnitt. Detta förhållningssätt kommer att belysas ytterligare i det följande utifrån två av Anitas samtal med eleverna Dennis och Osvald. I likhet med de ovan återgivna samtalen uttrycks det högsta betyget i dessa samtal som ”själklart” och på förhand givet, men samtalen är längre och synliggör därför fler aspekter av lärarens betygsättning. Det högsta betyget är emellertid inte alltid givet inledningsvis. Det kan finnas tveksamheter kring betygsättning från lärarens sida, vilket kommer att exemplifieras med Mariannes samtal med eleverna Heidi och Eva samt med Pärs samtal med Edit.

⁴² Eftersom Charlottes samtal inte handlar om de slutgiltiga betygen kommer de inte att tas upp i detta avsnitt. En utförlig analys av hennes samtal finns i Rinne (2013).

”MVG – ett självklart betyg”

Anita och Dennis

Efter en munter hälsningsfras ställer Anita genast frågan om vad Dennis vill ha för betyg:

- Hej Dennis! Vad vill du ha i betyg?
- Det jag får, säger Dennis medan han sätter sig. Han lägger upp ena foten på det andra benets knä och lutar sig bakåt i stolen. Dennis tittar på Anita med ett förläget leende.
- Nej, du ska säga vad du vill ha! svarar Anita.
- Då vill jag ha ett MVG, svarar Dennis osäkert. Han daskar sig lätt i knäet och sätter sig med ena benet över det andra. Han kryper ihop något genom att korsa armarna i knäet och luta sig framåt.
- Ja. Det får du, konstaterar Anita. Då ska jag tala om för dig varför.

Anita går igenom kursens moment där det första är ett diagnostiskt test som betygsattes: ”då hade du nio och åtta, så du låg på MVG redan där”. Hon fortsätter att i snabb takt gå igenom Dennis resultat genom att peka på dem på det resultatblad som ligger mellan henne och Dennis på skolbänken. På ett av proven hade Dennis betyget VG, för övrigt - MVG. Dennis sitter lätt framåtlutad och tittar uppmärksamt ner i resultatbladet.

- Sen var du... lämnade inte in ett referat.
- Vad var det för något? undrar Dennis plötsligt.
- Jaha, vad var det? frågar Anita med ett knappt hörbart skratt. Hon tittar undrande på Dennis. Jag kommer inte ihåg. Skriva ett referat på någonting. Vad var det? undrar hon tyst.

Dennis svarar inte. Han tittar bort med ett förläget leende och sänker sedan blicken mot resultatbladet.

- Ja, där är det svart⁴³ för mig i all fall, fortsätter Anita. – Kommer inte ihåg.

⁴³ De uppgifter som inte lämnats in har Anita markerat med svart färg på resultatbladet.

RESULTAT

Anita inleder betygssamtalet med en direkt fråga ”Vad vill du ha för betyg?”, vilket Dennis besvarar med ”det jag får”, vilket kan tolkas som att han anförtror betygsättningen till läraren. Anita upprepar dock frågan och då svarar Dennis att han vill ha MVG samtidigt som han bestämt daskar sig själv i knäet. Han sitter emellertid något hopkrupen mitt emot Anita. Hans kroppshållning utgör en kontrast mot hans verbala uttryck. Han får medhåll från Anita om att han ska ha ett MVG och hon inleder sedan sin förklaring om betyget. Dennis hade höga poäng på ett diagnostiskt test som genomfördes i början av kursen, ”så du låg på MVG redan där”. ”Redan” kan tolkas som att Dennis tidigt blev klassad som en så kallad MVG elev. Att han inte har lämnat in något referat verkar inte ha någon större betydelse och Anita hävdar till och med att hon inte kommer ihåg vad det var för uppgift. Hon går inte närmare in på vilken betydelse det uteblivna referatet har för slutbetyget, utan fortsätter att räkna upp kursens övriga moment:

- Sen gjorde vi... jo, jag slängde ut ett högskoleprov... Bara så! Och alla var urdåliga. Du hade VG i alla fall, konstaterar Anita.
- Okej, säger Dennis med ett leende.
- Så du hade en bättre ordkunskap, de flesta hade IG i den här klassen, konstaterar Anita.
- Jag vet.
- Ja, så det var... Det fick jag en indikation på att... ord... vi måste lära oss mer ord! Ja, sen hade vi ett läshastighetsprov. Där fick du IG.
- På läshastighet? utbrister Dennis med stor förvåning och tittar bort.
- Ja. Det var jättekonstigt, säger Anita medan hon skakar lätt på huvudet.
- Vad var det för något? undrar Dennis. Hans röstläge är något högre än tidigare.
- Du vet. Vi fick en så där test och så fick vi läsa... och så skulle man stryka under vissa ord och så skulle det gå fort och man skulle begripa vad man läste och så, förklarar Anita lugnt. Kommer du ihåg det?

Dennis skakar på huvudet. Han ler lite försynt och lägger upp ena foten på det andra benets knä.

- Nej, du har glömt eller du har förträngt det, eftersom du fick IG, konstaterar Anita.

De prestationer som Anita hittills har räknat upp motsvarar inte betyget MVG. Dennis presterade dock högre än de flesta i klassen på ordkunskapen. I relation till andra elever var hans kunskaper i detta ämne högre, men motsvarade inte det högsta betyget. På läshastigheten var Dennis betyg IG, vilket Anita kommenterar som ”jättekonstigt”. Här uppstår en diskrepans mellan klassificeringen av Dennis som ”MVG-elev” och hans faktiska prestationer. De inlämningsuppgifter som Anita vidare går igenom har till stor del betygsatts med MVG. På en muntlig presentation hade Dennis MVG minus som Anita förklarar med att ”Det var någon liten grej som jag inte var helt nöjd med”.

- Och sen så har du varit borta 4%, det är ju ingenting, du är här jämt, det är toppen, fortsätter Anita. Och så får du MVG i slutbetyg, säger hon mjukt.
- Okej, säger Dennis med tunn röst och lutar sig tillbaka i stolen. Han ser allvarlig ut.
- Så det är du väl värd. Jätteduktig är du!

Dennis ger Anita en snabb blick. Sedan tittar han bort. Han rättar till håret och lutar sig tillbaka i stolen.

Dennis ser allvarlig och eftertänksam ut när Anita talar om slutbetyget. Med sin kroppshållning uttrycker han ingen glädje över att ha fått det högsta betyget. Han bemöter Anitas besked med ”okej”. Hans röst är tunn och han vänder blicken från Anita.

- Så att du kommer att få det i svenska rakt över om du inte helt tappar sugen, men varför skulle du göra det? fortsätter Anita.

Dennis skrattar något osäkert.

- Som nästa kurs så... Du är ju duktig på svenska! konstaterar Anita. De dippar du har, det är när du ska läsa in ett prov då. Så då kan det vara lite trögt kanske, om det inte är intressant.
- Det var något... säger Dennis med högre röst än tidigare. Det var nog det här medeltidsprovet kanske som jag inte hade läst på så mycket. Jag tänkte nog att jag hade liksom koll på historien och sådant där, men så kom det mer sådana

RESULTAT

faktafrågor typ. Då var det liksom... Dennis slår ut med armarna. Det var liksom...

- Då var det kört, inflikar Anita.
- Då var det kört! instämmer Dennis med lägre röst.
- Så det var egentligen provets konstruktion som du inte var nöjd med? undrar hon.
- Nä det var... Nej! Nej! protesterar Dennis högt. Det var mitt eget fel! Jag hade inte läst på så bra! Det var mer att jag tänkte lite fel så där. Jag hade ju koll på historierna, hur det var, men jag missade namn och sådana där grejer.
- Nä, nä... instämmer Anita. Men jag... kan ju få ett litet tips av dig där!

Dennis kryper ihop och sätter ena handen framför munnen. Han sneglar förvånat upp mot taket.

- Därför att om vi har en sådan här muntlig framställning när vi jobbar i grupp så, och sen så har vi prov och då kanske jag inte hade betonat det, att ni måste läsa på i boken eller vad ni skulle läsa, fortsätter Anita lugnt och sakligt. Det kan ju vara det, eftersom du har klarat allt det andra. Det låter nästan så här!
- Ja, nickar Dennis allvarligt.

Dennis håller fortfarande ena handen framför munnen. Medan Anita talar biter han lätt på naglarna. Den andra armen håller han om magen.

- Jag kanske ska vara lite tydligare med det här, var ni ska hämta materialet, inte bara kanske på grupparbetena, utan på... läsa på ett visst kapitel i boken och så.
- Ja, det är klart, mumlar Dennis. Han fortsätter att bita på naglarna.
- Det kan jag ta till mig! konstaterar Anita. Men du! Ditt MVG har du, så det är ingen tvekan så då... Det ska jag inte ändra på! Det lovar jag!
- Mm, nickar Dennis allvarligt, reser sig och går ut.

Anita betonar att Dennis är "jätteduktig" och utlovar att han även i fortsättningen kommer att få MVG i svenska, med ett litet reserverande tillägg om han "inte tappar sugen". Dennis "dippar" relaterar Anita till skriftliga prov och Dennis erkänner att han inte

hade läst på så bra. Anita fråga om provet var felkonstruerat visar på en uppfattning om att det är lärarens fel om en elev inte lyckas på provet, vilket får Dennis att protestera. Han betonar istället att det var hans eget fel, eftersom han inte läste på tillräckligt. Här höjer Dennis rösten, vilket ger hans yttrande mer bestämd ton än tidigare. Anita kommenterar inte det Dennis säger. Hon förefaller hålla fast vid uppfattningen att Dennis misslyckades på grund av det var fel på provet och hon undrar om han kan ge henne tips om hur hon ska lägga upp proven. Dennis säger inget. Han kryper ihop och biter på naglarna samtidigt som han förvånat sneglar mot taket. Anita fortsätter att resonera kring vad orsakerna till Dennis misslyckanden kan vara genom att fråga om hon kanske inte har varit tillräckligt tydlig och inte talat om att eleverna ska läsa i läroboken inför provet samt att hon kanske kunde varit mer tydlig med vad de ska läsa. "Det låter nästan så där!" säger hon och ber om "ett litet tips" av Dennis vad gäller provkonstruktion. Dennis besvarar inte Anitas frågor. Hans kroppshållning tyder snarare på att han är besvärad. Han har talat om att han tar på sig ansvaret för sitt misslyckande på provet, vilket Anita inte alls tar fasta på. Hon vidhåller istället att Dennis ska ge henne "tips" om provkonstruktion. Anita är närmast underdånig gentemot Dennis, vilket gör honom besvärad. En fråga som uppstår i sammanhanget är varför Anita ställer alla dessa frågor till Dennis. Varför avslutar hon inte samtalet efter att ha talat om slutbetyget?

I detta samtal synliggörs en inställning till eleven som utesluter elevens misslyckanden och tillkortakommanden. Ansvaret för dessa lägger läraren istället hos sig själv. Förklaringen till detta förhållningssätt kan ligga i att utgångspunkten för samtalet är det högsta betyget MVG ett betyg som Dennis har önskat, men som emellertid inte kunde motiveras fullt ut utifrån det betygsunderlag som presenterades. Däremot kan Anita ge skäl för det högsta betyget genom att förskjuta ansvaret för prestationerna från eleven till sig själv. Ytterligare en förklaring kan vara att Dennis, av någon anledning, har blivit lovad det högsta betyget. Detta framgår dock inte av samtalet mer än att Dennis "redan" i början av kursen blev klassad som MVG elev, vilket i sin tur innebär att han per definition inte kan misslyckas.

RESULTAT

Anita och Osvald

Lärarens positiva inställning till eleven synliggörs även i samtalet mellan Anita och Osvald (svenska A). Den gnisslande dörren öppnas och Osvald kommer in i klassrummet med hasande steg. Han hälsar och sätter sig mittemot Anita:

– Då ska vi se... Anita sveper med blicken över resultatbladet. Där har vi Osvald! konstaterar hon när hon hittar den rätta raden och börjar läsa upp Osvalds resultat.

Han sitter kraftigt framåtlutad och följer koncentrerat Anitas rörelser med blicken.

– Då har vi de här testen. Där ligger du på sju, det är jättebra. Och så på antikenprovet fick du MVG, så klart, medeltiden fick du MVG. Muntliga framförandet fick du ett litet minus, det vet jag inte varför, men det fick du i alla fall. Ett referat lämnade du in, jättebra. Sen högskoleprovet då var du inte här eller inte med eller någonting, då gör jag en sådan där svart.

– Jag gjorde det, men jag skrev... jag tror jag skrev någon annans namn på det, förklarar Osvald skämtsamt.

– Jaha, ja... Fjantgrej, konstaterar Anita lugnt.

– Ja, instämmer Osvald med ett snett leende.

– Men så har du lite svart där i all fall.

Anitas genomgång av Osvalds prestationer genomsyras av bekräftelse och uppskattning genom att resultaten kommenteras som ”jättebra” eller som ”MVG, så klart”. ”Ett litet minus” på det muntliga framförandet kommenterar Anita inte kan närmare. Hon är närmast ursäktande när hon säger att hon inte vet varför det blev så. Att Osvald skrev någon annans namn på det inlämnade högskoleprovet kommenterar Anita med ”fjantgrej”, vilket förringar betydelsen av detta prov. Hon gör ingen större sak av det, vilket är ännu ett uttryck för hennes positiva inställning till Osvald.

– Och sen läste vi en bok och då fick du VG på det, fortsätter Anita.

– Vad var det för bok? undrar Osvald medan han tittar frågande på Anita.

- Jaa, vad var det för bok... Anita tittar häpet på Oswald. Vad var det vi hade? En liten tunn en... Var det... ”Njals saga”? Kommer jag inte ihåg.

Båda sitter tysta en stund och tittar frågande på varandra medan de tänker efter.

- Var det ”Näsan”? undrar Oswald.
- Ja! Det var det! Bra! Vad du kan! säger Anita lättat. Och då hade du antagligen läst hela och då fick man VG och sen skulle man berätta lite om det.
- Den var rätt bra, konstaterar Oswald medan han rättar till luggen.
- Ja, den var väl inte så dum, instämmer Anita.

Anita fortsätter genomgången av kursens moment genom i samma anda. Hon berömmar Oswald för att vara ”suverän” och ”jättebra” och konstaterar att hans betyg var MVG. Vissa moment förefaller Anita dock inte vara så säker på. Hon vänder sig istället till Oswald; ”vad var det för bok”, ”kommer jag inte ihåg”. Utmärkande för Anitas sätt att tala om både prestationer och kursens moment är att hon använder förminskande uttryck. Boken som eleverna läste beskrivs som ”en liten tunn en” och redovisningen av den som ”då hade du antagligen läst hela och då fick man VG och sen skulle man berätta lite om det”. Både Oswald och Anita uttalar sig om boken i vardagliga termer; ”den var rätt bra”, ”inte så dum”. Anitas yttranden i förminskande termer samt hennes överlag positiva inställning och tillåtande attityd (hon kommenterar exempelvis inte närmare det faktum att Oswald skrev någon annans namn på en av uppgifterna, utan kallar det ”en fjantgrej”) kan tolkas som ett antagande av underlägsen position gentemot Oswald.

- Så har du varit borta fyra procent bara, det är ju ingenting. Det är klart du ska ha ditt MVG! avslutar Anita.
- Okej, svarar Oswald allvarligt.
- Då hade väl du nästan vridit näsan av mig om du inte hade fått det, eller? undrar Anita.

RESULTAT

- Jaao, svarar Osvald med skorrande röst medan han gnider händerna mot jeansen. Jag hade väl fått något annat, mumlar han medan han reser sig från stolen.
- Men du hade protesterat i alla fall, konstaterar Anita försiktigt.
- Ja, det känns ju bra att få ett rättvist betyg i alla fall, säger Osvald medan han hasar ut ur klassrummet.
- Ja, det hoppas jag, konstaterar Anita.

I slutet av samtalet synliggörs ett förgivettagande om att Osvald ska ha betyget MVG genom Anitas yttrande ”det är klart du ska ha ditt MVG!”. Det kan även tolkas som ett svar på Osvalds tidigare fråga eller önskemål om det högsta betyget. Anita förefaller således vara medveten om Osvalds önskemål och hon tillgodoser det genom att ge honom det eftersträvade betyget. Av genomgången av Osvalds prestationer framgår att han inte har presterat det högsta betyget på alla moment, vilket förringas av Anita – ”ett litet minus”, ”vet inte varför”, ”fjantgrej”. Utgångspunkten för samtalet verkar alltså vara att ge Osvald det besked han förväntade sig. Formuleringen ”det är klart” öppnar inte upp för någon diskussion eller kommentarer. Därmed ges samtalet ingen möjlig fortsättning. Anitas besked om Osvalds betyg kommenteras av honom med ett fåordigt instämmande ”okej”. Anita påpekar dock att Osvald hade ”väl nästan vridit näsan” av henne om han inte hade fått det högsta betyget, vilket styrker antagandet om att hon ämnar tillgodose Osvalds önskemål. Han mumlar otydligt till svar att om det inte hade blivit MVG så hade han ”väl fått något annat”, vilket tyder på att han utgår ifrån att Anita utifrån sin position som lärare kan göra adekvata bedömningar. Anitas yttrande ”men du hade protesterat i alla fall” förstärker hennes tidigare antagande om att Osvald hade vidtagit åtgärder om han inte hade fått det högsta betyget. Anita förefaller utgå ifrån att Osvald på något sätt hade uttryckt sitt missnöje om han inte hade fått det betyg han eftersträvar. Att hon sätter det högsta betyget trots att betygsunderlaget inte motiverar det i alla avseenden skulle kunna tolkas som ett sätt för Anita att undvika besvärliga konsekvenser.

Osvald poängterar avslutningsvis att det ”känns ju bra att få ett rättvist betyg i alla fall”. Han kan dock tala om rättvisa enbart ur sitt

eget perspektiv, eftersom han inte har den inblick i andra elevers prestationer som krävs för en bedömning huruvida betyget är rättvist eller inte i relation till andra. ”Rättvist betyg” kan här snarare tolkas som ett betyg som Osvald själv förväntar sig. Kanske har han tidigare uttryckt att något annat betyg än MVG inte skulle kännas rättvist, vilket Anita tar fasta på i betygssamtalet.

Anitas roll i samtalet jämföras med en ”givare”. Det är hon som ”ger” betyget och det är hon som avgör vilket betyg hon ska ge. I egenskap av ”givare” har hon alltså en överordnad position gentemot sina elever. Att hon trots det antar en underordnad position tyder på att hon befinner sig i ett läge där hon, av någon anledning som inte framgår här, väljer att sätta det högsta betyget på dessa elever.

Jag vill betona att min avsikt inte är att på något sätt ifrågasätta eller värdera Anitas betygsättning. Tolkningen av dessa samtal visar dock att hon bortser från att inte alla uppgifter är inlämnade samt att alla uppgifter inte är på MVG-nivå, vilket hon inte gör i andra samtal.

Samtalen med Dennis och Osvald synliggör att MVG kan vara ett ”självklart” betyg för vissa elever samt att läraren i sin betygsättning utgår ifrån att tillgodose elevers förmodade önskemål om det högsta betyget.

”MVG – inget självklart betyg”

Marianne och Heidi

Samtal som återges här resulterar i betyget MVG. Till skillnad från ovanstående samtal är detta betyg dock inte självklart. Det motiveras av lärarna på olika sätt.

Samtalet med Heidi (historia B) inleds med att Marianne skämtsamt konstaterar: ”Du är lite orolig när du sitter här, förstår jag”, vilket får Heidi att skratta lite generat.

- Du är ju inget sådant där självklart betyg, utan det är de där vågbetygen, fram och tillbaka, fram och tillbaka, fortsätter Marianne medan hon lutar sig över det stora bordet. Hon tittar leende på Heidi.

RESULTAT

- Ja.
- Fram och tillbaka... så jag har sovit på ditt betyg i huvudet i många nätter och lurat fram och tillbaka... Och det blir ändå till slut att jag kan nog sätta ett MVG!
- Hå-hå-hååå! skrattar Heidi. Hon strålar av glädje.
- Jaa. Det är skönt va? säger Marianne med ett brett leende.
- Vad skönt! säger Heidi lättad.

Marianne uttrycker betyget med metaforen ”vågbetyg”. Det har rört sig ”fram och tillbaka” och tagit upp Mariannes tankar: ”jag har sovit på ditt betyg i huvudet många nätter”, konstaterar hon. Marianne talar om för Heidi, i ”du” form, att hon inte är ”sådan där självklart betyg”, vilket kan förstås som ett svar på Heidis tidigare önskemål om det högsta betyget. Marianne talar om att hon ”ändå till slut” kan ”nog” sätta ett MVG. Beskedet framkallar stor glädje hos Heidi som ler brett mot Marianne. Båda kommenterar betyget med att ”det är skönt”, vilket utifrån Merleau-Pontys (2002/1962) teori om att vi fungerar som yttre blickar på varandra, kan förstås som ömsesidig bekräftelse. Det är ”skönt” för Heidi att få det högsta betyget och det är ”skönt” för Marianne att infria hennes förhoppningar.

Marianne förklarar vidare vad det var som motiverade det högsta betyget:

- Det som gör att jag kan göra det, det är framförallt det och det här. Marianne ringar in två av resultaten med energiska rörelser.
- Vad då? undrar Heidi och lutar sig framåt.
- Provet som ni hade på... när ni hade skrivit redovisningar... Du hade om Kina och Asien och det där...
- Å! Det var så längesen!
- Ja, det var längesen. Och innan dess så har du legat väldigt jämnt här... så att det som är det viktiga... så avgörande egentligen när man ligger och väger, det är ju slutdelen, förklarar Marianne. Och då har du ändå legat på topp där... så tyckte jag att ... och väldigt god närvaro. Du är väldigt... du är väldigt tyst, du säger inte så mycket.

- Nej, jag är, inleder Heidi men blir genast avbruten av Marianne.
- Sådan person får man ju vara. Man kan inte ändra sig bara för att det är... så är man ju... Men du är väldigt bra med uppgifterna när man sitter i grupp så är du... så tar du alltid... så är du med och diskuterar och så. Så det är framförallt i helklass som du inte...
- Vågar prata, inflikar Heidi med ett leende.
- Tur att du går i en sådan liten klass, du.

Det visar sig att de uppgifter som avgjorde slutbetyget gjordes för längesen och att Heidi inte ens kommer ihåg dem. Uppgiftens karaktär förklaras inte. Marianne pekar bara på resultatbladet utan att tala om vilka uppgifter som avses. Betyg uttrycks som ”man ligger och väger”, ”legat på topp”, ”väldigt god närvaro”. Heidis personliga egenskaper, att hon är väldigt tyst i klassen påpekas, men Marianne betonar samtidigt att man inte ”kan ändra sig” som person. Hon återgår till att tala om vad som motiverar det högsta betyget:

- Så i slutändan så kände jag nog att... utan att vara orättvis på något sätt, så kan jag stå för ett MVG.
- Vad skönt... nickar Heidi.
- För det är det man alltid... det är det som är kampen, vet du... att som lärare så vill man ju ge alla de högsta betygen och så, men det känns ju inte roligt att börja... men man måste ju stå för dem också. Det måste ju finnas någon rättvisa i det och jag kan känna att jag står för ditt MVG. Inte för att vara snäll eller något sådant, utan det är nog att jag skulle kunna motivera det här för någon annan lärare som ifrågasatte det eller någonting. Så känner jag... att du... du har presterat så pass högt under hela terminen, inte en enda sak har du missat och så. Och det ger ju utdelning i slutändan.
- Tack, viskar Heidi. Vad skönt! utbrister hon med hög röst.
- Så du får gå och ta en fika eller någonting och fira väl lite då, föreslår Marianne.

Marianne motiverar betyget utifrån känsla – ”i slutändan så kände jag nog”, ”utan att vara orättvis på något sätt” och betonar att hon

RESULTAT

”kan stå för ett MVG”. Hon resonerar kring sin betygsättning i snabbt tempo, vilket medför att hon inte alltid talar till punkt, utan avbryter sig själv vid ett flertal tillfällen. Denna talsekvens kan därför snarare liknas vid en monolog, där Marianne talar med sig själv ur olika perspektiv. Betygsättning uttrycks metaforiskt som ”kamp”, ”att som lärare så vill man ju ge alla de högsta betygen”, men att läraren även ”måste stå för” sin betygsättning. Marianne säger att hon kan ”känna” att hon kan stå för Heidis MVG samtidigt som hon betonar att hon inte ger betyget för ”att vara snäll”, att hon ”nog” skulle kunna motivera betyget för någon annan lärare som ifrågasatte det. Betyget motiveras med att Heidi har gjort alla uppgifter – ”inte en enda sak har du missat”, vilket i sin tur har premierats i betygsättningen. Mariannes resonemang kan förstås ur olika perspektiv: dels en strävan att tillgodose ett förmodat önskemål om det högsta betyget, dels att kunna stå för sin betygsättning och försvara den vid ett eventuellt ifrågasättande. Heidi upprepar ”vad skönt” tre gånger under samtalet och tackar Marianne för betyget. Hon ges här inte möjlighet att komma till tals, eftersom Marianne talar fort och forcerat. Heidi har inte heller ställt några frågor, hon blev glad så fort hon fick besked om det högsta betyget och samtalet skulle kunna avslutas där. Varför gör det inte det? Varför gör Marianne ett sådant försvarstalsliknande utlägg fastän Heidi inte har frågat efter det? Mariannes agerande kan tolkas som att hon snarare motiverar betyget för sig själv, eftersom Heidis betyg inte var ett ”självkänt MVG” som det har varit exempelvis i de tidigare beskrivna betygssamtalen med eleverna Juliana och Klas. Förklaringen handlar snarare om Mariannes egen tvekan kring betygsättning, att hon kan försäkra sig om att Heidis betyg kan motiveras utifrån hennes prestationer och inte utifrån lärarens välvilja, att hon vill vara snäll mot sin elev.

Marianne och Eva, Pär och Edit

Uppfattningen om att lärare inte sätter det högsta betyget för att vara snäll synliggörs även i Mariannes samtal med Eva. När Marianne lägger fram bladet med Evas resultat på bänken sammanfattar hon Evas prestationer med att hon är ”väldigt bra i

grupper”, att hon ”håller koll” på dem som hon arbetar med och driver fram arbetet. När det gäller resultaten skiljer Marianne mellan enskilda uppgifter och de uppgifter som har gjorts i grupp:

- Och så det här som är inringat, det är det enskilda. Där är ju inte så där MVG- mässigt, säger Marianne. Men de enskilda är det och då tycker jag att det är de enda... där har du visat sådana höga kvaliteter att... jag kan inte dra ner det på grund av grupperna och så.
- Mm, nickar Eva tyst ner medan hon tittar ner i resultatbladet.
- Så det blir ett MVG till! konstaterar Marianne glatt.
- Tack så jättemycket! svarar Eva försynt. En lätt rodnad märks i hennes ansikte och hon sänker blicken.
- Neej! Du ska inte tacka! säger Marianne bestämt med ett vänligt leende.
- Jo, jag blev glad faktiskt, säger Eva blygt.
- Det tycker jag att du kan vara! Du kan vara glad. Det är ju din prestation, så var glad! instämmer Marianne. Alltså, känn dig stolt över det du har gjort istället! För det är inget att tacka för. Jag ger inte betyget för att vara snäll, så... Jag tycker att det är väldigt roligt när man får sätta MVG, men det ska stå för någonting också och det gör detta, konstaterar Marianne med klar röst. Det här är ju hög klass på som du kan vara stolt över!
- Tack, säger Eva igen medan hon tittar på Marianne med ett blygsamt leende.

Betyget MVG är inte helt självklart, men Marianne motiverar det med att Eva har presterat väl på de enskilda arbetena. Att Eva inte har fått det högsta betyget på grupparbeten ska således inte påverka hennes betyg negativt, menar Marianne. Hon betonar även att hon inte ”ger betyget för att vara snäll” men hävdar samtidigt att det är ”väldigt roligt när man får sätta MVG”, vilket synliggör en känslomässig aspekt av betygsättning. Eva bemöter det positiva beskedet med tacksamhet. När hon tackar för betyget första gången tillägger hon även att hon blev glad. Marianne konstaterar emellertid att Eva inte ska tacka. Hon menar istället att Eva ska känna sig stolt och betonar att betyget ska ”stå för någonting”, vilket Evas betyg

RESULTAT

gör eftersom det är ”hög klass” på hennes arbeten. Genom att relatera betygsättning till tacksamhet synliggörs en förståelse av betyg som något som ges och tas emot. Med utgångspunkt i dessa yttranden framträder läraren här som ”givare” av något som eleven är tacksam för. På så sätt relateras inte betyget till den formella beskrivningen av betygsättning, utan snarare till den existentiella, mellanmänniska.

Liknande resonemang finns hos Pär då han, efter att ha talat om Edits prestationer under kursen, ställer frågan om hennes betyg:

- Men du får... Vad tror du att du får för betyg?
- Jag hoppas ju på VG, svarar Edit.
- Ja, det får du. Du ligger där du ligger, konstaterar Pär. Men du kan om du vill!
- Ja, instämmer Edit.

Pär och Edit talar en stund om hennes sommarjobb. Samtalet avslutas med att Pär ger en förklaring av sin betygsättning:

- Ja, just det, säger Pär och klappar lätt på resultatbladet. Det är ni själva... det är bara min bedömning utav er som betyget grundar sig på. Det är ni som gör er förtjänta av betyget. Det är inte jag som ger er betyget, utan det är ni som förtjänar betyget. Men det är bra, Edit.

Både Pär och Marianne betonar elevernas förtjänster. De framhäver här att betyg baseras på elevers insatser och inte på lärares välvilja. Detta förhållningssätt kan förstås mot bakgrund av den beskrivning av läraruppdraget som finns i styrdokumentet där betygsättning relateras enbart till bedömning av elevers kunskaper. Det ligger således i sakens natur att lärare inte kan tala om betyg utifrån välvilja eller andra mellanmänniska aspekter, eftersom det skulle strida mot styrdokumentens beskrivning av betygsättningsuppdraget. Det som lärare däremot väljer att fokusera i betygsättningen varierar. Vissa arbeten ”väger tyngre” än andra och det är således lärares professionella omdöme som i slutändan avgör vilka prestationer som är tillräckliga för ett visst betyg.

Marianne hävdar att hon inte sätter de högsta betygen för att vara snäll, samtidigt delar hon sina elevers glädje. Den eventuella snällheten är här dubbelriktad mot eleven och mot Marianne själv.

Hennes upplevelse både av betygsättningen och av betygssamtalet blir positivt när hennes elever blir glada. En glad elev gör även läraren glad. Ett negativt besked skulle däremot göra eleven besviken, vilket i sin tur skulle påverka även läraren, vilket i sin tur kan bidra till att sådana situationer undviks av lärare i den mån det är möjligt (jfr. Maynard, 2003).

Betyg som uppmuntran

En aspekt av betyg som synliggörs i betygssamtalen är att betyg uppfyller en vidare funktion än enbart den kunskapsbedömande. Betyg kan exempelvis sättas i uppmuntrande syfte inför fortsatta studier. I sådana fall tar lärare även hänsyn till annat än elevens kunskapsnivå, vilket i det följande kommer att belysas med ett samtal mellan Marianne och Johanna i historia B.

Marianne och Johanna

Marianne har ställt två breda bänkar mot varandra, vilket gör att avståndet mellan henne och Johanna blir ganska stort. Båda lutar sig därför kraftigt framåt och tittar uppmärksamt på varandra som om de vill komma närmare. Johanna lyssnar koncentrerat på Marianne samtidigt som hon tuggar tuggummi. Marianne talar i snabbt tempo medan hon pekar på de olika resultaten på det pappersark hon har lagt på bänken. Hon beskriver Johannas resultat som en ”våldigt, våldigt jämn och fin rad med VG”:

– Om man tittar på detta då, så är det ju ganska så solklart VG, det ser man på en gång, fortsätter Marianne sakligt.

Johanna följer Mariannes handrörelser och nickar instämmande.

– 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.

Johanna sträcker på sig i stolen, lägger över sitt långa hår över ena axeln och ler nästan obemärkt. Hon lägger ena armen på bänken medan hon lutar huvudet i den andra.

RESULTAT

- 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.

Plötsligt vänder Marianne på sig, hon suckar lite, reser sig från stolen och flyttar bort ena bänken.

– Jag tar bort den här! Jag sitter så långt ifrån! säger hon. Så Marianne och Johanna sitter nu på var sin sida av samma bänk och avståndet mellan dem har minskat avsevärt.

- 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.

Hon berättar vidare att hon gärna vill ”ha koll på det mesta” så att hon slipper läsa innantill vid redovisningar.

Marianne talar inledningsvis om Johannas betyg som ”solklart VG”. Hon övergår dock till att tala om hur Johanna har arbetat under kursen och beskriver henne som ”hjärnan bakom redovisningarna”. Marianne poängterar att hon inte kan peka på något konkret. Hon går snarare på känsla, att hon har ”den här känslan” av att det är Johanna som är den som ”driver i alla grupperna” samt att ”det känns” som att det är Johanna som ”har sett till alltihop”. Marianne nämner även att Johanna hade migrän vid ett tillfälle. Medan hon talar flyttar hon plötsligt bort ena bänken och kommer på så sätt närmare Johanna. Johanna vidhåller att det som Marianne anar stämmer, att det är hon som är drivande under grupparbeten.

Marianne fortsätter samtalet med att ringa in Johannas resultat på resultatbladet:

- 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!

- Ja! skrattar Marianne. Men det har inte vart lätt! fortsätter hon glädjestrålände. Att pendla mellan det där och det där. Marianne pekar på de olika resultaten med sin penna. Johanna tittar ner. Hennes ansikte lyser av glädje.
- För det här... fortsätter Marianne i snabbt tempo medan hon sveper upp och ner med pennan längs resultaten. Om någon skulle se... nu tror jag inte du överklagar betyget...
- Nej, inflikar Johanna.
- Men om någon... vi säger om det skulle vara någon som gör det, så ser ju inte det här ut som ett MVG.
- Nej, nej, instämmer Johanna medan hon tittar ner i resultaten.
- Det är ingen som kan säga det! menar Marianne. Men man måste ju räkna in det här! Och man måste ju räkna in... drivet i också, säger hon medan hon gör cirkelrörelser runt resultaten. Det är en kurva som går uppåt så och den här... Marianne pekar på ett av resultaten. Den väger väldigt tungt.

Marianne visar på några ”plus” som Johanna har bland sina resultat och betonar att den sista uppgiften var svår. Johannas slutbetyg har Marianne skrivit längst ner på resultatbladet som hon har vikt. Johanna har alltså hittills inte kunnat se betyget. Marianne avslöjar Johannas betyg genom att vika ut den nedre delen av bladet och hon motiverar sin betygsättning med ”Hellre fria än fälla!”. Johannas slutbetyg är alltså MVG, trots att Marianne inledningsvis uttryckte viss tvekan och talade om VG plus. Detta gör Johanna väldigt glad. Hon ler stort och tackar Marianne för betyget. Tacksamheten uttrycks med ”Vad söt du är!”. Enligt Maynard (1998) är komplimang en vanlig respons på goda nyheter och den kan bidra till att asymmetrin i samtalet minskar. Johannas sätt att tala med Marianne är här tämligen informellt och genom att tacka för betyget ger hon det även innebörden av någon slags belöning, något man *får*. Marianne konstaterar i sin tur att det ”inte har varit lätt”. Johannas resultat har ”pendlat”, men Marianne poängterar att man måste ”räkna in drivet”. Hon pekar på uppgifter som har varit avgörande, som ”väger väldigt, väldigt tungt”, men nämner dem enbart som ”den”, vilket medför att uppgifternas karaktär inte framgår av samtalet. De uttrycks snarare utifrån förgivettaganden

RESULTAT

om att både Marianne och Johanna vet vad de olika resultaten står för i relation till kursens mål. Marianne påpekar att Johannas resultat inte ”ser ut som ett MVG”, ”det är ju ingen som kan säga det!” men motiverar samtidigt sin betygsättning med att det är ”en kurva som går uppåt”. Hennes agerande kan förstås i relation till Fjellströms (2002) beskrivning av de etiska aspekterna av betygsättning. Han menar att lärares betygsättning kan påverkas av vetskapen om de konsekvenser som betyget medför för eleven. Fjellström beskriver betygsättning som en flertydig handling som bygger på elevens aktuella kunskaper och gjorda prestationer. Betygsättningens funktion kan emellertid inte begränsas till kunskapsbedömning. Den ska även stimulera till elevens framtida möjligheter vilket läraren ska ta i beaktning. Fjellström frågar sig om lärarens beslut inte påverkas av vetskapen om att betygsättningen medför starkt negativa konsekvenser för eleven. Att Marianne sätter det högsta betyget trots att betygsunderlaget inte motiverar det kan alltså förstås som ett sätt att stimulera Johanna till att anstränga sig och försöka uppnå goda resultat även i fortsättningen. Ett lägre betyg skulle däremot bidra till motsatt reaktion från Johannas sida.

Johanna har mestadels suttit tyst och lyssnat på Marianne, men efter att ha fått reda på sitt slutbetyg blir hon mer pratsam:

- Den här... Johanna pekar på ett av resultaten. Jag visste inte ens hur man gjorde rätt. Jag satt jättelänge och gjorde fel och gjorde fel och så och sen så... nu gör jag så här så får det bli som det blir, säger hon med ett stort leende.

Johanna talar mycket livligare än vad hon gjorde i början av samtalet. Hon talar med mycket högre röst och utstrålar mer energi. Hon har slutat tugga tuggummi och sitter avspänd med händerna framför sig på bänken.

- Mm, så hoppas jag att du har kvar orken och kraften, fortsätter Marianne. Du var trött det sista?
- Ja. Skoltrött, svarar Johanna och lyfter händerna mot ansiktet.
- Ja, svarar Marianne förstående. Men om du nu får det här, kan det peppa dig lite att orka? undrar hon.

Johanna avslöjar att hon var osäker på om hon gjorde rätt på en uppgift, att hon ”satt jättelänge och gjorde fel”. Marianne knyter inte

an till det Johanna säger. Hon tar istället upp en annan aspekt av Johannas skolgång, nämligen att hon har varit trött. Johanna instämmer och inflikar att hon har varit skoltrött. Marianne förmedlar betyget som något som kan tjäna som uppmuntran, något som kan ”peppa” Johanna till att orka även nästa läsår. Motiveringen för det högsta betyget är inte den högsta kunskapsnivån. Betyget relateras snarare till existentiella aspekter, såsom uppmuntran och stimulans inför vidare studier.

Johanna nickar instämmande:

- Alltså, jag trodde inte jag skulle få MVG i några betyg detta året, säger hon sakligt och lyfter upp händerna mot ansiktet. För det känns som att hur mycket jag än jobbar så kommer jag aldrig över strecket till MVG.

Johanna gör en gest med sin ena hand, som om det var en ribba hon skulle ta sig över.

- Nej, säger Marianne förstående.
- På arbetena, på allt får jag bara VG plus, fortsätter Johanna.
- Och så ska du få ett MVG från mig i alla fall, det är inte alla lärare som är så... säger Marianne nästan viskande. Alltså, det är svårare att få ett MVG på en enskild grej, därför att man vill ändå inte att eleverna... det finns fortfarande saker att utveckla... så att för att driva eleverna till det ultimata då, säger Marianne och gör ivriga rörelser uppåt med ena handen.

Johanna avslöjar att hon inte hade förväntat sig det högsta betyget samt att hon har svårt att uppnå den högsta betygsnivån oavsett hur mycket hon anstränger sig. Marianne meddelar att Johanna ”får ett MVG” i alla fall från henne. Hon sänker rösläget, så att det är nästan svårt att höra vad hon säger. Hon talar dessutom i snabbt tempo och avbryter sig själv, vilket leder till att hennes tankegång blir här något svår att följa. Marianne menar att det är svårt att få MVG på enskilda arbeten, för att det ”fortfarande finns saker att utveckla”. Här synliggörs en uppfattning att ett lägre betyg skulle ”driva eleverna till det ultimata”, det vill säga stimulera till att prestera bättre. I Johannas fall har det fått motsatt effekt, eftersom hon hävdar att hon alltid får ”bara VG plus”:

RESULTAT

- Men det känns ändå bara hopplöst att få bara VG på allt, säger Johanna med ett lätt skratt medan hon sätter sig upprätt i stolen. Hon kliar sig lite lätt på benet.
- Ja, ja, instämmer Marianne leende. Men det är det här sammantagna som är det viktiga, förklarar hon med en nickning medan hon sveper med pennan över resultatbladet.
- Ja, det är ju slutbetyget som är viktigast, instämmer Johanna sakligt medan hon stryker sig på benet.
- Jaa, så... då kan du känna det som en liten sporre kanske och orka i trean också, säger Marianne medan hon sätter sig upprätt i stolen. För du har ju förmågan det är väl lite orken som tryter, tror jag ibland.
- Ja, ja, instämmer Johanna och sätter för ena handen för munnen. Jag får sommarlov nu, så går det bra sedan i trean, säger hon med ett leende och lägger handen på bänken. Hon fortsätter att stryka sig på ena benet.

Johanna påpekar att ”det känns ändå bara hopplöst att få VG på allt”, vilket Marianne följer upp med att betona att det viktigaste är det sammantagna resultatet. Johanna instämmer, men uttrycker sig inte riktigt på samma sätt som Marianne. Hon menar att det är slutbetyget som är det viktigaste och lyfter på så sätt fram betygets bytesvärde – slutbetyget är viktigt för eleven utifrån de framtida möjligheter det bär med sig. När Johanna talar om betyget stryker hon sig på benet, vilket kan vara ett uttryck för oro, att det, trots att hon har fått det högsta betyget, ändå är besvärligt att tala om betyg.

Marianne betonar återigen betygets uppmuntrande innebörd. Hon säger att det högsta betyget kan tjäna ”som en liten sporre” som gör att Johanna orkar även nästa läsår. Marianne betonar att Johanna har förmågan, men att hon inte alltid orkar. Det högsta betyget kan förstås som ett sätt att lyfta fram inneboende förmågor – sådana som inte alltid kommer till uttryck på grund av exempelvis trötthet.

Den förståelse av betyg som har uttryckts i samtalet mellan Marianne och Johanna synliggör en diskrepans mellan deras uppfattningar. VG+ är enligt Johanna ”hopplöst” medan Marianne hävdar att det är ett sätt att ”driva eleverna till det ultimata”. Enligt

Johanna är slutbetyget det viktigaste, medan Marianne betonar ”det sammantagna”. När det gäller arbetsinsatsen avslöjar Johanna att hon inte visste hur hon skulle lösa en uppgift, vilket inte kommenteras av Marianne. Hon talar dock om under samtalet att Johanna har förmågan, men att det är ”orken som tryter ibland”. Marianne har en uppmuntrande, nästan tröstande hållning gentemot Johanna. Av samtalet framgår att slutbetyget inte enbart baseras på faktiska prestationer. Det omfattar även den kunskaps- och arbetspotential som Marianne ser hos Johanna. Marianne tar även hänsyn till Johannas hälsotillstånd och visar förståelse för hennes trötthet som hon beskriver som ett hinder för Johannas prestationer, vilket synliggör fler dimensioner av betyg än enbart de kunskapsmässiga.

Betyg som ”gränsfall”

Betyg uttrycks med metaforen ”gränsfall” i de samtal där lärare utgår ifrån ett betygsunderlag som inte fullt ut motiverar det högsta betyget, utan både ett lägre och ett högre betyg skulle kunna sättas. I följande avsnitt exemplifieras detta förhållningssätt utifrån tre samtal. I samtliga samtal är eleverna inställda på ett lägre betyg, men betygsätts med ett högre.

Birgitta och Antonia

Efter att ha gått igenom Antonias betygsunderlag konstaterar Birgitta att det motiverar betyget VG, vilket bland annat beror på att Antonia avstod ifrån att göra en romanredovisning. Detta meddelade hon Birgitta genom mejl:

- och jag fick ju ett mejl av dig, säger Birgitta medan hon tittar ner i sin stora pärm. Du gjorde ju inte den där romanredovisningen

Antonia tittar bort från kameran och säger något ursäktande som inte hörs.

- Ja, men det är som jag säger, att det är väl okej om man gör det, bara man tar ansvar för det, så har jag inga synpunkter på det, säger Birgitta och skakar på huvudet.

RESULTAT

- Mm.
- Men samtidigt så tycker jag att du gjorde en väldigt bra redovisning här på slutet, för så hade du ju sagt vad du tycker här på slutet, fortsätter Birgitta fundersamt medan hon återigen tittar ner i sin pärm. Vad du trodde... ja, du trodde att du inte ligger på mer än VG i alla fall, så hoppar du över den här uppgiften. Och det är väl helt okej, tycker jag.

Antonia sitter något framåtlutad och tittar allvarligt på Birgitta. Hennes kinder är blossande röda.

- Men sen kommer du och gör den här novellen på slutet, det tycker jag är himla positivt alltså, fortsätter Birgitta med en instämmande nickning. Som person, om inget annat, för du hade kunnat hoppa över det också, säger hon med ett skratt.
- Ja, instämmer Antonia leende medan hon sänker blicken.
- Ja, men det gjorde du inte, utan du kom hit och berättade det!

Som nämnts tidigare tillämpar Birgitta ett poängsystem vid betygsättning. Varje betyg ges ett visst poäng och slutbetyget baseras på ett medelvärde av de sammanlagda poängen. Den sämsta prestationen, oavsett karaktär räknar Birgitta bort. Birgitta berömmar Antonia för att hon kom och gjorde en sista redovisning, trots hennes vetskap om att slutbetyg blir VG.

Innan Birgitta talar om slutbetyget för Antonia tänker hon efter ett ögonblick medan hon tittar ner i sin pärm:

- Ja, du är ju ett sådant där gränsfall, du ligger precis så där på gränsen, säger hon med en lätt suck. Och jag hade inte satt betygen när du gjorde detta, men det kan jag säga dig att det var det som gjorde att du fick MVG, avslutar hon med eftertryck och tittar upp mot Antonia.
- Oj! utbrister Antonia förvånad medan hon med ett stort leende tittar på Birgitta. Okej!
- Utan att du hade en tanke på det själv, fortsätter Birgitta med ett stort leende.

Antonias slutbetyg uttrycks här som ”gränsfall” – den sista redovisningen under kursen blev alltså avgörande, utan att hon själv visste om det. Birgitta poängterar igen att hon uppskattar Antonias

sista insats, att hon ansträngde sig och presterade väl, trots vetskapen om att hennes slutbetyg inte skulle bli det högsta:

- Ja, jag tycker liksom, att du kom och gjorde det och att du gjorde en så bra grej och du hade... Birgitta gör en svepande rörelse med handen. – Jag visste vad du hade för tankar, du hade liksom inte trott att detta skulle göra någonting, va?

Antonia nickar med ett instämmande leende.

– Det tycker jag var... Ja! nickar Birgitta och tittar återigen ner i sin pärm. – Mm, mm, men det är ju... Du är ju på gränsen som du sa! avslutar hon med ett skratt.

- Men hur är det, för jag vet att du sa någon gång att jag... ja, att jag låg på VG, typ.
- Mm, ja, det gjorde jag. VG. VG plus skrev jag. Ja, just det. Men sen skrev du nationella provet och det blev ju inte riktigt MVG på allting heller, men det låg också på övre gränsen, VG plus, förklarar Birgitta. – Det var åtta, nio var ju MVG. Du hade ju då... du hade precis åtta. Så, eh... Birgitta funderar en stund medan hon tittar ner i pärmen. – Det har varit så väldigt mycket, det har varit VG plus. Men det har ju varit något MVG också, konstaterar hon. – Så att... säger hon eftertänksamt. – Det har blivit det! Jag har skrivit in det, så det går inte att ändra.
- Nej, nej, instämmer Antonia med ett leende medan Birgitta skrattar.

I samtalet beröms Antonias personliga egenskaper samt hennes ansträngning. Betyget beskrivs utifrån kroppsliga metaforer som ”ett sådant där gränsfall, du ligger precis så där på gränsen”. Antonias betyg har under kursen varit ”på övre gränsen” och Antonia talar om att hon tidigare har fått besked om att hon ”låg på VG”. När Antonia får veta sitt slutbetyg förändras hennes ansiktsuttryck från att ha varit allvarligt till att hon ler stort mot Birgitta, som ler tillbaka. Det högsta betyget kan här förstås som en belöning för ett arbete som görs trots ett antagande från elevens sida om att det inte kan förändra den slutgiltiga betygsättningen. Antonias fråga ”men hur är det, för jag vet att du sa någon gång att jag låg på VG”, kan tolkas som ett möjligt ifrågasättande av Birgittas bedömning och

RESULTAT

leder till att Birgitta ännu läser upp de betyg som Antonia har fått under kursen en gång till. Hon konstaterar att det ”har varit VG plus” men ”något MVG också”. Birgitta fastställer dock i slutet av samtalet att slutbetyget är MVG och betonar något skämtsamt att det inte går att ändra. I detta samtal har alltså elevens positiva inställning och goda arbetsinsats premierats och avgjort betygsättningen.

Birgitta och Jörgen

Betyg förmedlas inledningsvis som VG plus även i samtalet mellan Birgitta och Jörgen. När Birgitta frågar sin elev vad han själv anser om sitt betyg konstaterar han att han är ”rätt inställd på ett VG”:

- Ja, vad säger du om den här terminen då? Eller inte bara om den här terminen, utan alla tre terminerna kanske? undrar Birgitta.
- Det har varit väldigt mycket VG plus, konstaterar Jörgen.
- Ja, instämmer Birgitta.
- Så jag är rätt inställd på ett VG. Fast jag vet inte. Det har varit en så lång kurs. Jag kommer inte ihåg allt vi har gjort.

Jörgens förväntningar angående det slutgiltiga betyget är alltså VG, även om han påpekar att han inte är riktigt säker, eftersom kursen har varit lång. Birgitta skulle kunna ta fasta på Jörgens inställning och sätta VG i slutbetyg, men hon konstaterar istället att han ”ligger på gränsen”:

- Och du ligger ju verkligen på gränsen, kan jag ju säga, va, säger Birgitta fundersamt medan hon tittar ner i sin pärm. – Alltså om du skulle ha varit ett VG eller ett MVG, förklarar hon. Du är väl den som jag har blött och stött väldigt mycket, men eftersom det inte blev riktigt så på nationella provet heller, du låg ju... du fick en åtta där vet du, konstaterar hon och fortsätter att titta ner i pärmen. Men du skrev MVG på uppsatsen, det var ju då du ringde till mig och var orolig också, va. Birgitta lyfter blicken från pärmen och tittar på Jörgen.
- Ja, just det, instämmer Jörgen med ett leende.
- Så det var ju väldigt bra att du kom på det en annan dag, säger Birgitta med in nickning. Så efter mycket om och men,

fortsätter hon med kraftiga huvudnickningar, så har jag med mycket stor tvekan, kan jag säga, har jag satt ett MVG i alla fall. Birgitta lägger huvudet på sned och tittar tankfullt och allvarsamt på Jörgen.

- Du har gjort det, säger Jörgen sakligt och något förvånat. Han ler mot Birgitta.
- Ja. Ja, det har jag, nickar hon.
- Det tackar jag för, säger Jörgen snabbt.

Osäkerheten kring Jörgens betyg uttrycks av Birgitta som ”du är väl den som jag har stött och blött väldigt mycket” och betyget förklaras som att det har satts ”med mycket stor tvekan”. Någon mer utförlig förklaring ges inte. Birgitta nämner att Jörgen ringde och var orolig i samband med det nationella provet, men innebörden av yttrandet framgår inte klart här. Handlade Jörgens oro om betyget eller uppstod det problem i samband med provtillfället? Birgitta talar om att det var bra att Jörgen ”kom på det en annan dag”, vilket tyder på att han inte gjorde provet vid ordinarie tillfälle. Vilken betydelse det har för betygsättningen framgår inte av samtalet, men det kan ha bidragit till Birgittas tvekan om slutbetyget. Till skillnad från samtalet med Antonia, där Birgitta skrattade och log ofta, är Birgitta allvarlig här. Jörgens yttrande ”du har gjort det” i samband med att han får veta att Birgitta har satt det högsta betyget kan antingen tolkas som en uppfyllelse av tidigare önskemål eller som ett uttryck för förvåning, att han inte alls förväntade sig det högsta betyget. Som tidigare nämnts framgår det inte av betygssamtalen vad lärare och elev har talat om vid tidigare skeden. De slutsatser som görs här baseras på det som framkommer i samtalen. Det kan hända att Jörgen tidigare har framfört önskemål om MVG och Birgittas yttrande ”efter mycket om och men (...) har jag satt MVG i alla fall” kan tolkas som ett tillgodoseende av hans tidigare önskemål. Efter att ha fått reda på sitt slutbetyg fortsätter Jörgen samtalet med att tala om sina svaga sidor:

- Men vi har gjort väldigt mycket så här att vi har suttit och skrivit i skolan, fortsätter han. – Jag är värdelös på sådant! Eller värdelös är jag väl inte, men jag tror att du tycker eller

RESULTAT

tänker rätt mycket på själva stavningen och grammatiken och sådana saker.

- Ja, allting, instämmer Birgitta allvarligt.
- Och det faller jag mycket på när man sitter i skolan och skriver hastigt. Jag gör bättre om jag får sitta hemma och skriva framför datorn.
- Mm. Birgitta tittar allvarligt på Jörgen.
- Men det har varit ett långt år och mycket att göra och det blir automatiskt, när det är en lektion i veckan... då nerprioriterar jag den. Det är mycket som är nerprioriterat.
- Jaha? säger Birgitta förvånat.
- Men då tackar jag för det!
- Okej, avslutar Birgitta.

Jörgen hade ju kunnat lämna klassrummet efter det att han fick veta sitt slutbetyg, men han stannar och talar om att han är ”värdelös” på att göra skrivuppgifter i skolan och att han hellre skriver hemma på dator. Han konstaterar även att svenskämnet har varit ”nerprioriterat” med motiveringen att det endast har varit en lektion i veckan och lägger genast till att även mycket annat har varit ”nerprioriterat”. Jörgen avslöjar sina tillkortakommanden efter att ha fått det högsta betyget, vilket verkar väcka en viss förvåning hos Birgitta. Varför lämnar Jörgen inte klassrummet direkt efter att ha fått det positiva beskedet? Försöker han rättfärdiga det högsta betyget genom att förklara att han skulle kunna prestera bättre under andra förutsättningar, exempelvis genom att skriva hemma på sin dator, att hans kunskapsnivå inte alltid har synliggjorts på grund av omständigheterna? I likhet med samtalet mellan Marianne och Johanna kan betyget här omfatta den potentiella, underliggande kunskapen, alltså en kunskap som finns, men som inte kommer till uttryck på grund av exempelvis trötthet eller andra missgynnande förhållanden. Till skillnad från Marianne ger dock Birgitta inte någon utförlig motivering till varför Jörgen får det högsta betyget.

Pär och Ella

I det tredje samtalet verbaliseras betyget inte i termer av ”gränsfall”. Det högsta betyget sätts trots att betygsunderlaget inte förefaller motivera det. Samtalet är mellan Pär och Ella, som hasar in i klassrummet och gäspar stort medan hon går fram till skolbänken och sätter sig med en duns mittemot Pär:

- Hej Ella, hälsar Pär.
- Hallååå! Ella gäspar igen.
- Lugn och harmonisk? undrar Pär.
- Jag är död, så klart, svarar Ella trött.
- Jaså?

Pär tittar på Ella med ett leende. Han tar sedan fram ett pappersblad med Ellas resultat och lägger det framför henne. Ella lutar sig fram och granskar sina resultat.

- Jag har skrivit ett gäng VG och ett gäng MVG, förklarar Pär.
- Och ett G, inflikar Ella.
- Och ett G, ja, instämmer Pär. Men eftersom du är väldigt duktig muntlig, jag tar faktiskt väldigt mycket muntligt även om folk inte förstår det, fortsätter Pär. – Men om det bara gäller utifrån det här... Pär lägger handen på resultatbladet. – då hade du fått VG. Men eftersom du är aktiv och intresserad och ifrågasättande på lektionerna - du ifrågasätter det jag säger ibland och du ifrågasätter det som du läser och kommer med egna förslag, då är du på högre nivå än andra. Så jag tycker du kan få ett MVG, avslutar Pär med ett leende.
- Joho! tjuv Ella glatt medan hon lyfter upp ena armen.

Pär tittar på Ella medan han ler stort.

- Men ... muntligt har du ju varit bäst i klassen. Så är det ju, konstaterar han.
- Å, vad roligt! säger Ella och ler tillbaka.

Även om Pär konstaterar att de skriftliga resultaten inte har varit på MVG nivå sätter han ändå det högsta betyget med motiveringen att de muntliga insatserna räknas och att Ella är ”väldigt duktig muntligt”. De muntliga prestationerna uttrycks i allmänna ordalag såsom ”aktiv, intresserad och ifrågasättande på lektionerna”. Pär

poängterar att Ella ifrågasätter både det han säger och det hon läser och att hon på så vis visar att hon är ”på högre nivå än andra”. Vad ifrågasättandet innebär framgår inte närmare mer än att Pär nämner att Ella ”kommer med egna förslag”. Han påpekar även att eleverna inte verkar ha förstått att de muntliga insatserna har betydelse för betygsättningen. Betygen uttrycks i vardagliga termer ”ett gäng VG och ett gäng MVG”. Ella flikar in att hon även har haft ett G, vilket kan tolkas som att hon inte är inställd på att få det högsta betyget. Betyget relateras här till personliga egenskaper såsom Ellas ifrågasättande natur, vilket har gagnat betyget. Även arbetsinsatsen tas i beaktning vid betygsättning. Betyget verkar ha kommit som en glad överraskning för Ella. Hennes hängande kroppshållning ändras när hon får veta sitt slutbetyg. Hon tjuvar av glädje och ler mot Pär. I det här fallet har läraren inte satt det högsta betyget utifrån elevens förmodade önskemål. Betyget har snarare kommit som en glad överraskning, vilket Ella också uttrycker med hela kroppen. Ellas glädje påverkar även Pär som ler stort Ella medan han berömmar henne.

MVG som utgångspunkt för betygsättning

Det ovan återgivna samtalet mellan Pär och Ella visar att utgångspunkten för betygsättning inledningsvis inte överensstämmer hos lärare och elev, eftersom lärare sätter ett högre betyg än vad eleven har förväntat sig. Ett sådant förhållningssätt förekommer i flera av Mariannes samtal och beskrivs nedan utifrån två samtal med eleverna Gudrun och Astrid (historia). Under samtalet med Gudrun blir Marianne osäker på huruvida hon har satt ett för högt betyg, vilket hon också frågar sin elev. I samtalet med Astrid beklagar Marianne att hon inte kan sätta det högsta betyget, fastän hon väldigt gärna hade velat göra det. Det tredje samtalet som återges här är mellan Vincent och Evelina. I likhet med Marianne utgår Vincent ifrån att hans elev eftersträvar det högsta betyget, eller åtminstone det näst högsta, vilket Evelina argumenterar emot. Hon anser att ett rättvist betyg för hennes del är ett G.

Marianne och Gudrun

När Gudrun sätter sig mittemot Marianne i skolbänken tar Marianne fram bladet med resultaten och visar upp dem för henne. Marianne uttalar inte de olika kursmomenten. Hon uttrycker dem i vaga termer såsom ”det här enskilda”, ”den sista här”. Gudrun följer Mariannes rörelser över resultatbladet med blicken:

- Här är maxbetygen man kan få och där ligger du lite under, där ligger du på samma... det här är ju de enskilda då, förklarar Marianne. Hon talar snabbt och energiskt medan hon pekar på de olika resultaten. Gudrun sitter något hopkrupen i stolen. Den ena armen håller hon för magen, den andra mot kinden. Hon tittar ner hela tiden medan Marianne talar. Och sen har vi den sista här, det är det du har gjort, den stora som du har gjort enskilt. Och tittar man på det här, så är du lite... våg... fall där. Och om man tittar på det andra, hur du ligger till på det där, och det där och det där...

Marianne pekar energiskt med en penna på resultatbladet medan hon talar.

- Det höjer dig, det där höjer dig, där ligger du över, det här ligger högt... eh... det där ligger inte så högt. Det där ligger högst. Så i slutändan kan man ändå motivera MVG, avslutar Marianne tyst.
- Jaså! utropar Gudrun förvånat medan hon tittar ner i resultatbladet.
- Det har stått där hela tiden, säger Marianne och pekar på resultatbladet. Du såg det inte, tillägger hon med ett skratt.
- Nej, jag kollade inte, konstaterar Gudrun. Nej, men jag var inställd på ett VG faktiskt, säger hon allvarligt.

Gudrun tittar hastigt upp och sänker sedan blicken igen.

Gudruns betyg uttrycks som ”lite vågfall”, en metafor som Marianne använde även i det tidigare återgivna samtalet med Heidi. Gudruns prestationer under kursen formuleras med hjälp av kroppsliga metaforer såsom ”det höjer dig”, ”där ligger du över”, ”där ligger du inte så högt”. Betygsättningen utgår ifrån ett förgivettagande om gränsdragningar, eftersom Marianne inte

RESULTAT

närmare går in på innebörden av ”över” eller ”inte så högt”. Om MVG är utgångspunkten för betygsättningen här kan dessa formuleringar tolkas som att det är gränsdragningen mellan VG och MVG som avses. Hur denna distinktion görs förklaras dock inte närmare här.

När Marianne talar om Gudruns slutbetyg sänker hon rösten så att ”MVG” blir knappt hörbart, vilket kan tolkas som ett uttryck för osäkerhet och tveksamhet (Linell, 2005). Detta förstärks av ordet ”ändå” i yttrandet ”i slutändan kan man ändå motivera ett MVG”. Med den tidigare uttryckta osäkerheten med metaforen ”vågfall” synliggörs här en tveksamhet kring betygsättning från Mariannes sida. MVG är alltså inget självklart betyg. Gudrun ser sitt betyg på resultatbladet först när Marianne pekar på det. Hon blir väldigt förvånad och erkänner att hon var inställd på ett VG. Hon ser allvarlig ut och hennes kroppshållning ändras inte när hon får veta sitt slutbetyg. Hon förmedlar ingen glädje, utan betonar återigen att hon var inställd på VG i slutbetyg:

- Jaa, säger Marianne på inandning. – Men det tycker jag... Jag sa det när jag såg dig på den här. Marianne pekar på en uppgift på resultatbladet. Så tänkte jag... oavsett hur det går på detta, nu spikar hon ett MVG, avslutar hon tyst.
- Men vad heter det... Gudrun tittar allvarligt på Marianne.
- Jag kan ändra det om du vill!
- Nej, nej! Men jag tänkte på det här som vi gjorde sist. Såg du väldigt tydligt hur många det var som lämnade in² undrar hon allvarsamt.

Marianne berättar vilka elever som lämnade in uppgiften.

- Nej... för jag tänkte... trodde verkligen att jag skulle få VG, för det var samma sak ungefär i samhäll, då var det liksom VG plus, VG plus, hela tiden.
- Men här har du ju... Marianne pekar på resultatbladet.
- Jo, jo, men det hade jag där också, konstaterar Gudrun medan hon kliar sig på benet. Ja, men då är det ju bra. Det är bara tacka och vara glad!

Gudrun tittar på Marianne med ett gäckande leende.

En vanlig reaktion från elever som får ett oväntat positivt besked är glädje. De ler stort eller skrattar. Gudrun sprudlar dock inte av glädje när hon får veta sitt slutbetyg, vilket kan ha sin förklaring i hennes personlighet, att hon är en allvarlig person. Hon varken ler eller skrattar, vilket inte behöver betyda att hon inte blev glad över betyget. Hennes allvarsamma kroppshållning kan dock även tolkas som en undran, nästan som ett ifrågasättande av Mariannes betygsättning. Hon vill fråga något eller kanske ha en förklaring och förefaller tänka efter hur hon ska formulera sig i yttrandet ”vad heter det...”, men blir avbruten av Marianne som något skämtsamt konstaterar att hon kan ändra betyget om Gudrun vill. Även om Gudrun, av förklarliga skäl, inte vill ändra betyget är hon fortsatt undrande då hon relaterar till andra lärares betygsättning och nämner samhällskunskapsläraren, som inte har bedömt hennes prestationer med det högsta betyget trots att betygsunderlaget är snarlikt. Kanske hade Marianne förväntat sig en annan reaktion av Gudrun:

- Men jag... Tycker du att jag har sagt för högt då? säger Marianne med hög röst medan hon lutar sig framåt över bänken.
- Nej, nej. Jag satsade på det och jag ville verkligen ha det, men jag tänkte eftersom samhällskunskapsläraren...
- Men jag kan förklara! Jag vet inte hur han tänker, eftersom det är en annan kurs, fortsätter Marianne med hög röst.
- Det är sant, instämmer Gudrun.
- Eh... eh... om det som jag har ringat in här, det är ju det som ... de här feta, det är de tunga uppgifterna som väger lite mer än de andra. Och av de tunga så är det de här enskilda. Och jag tittar på det så... så ligger du ju på ett VG plus.
- Ja, det gör jag, instämmer Gudrun allvarligt.
- Och då får man titta på resten och då ligger du ju... det är det här som sänker dig lite, här ligger du över, här ligger du väldigt nära en uppgift som väldigt många misslyckades på, här ligger du lika, här ligger du över... eh... plus att du ... väldigt mycket är här och gör allt... Alltså när man ser till helheten på något sätt. Man kan inte bara stirra sig blind på det här, utan man måste ändå se... Du har tillgodogjort dig och arbetat och

RESULTAT

- sådant, så jag var nog ganska... bombsäker på att MVG var rätt med en gång för dig. Jag hade inte ens tvekat.
- Vad bra! Det känns jättebra det här, faktiskt, konstaterar Gudrun allvarligt.
 - Därför att det är inte alltid det är det här... Marianne pekar återigen på resultatbladet, ... som är så stelt så, utan man får tänka mycket på vad som ligger bakom också när man ser alltihopa.
 - Okej.
 - Så att... nej. Det har nog aldrig varit någon tvekan från mitt håll, men det är väl bra att man känner in sig.

Kan Gudruns allvarsamma kroppshållning ha bidragit till att stärka den underliggande tvekan som Marianne uttryckte i samband med förmedlingen av betyg? Hennes fråga ”Tycker du att jag har satt för högt då?” synliggör tveksamhet och ger Gudrun möjlighet att avgöra sitt slutbetyg. Gudrun betonar dock att det var MVG hon ”satsade” på, att hon ”verkligen ville ha det”, men hennes påpekande om att hon inte får det högsta betyget i slutbetyg i samhällskunskap försätter Marianne i en situation där hon tvingas försvara sin betygsättning relaterat en annan lärares bedömning. ”Jag vet inte hur han tänker, eftersom det är en annan kurs” synliggör en viss diskrepans i olika lärares syn på bedömning. Gudruns yttrande visar att oenighet kring bedömning hos lärare kan skapa viss förvirring hos elever. Marianne förklarar sin betygsättning med att ”man måste se till helheten”, att vissa uppgifter ”väger tyngre” än andra. Motiveringen till det högsta betyget uttrycker Marianne i allmänna termer såsom ”du är väldigt mycket här och gör allt”, ”du har tillgodogjort dig och arbetat och sådant”. I sitt sista yttrande konstaterar Marianne att det inte fanns några tveksamheter angående betyget, samtidigt som hon förmedlar en viss tvekan ” så jag var nog ganska... bombsäker på att MVG var rätt med en gång för dig”. ”Nog” och ”ganska bombsäker” utgör en kontrast mot det som yttras vidare, när Marianne hävdar att hon inte ”ens tvekat”. Ur Mariannes perspektiv förefaller det således inte ha funnits någon tvekan, men den har kanske uppkommit i samband med Gudruns undran i betygssamtalet.

Marianne och Astrid

Astrids slutbetyg blir inte det högsta, men hon förefaller inte bli så besviken som Marianne befarade. Marianne talar om för Astrid att hon hoppades sätta ett MVG, men beklagar att hon inte kunde göra det:

- Sen har jag haft bekymmer med dig, Astrid, och du är en av de här som jag känner att jag så hemskt gärna skulle vilja ge ett MVG... men jag kan inte det, säger Marianne beklagande och förvränger för ett ögonblick rösten som om hon skulle gråta.

Astrid tittar ner i resultatbladet med ett leende. Hon tuggar tuggummi.

- Nej, men det förstår jag, säger hon.
- Gör du det? undrar Marianne i samma beklagande ton medan hon tittar upp mot Astrid.
- Ja, svarar Astrid med ett leende.
- Det är det här lite... lite här... det här... Marianne pekar på bladet och ringar in några resultat. Det skulle behövas ett plus där liksom...
- Mm, nickar Astrid instämmande medan hon tuggar på sitt tuggummi.
- Så att det är de här också... Så att det här är ju ett MVG, men det är höstterminen. De här väger lite tyngre då. Och hade du inte haft det där frågetecknet efter provet... det är mycket så här... hade det, hade det inte... Marianne skakar på huvudet och ser beklagande på Astrid. Jag är jätteledsen, men jag **kan** inte riktigt motivera ett MVG även om jag hemskt gärna skulle **vilja** göra det.
- Nej, men det förstår jag. Astrid lutar sig tillbaka för ett ögonblick med ett lätt skratt.
- Med mitt hjärta skulle jag hemskt gärna vilja göra det, men det kan jag inte riktigt, fortsätter Marianne beklagande. För det är ju det här... det är i den här situationen som jag måste ta fram min tjänstemannaroll, liksom, och vara professionell lärare även om det är hårt då, säger Marianne medan hon tittar upp mot Astrid med ett bedjande leende.
- Men det har jag känt själv, konstaterar Astrid.

RESULTAT

- Du har känt det, ja. Fast hoppet har funnits där!
 - Ja, hoppet är det sista som överger en, säger Astrid med ett brett leende.
 - Ja, och så ska det vara. Du har ju kämpat in i det sista här, men det kan inte riktigt täcka upp det här, liksom. Det var en sådan liten uppgift i jämförelse med provet. Så jag kan inte... nej... säger Marianne beklagande och lägger huvudet på sned medan hon tittar på Astrid. Men du klarar dig ändå i livet.
 - Ja, ja, det gör jag, säger Astrid och nickar övertygande.
- Marianne och Astrid talar en stund om Astrids framtida studier.
- Du har ju utvecklats väldigt väl, men inte till ett MVG, så hade du haft några veckor till... men vi har bara den här tiden och det räckte inte riktigt. Mariannes ton är återigen mycket beklagande.
 - Nej, instämmer Astrid.
 - Nej, suckar Marianne. Tyvärr! Det känns lite tråkigt, men jag kan inte ge något MVG! Jag har lite dåligt samvete, men usch! Det är det här som inte är roligt med att vara lärare!
 - Ja, det förstår jag, säger Astrid med ett brett leende medan hon reser sig från stolen.
 - Men vi ses på studenten och då kommer du att vara glad i alla fall!
 - Ja! Det kommer jag att vara! säger Astrid skrattande.
 - Det är jag alldeles övertygad om! svarar Marianne med ett brett leende.

Marianne upprepar vid ett flertal tillfällen hur ledsen hon är över att inte kunna ge Astrid det högsta betyget. Hennes yttranden visar på ett spänningsfält gällande betygsättning, där hon slits mellan vad hon skulle vilja göra utifrån ett mänskligt perspektiv samt vad hon kan göra utifrån sin yrkesroll. De mänskliga aspekterna synliggörs genom ett flertal yttranden såsom ”du är en av de här som jag känner att jag så hemskt gärna skulle vilja ge ett MVG”, ”med mitt hjärta skulle jag hemskt gärna vilja göra det”, ”det känns lite tråkigt, men jag kan inte ge något MVG!”, ”jag har lite dåligt samvete, men usch!”, ”det är det här som inte är roligt med att vara lärare!”. Marianne betonar alltså vid flera tillfällen att hon upplever

situationen som besvärlig samt att hon helst skulle vilja sätta ett MVG. Hon lutar sig dock mot sin yrkesroll och poängterar att ”det är i den här situationen som jag måste ta fram min tjänstemannaroll, liksom, och vara professionell lärare även om det är hårt då”. Som medmänniska utgår Marianne ifrån att hon kommer att göra Astrid ledsn, vilket i sin tur inte sammanfaller med Astrids uppfattning, eftersom hon talar om att hon är nöjd med betyget VG. Marianne påpekar att det inte är roligt att behöva göra den professionella bedömningen av Astrids kunskaper, en bedömning som strider mot Mariannes medmänsklighet. Av samtalet framgår att Astrid har haft förhoppningar om ett högre betyg eftersom Marianne talar ur hennes perspektiv: ”du har känt det, ja”, ”fast hoppet har funnits där”, ”du har ju kämpat in i det sista här”, ”men du klarar dig ändå i livet”. Det sistnämnda yttrandet kan tolkas som att Marianne vill försäkra sig om att hon med sin betygsättning inte kommer åsamka svårigheter för Astrid efter det att hon avslutar sina gymnasiestudier. Marianne talar i beklagande ton och stundtals förvränger hon rösten så att hon låter gråtfärdig. Hon talar i detta röstläge främst när hon ska förmedla Astrids betyg och när hon betonar att hon ”är jätteledsn”. Hennes agerande kan förstås mot bakgrund av Maynards (1998) beskrivning som poängterar att den som förmedlar ett nedstämmande besked i ett samtal kan också känna sig som moraliskt ansvarig för beskedet. Om beskedet ges på ett alltför rättframt sätt kan det leda till att ansvaret överförs på mottagaren. Därför är ursäkt ett vanligt förekommande sätt att undvika att anklaga mottagaren som ansvarig för beskedet. Marianne beklagar att hon utifrån sin yrkesroll inte kan sätta något annat betyg än VG, men ursäktar sig samtidigt inför Astrid att hon inte kan ge det positiva besked som Astrid har förväntat sig.

Att tala öppet om de svårigheter betygsättning kan åsamka läraren, samt visa sig känslomässigt berörd, kan även vara ett sätt för lärarens att väcka medlidande och förståelse hos eleven. Astrid responderar genom att le medkännande samt att medge att hon har känt på sig att slutbetyget inte skulle bli det högsta. När Marianne ändå fortsätter att beklaga att hon inte kan ge det högsta betyget hamnar Astrid snarare i en position av den tröstande parten i samtalet. Mariannes beklagande ton kan även ha sin förklaring i att

RESULTAT

det högsta betyget kan ha utlovats vid ett tidigare tillfälle, eftersom Astrid presterade på MVG-nivå under höstterminen. Marianne kan därför anta att Astrid kommer till betygssamtalet med en viss förväntan om betyget MVG. Mot denna bakgrund kan Mariannes ursäktande ton förstås som ett uttryck för oro över att behöva se sin elev ledsn och besviken eftersom hon inte kommer att kunna ge något positivt besked, vilket kan vara särskilt känsligt i en ansiktesmot-ansikte situation. Att Marianne upprepade gånger betonar att hon är ledsn och förklarar varför det högsta betyget inte kunde sättas kan förstås som att betygssamtals syfte är att få klarhet i att Astrid inte blir ledsn och besviken. Mariannes agerande synliggör alltså två aspekter av betygsättning: å ena sidan välvilja, å andra hantering av ett yrkesuppdrag, vilket i sin tur medför att Astrids önskemål om det högsta betyget inte kan tillgodoses.

Vincent och Evelina

Samtalet mellan Vincent och Evelina i ämnet mediakunskap är det enda i studien där eleven argumenterar för ett lägre betyg än det som läraren hade tänkt. I likhet med sina övriga betygssamtal har Vincent tänkt utgå från den redovisning av kursens moment som Evelina förväntades ha med sig:

- Ja, vad kul! Du har skrivit upp lite grejer, ja! inleder Vincent uppmuntrande när Evelina sätter sig bredvid honom.
- Nej! Jag såg ju vad alla andra hade skrivit. Flera sidor! invänder Evelina medan hon sneglar på Vincent med ett stort leende.
- Ja, det gäller att snacka för sig, om du ska ha VG eller MVG här, säger Vincent och slår lite lätt med händerna i bordet. Han tittar förväntansfullt på Evelina.
- Jaa... Evelina tittar lite eftertänksamt ner i bordet.
- Du är nöjd med VG? undrar Vincent.
- Jag trodde jag skulle få G, svarar Evelina något förvånat efter en kort stunds tystnad. Hon kliar sig under näsan, sträcker på sig och rättar till håret.
- G?! Jaha! utbrister Vincent häpet. Han lägger huvudet på sned och tittar på Evelina med ett stort leende. Då kör vi snacket här.

Evelina tittar storögt på Vincent. Hon håller ena handen för munnen.

- Nej, MVG kan du inte få, men du kan få... VG kanske? fortsätter Vincent leende.
- Kanske? upprepar Evelina i handflatan medan hon tittar stint på Vincent.
- Ja.

Evelina tar bort handen från munnen och sträcker något på sig.

- Det känns som om jag inte är värd VG, för jag känner att en del grejer har jag gjort... lagt ner tid på, men på andra grejer har jag inte lagt någon tid alls på och vet nästan inte vad det handlar om, konstaterar Evelina med klar röst.
- Okej. Vad är du mest nöjd med av det du har gjort? undrar Vincent.
- Jag vet inte riktigt. Bildanalysen blev väldigt bra. Eh... mediedagboken har jag ju... jag kom ju in i kursen senare än alla andra, så jag fick väl inte riktigt grepp på vad ja skulle skriva, men jag skrev ju ändå.

Evelina fortsätter att redogöra för de olika uppgifterna. Vissa uppgifter hann hon inte färdigt. Andra uppgifter blev inte klara för att hennes grupp ”hade mycket större tankar om vad vi skulle göra än vad det blev på slutet”. Hon avslutar sin redovisning med att berätta om en artikel som hon skrev.

- Vad handlade artikeln om? undrar Vincent.
- Det handlade ju om hennes... vad hon jobbade med då, hon jobbade med olika...
- Den ja! Den var jättebra!
- Ja, olika skolor, olika länder...

Vincent's utgångspunkt i samtalet är de högsta betygen och han konstaterar att ”det att snacka för sig, om du ska ha VG eller MVG här”, vilket visar på en förståelse av betyg som något som man ska argumentera för. En sådan utgångspunkt premierar elever som kan tala för sig, det vill säga argumentationen för ett visst betyg kan föregå de faktiska prestationerna. Evelina förklarar att hon inte har någon sammanfattning med sig med att hon har sett andra elevers omfattande redovisningar på flera sidor. Vincent ber henne att

RESULTAT

istället ”snacka för sig” om hon ”ska ha VG eller MVG”, vilket Evelina bemöter med tystnad. Medan hon gör en paus och tittar eftertänksamt ner i bordet ställer Vincent en fråga som uttrycks som ett påstående, ”du är nöjd med VG?”. Evelina är inställd på betyget G, vilket väcker förvåning hos Vincent. När hon avslöjar sin ståndpunkt håller hon ena handen för munnen och tittar storögt på Vincent. Ångrade hon sig efter att ha hört Vincents inställning? Genom yttrandet ”MVG kan du inte få, men kanske VG” öppnar Vincent återigen för en möjlighet för Evelina att tala för betyget VG. Hon tittar ännu en stund på Vincent, men konstaterar sedan att det inte ”känns” som om hon var ”värd VG”. Samtalet antar en ny vändning när Vincent ber Evelina redogöra för den av sina prestationer hon är mest nöjd med. När Evelina har redogjort för de olika uppgifterna som hon har gjort hävdar Vincent att en av hennes artiklar var ”jättebra”.

- Sen har du varit borta ganska mycket också, konstaterar Vincent.
- Ja, instämmer Evelina.
- Mycket. Jag vet inte hur mycket det är. Rätt mycket alltså, 29-30% så. Eh... och då tycker du att du är nöjd med G?
- För jag tycker inte jag är värd mer än G, säger Evelina medan hon tittar menande på Vincent.
- Okej. Vi sätter det!
- Mm.
- Flott! Imponerande! Ja, begåvningsmässigt är du det definitivt, men vi säger G. Bra!
- För jag känner att det är orättvist. Jag tycker att det är orättvist mot andra, hävdar Evelina.
- Javisst! Du är reko! instämmer Vincent. Jättefint, Evelina! Du får igen det på svenskan istället! lovar han.
- Ska du ha den? undrar Evelina medan hon räcker den sammanställning som hon hade med sig till Vincent.
- Javisst! Tack så mycket för dina kommentarer. Tack för presentationen. Tack för ärligheten.
- Fast det har varit kul ändå.
- Ja, ja. Jag vet, passar dig bra, ämnet. Du är duktig! Ha det bra!
- Hej då.

Evelina relaterar betyget till sig som person när hon hävdar att hon inte är ”värd mer än G”. Hennes bedömning av de egna prestationerna utgår ifrån den uppfattning hon har fått av andra elevers prestationer. På så sätt inkluderar Evelina ”de andra” i sitt resonemang om betyg. I förhållande till deras arbetsinsats skulle det alltså inte vara rättvist om hon fick ett högre betyg än G. Evelina tar på sig hela ansvaret för betyget genom att medge att hon inte hade lagt ner någon tid på vissa uppgifter, eftersom hon knappt visste vad de handlar om. Hon lägger inget ansvar på läraren genom att exempelvis hävda att instruktionerna inte har varit tillräckligt tydliga. Vincent tillämpar ”vi-formen” när han talar om Evelinas slutbetyg, ”okej, vi sätter det”, vilket kan tolkas som att den överenskommelse och samstämmighet som saknades i början av samtalet nu har uppnåtts. Vincent argumenterar inte mot Evelina, utan instämmer i det hon säger. Han är imponerad av hennes insikt och berömmar henne som person, ”du är reko!”. Vincent lovar att återgälda Evelinas ärlighet i ett annat ämne istället och tackar henne för den ”fina presentationen”.

I de ovan återgivna samtalen har ett visst ifrågasättande av lärarens betygsättning uttryckts från elevernas sida, vilket i sin tur har skapat viss tvekan hos lärarna. Både Marianne och Vincent utgår ifrån att det högsta betyget eftersträvas av eleverna. Gudrun medger att MVG var det betyg hon ”satsade på, medan Evelina argumenterar emot Vincents utgångspunkt och hävdar att ett rättvist betyg för henne skulle vara G, vilket Vincent också sätter även om han inte var inställd på det.

Sammanfattande tolkning

Analysen av betygssamtal har strukturerats utifrån fem teman där det fenomenologiska begreppet *som* har tillämpats som analytiskt verktyg, vilket har möjliggjort att synliggöra hur lärare och elever operationaliserar betyg. Ett genomgående inslag i de analyserade betygssamtalen är att utgångspunkten för betygsättning är det högsta betyget MVG, vilket medför att fokus i samtalen hamnar på

RESULTAT

huruvida detta betyg kan sättas. I de fall det inte råder någon tveksamhet kring betyg, uttrycks betyget som "självklart" och förklaras därför inte närmare. I dessa samtal förmedlas betyget som något som eleven "har" - "du har ett självklart slutbetyg, som är mycket väl godkänd" (Åsa och Konrad), eller som något som läraren "sätter" - "inte några jätteproblem att sätta MVG på dig" (Marianne och Juliana). Betyg förmedlas även som något som eleven "förtjänar" - "du förtjänar ett VG", men "hade kunnat fixa ett MVG" (Vincent och Stella). En tydligt framträdande dimension av betygsättning i merparten av de analyserade samtalen är dock att betyg "ges" av lärare och "fås" av elever: "så får du MVG i slutbetyg" (Anita och Dennis), "det är klart du *ska ha* ditt MVG" (Anita och Osvald), "vad tror du att du *får* för betyg?" (Pär och Edit), "och så ska du *få* ett MVG från mig" (Marianne och Johanna), "du *ficke* MVG" (Birgitta och Antonia), "så jag tycker du kan *få* ett MVG" (Pär och Ella). Mariannes elev Gudrun trodde att hon "skulle *få* VG" och i samtalet med Astrid beklagar Marianne att hon "inte kan *ge* något MVG". Vincent talar om för Evelina att det "gäller att snacka för sig om du *ska ha* VG eller MVG", men menar samtidigt att "MVG kan du inte *få*". Betyg förmedlas även i relation till eleven som person. Birgitta tvekar om Jörgen "skulle ha varit VG eller MVG". Dessa formuleringar synliggör en förskjutning av betygets innebörd från spegling av kunskap till ett "givande" av betyg som uppfyller elevens önskemål, vilket i sin tur medför att mellanmänskliga, existentiella dimensioner av betygsättning hamnar i fokus. Resonemanget kring vad betyg står för i relation till kunskap eller till betygskriterier hamnar däremot i bakgrunden eller exkluderats helt. Existentiella dimensioner av betygsättning har synliggjorts exempelvis genom lärares ovilja att göra elever besvikna genom att betyg sätts i uppmuntrande syfte eller där det högre betyget sätts vid så kallade "gränsfall". Ett högre betyg kan motiveras som "hellre fria än fälla" och i sin strävan att sätta det högsta betyget kan lärare även ha en särdeles välvillig inställning till somliga elever och därmed bortse från vissa misslyckanden och tillkortakommanden.

De mellanmänskliga dimensioner som har synliggjorts i betygssamtalen utgör en stark kontrast till den beskrivning av betyg

som finns i skolans styrdokument, där utgångspunkten är att betyg ska sättas utifrån gällande betygs-kriterier samt att betyg ska visa elevens kunskaper och färdigheter i ett visst ämne utifrån en "måttstock" som är "densamma för alla elever" - "Ett betyg i en klass ska motsvara ett likadant betyg i en annan klass" (Skolverket, 2004, s. 3). Analysen av betygssamtalen visar att lärare snarare har ett individuellt förhållningssätt till sina elever. Anita bortser från Dennis och Osvalds tillkortakommanden, att de inte har lyckats uppnå MVG-nivå på alla uppgifter utgör inget hinder för MVG i slutbetyg. Antonias sista redovisning väcker beundran hos Birgitta som därmed sätter det högsta betyget, trots att hon tidigare har gett besked om VG. Marianne har funderat länge kring hur hon kan motivera det högsta betyget för Heidi, som i sin tur blir glatt överraskad över det positiva beskedet. Johannas betyg ser inte "ut som ett MVG", men Marianne hävdar att man måste "räkna in drivet också" och tar därmed hänsyn till potentiella förmågor, vilket medför att betyg används som belöning för elevers arbetsinsatser. Här synliggörs alltså en diskrepans mellan den formella beskrivningen av betyg och de existentiella dimensionerna av betygsättning som kommer till uttryck i betygssamtalen.

Analysen av betygssamtalen visar, utifrån en faktisk situation, hur lärare hanterar de båda dimensionerna av pedagogisk takt och visar inte minst på lärares välvilliga inställning till sina elever. Med tanke på att betyg sätts utifrån lärares tolkning av betygs-kriterier, vilket alltså ger lärare stor frihet vad gäller tillämpningen av dessa, kan betygsättning knappast beskrivas som en oreflekterad handling. Den ger snarare lärare utrymme för individuell anpassning. Som nämnts tidigare kopplas betyget inte i första hand till betygs-kriterier i betygssamtalen. Det är de mellanmänniska dimensionerna som är mest framträdande. Lärares välvilja kommer till uttryck framförallt i de samtal där utgångspunkten är att eleven eftersträvar det högsta betyget. Det är dock inte elevernas utgångspunkt. Förutom de elever vars betyg förmedlas som "självklart MVG" är ingen av eleverna i de ovan beskrivna samtalen inställd på det högsta betyget. Betyget kommer för många (Ella, Gudrun, Eva, Antonia, Jörgen, Johanna) som en glad överraskning, som de bemöter genom att tacka för betyget: "Tack så jättemycket!" (Eva och Marianne), Tack! Vad söt

du är!” (Johanna och Marianne), ”Det tackar jag för” (Jörgen och Birgitta). Även om välvilja är en tydligt framträdande dimension av betygsättning poängterar lärare att betyg inte sätts i syfte att vara snäll: ”Jag ger inte betyget för att vara snäll” säger Marianne till Eva, samtidigt som hon påpekar att hon tycker att det är ”våldigt roligt när man får sätta MVG”. I samtalet med Astrid beklagar Marianne dock att hon inte kan sätta det högsta betyget: ”Tyvärr! Det känns lite tråkigt, men jag kan inte ge något MVG!” Att det känns besvärligt att inte kunna ge det högsta betyget uttrycker Marianne med att hon har ”lite dåligt samvete” och hon betonar att det i sådana situationer inte är ”roligt med att vara lärare”. Lärare framträder här som medmänniskor i en livsvärld som de delar med sina elever. De visar på känslor, sympati och medmänsklighet. Lärares agerande kännetecknas av en medvetenhet kring att betyg kan vara avgörande för elevers framtida möjligheter, vilket i sin tur kan påverka betygsättningen i den bemärkelsen att lärare i möjligaste mån försöker sätta det högsta betyget. Utifrån van Manens beskrivning av pedagogisk takt är en viktig del av lärarprofessionen förmågan att kunna göra individuella anpassningar och samtidigt förhålla sig till styrdokumentens riktlinjer. I betygssamtalen har dock de mellanmänskliga dimensionerna av betygsättning varit mest framträdande, vilket kan ha sin förklaring i att betygssamtalen främst uppfyller ett syfte att informera eleven om det slutgiltiga betyget, det vill säga huruvida det eftertraktade betyget kan ”ges” eller inte. Grunderna för betygsättning i relation till betygskriterier förefaller däremot inte ha avsevärd betydelse i dessa samtal.

Betyget dimensioner utifrån oenighet

Som nämnts tidigare avslutas, i likhet med nämnd samtalsforskning, merparten av betygssamtalen i denna studie i samstämmighet, vilket här innebär att elevers förhoppningar om betyg infrias. I sju samtal uppfylls dock inte deras önskemål och de avslutas i mer eller mindre explicit uttalad oenighet. Tydligast synliggörs oenighet i de samtal där överensstämmelse mellan lärare och elev aldrig uppnås, men

oenighet kan även anta mer sublima uttryck och synliggöras exempelvis med kroppshållning.

Analysen av samtal som avslutas i samstämmighet visar bland annat att det finns en ovilja bland lärare att sätta ett lägre betyg än det som elever förväntar sig, vilket motiveras exempelvis som ”hellre fria än fälla”. Ett liknande förhållningssätt framträder även i samtal som avslutas i oenighet, men hanteras istället av lärare genom att det slutgiltiga betyget inte förmedlas under samtalet och att eleven därmed inte får veta sitt slutbetyg. Oenighet handlar i sådana fall om att elevers förväntningar inte infrias och utgör en aspekt av betygssamtal som kommer att belysas nedan. Ytterligare en aspekt är hur lärare hanterar mellanmänniska dimensioner såsom elevers besvikelse. Ett av Anitas samtal skiljer sig starkt från de övriga genom att hennes elev Tanja ifrågasätter betygsättningen och framför kritik mot de arbetsmetoder som har tillämpats under kursen. Eftersom samtalet är så avvikande kommer det att återges nästan i sin helhet. Det delas upp tematiskt och kommer därmed att utgöra föreliggande avsnitts inramning. När elevers förväntningar inte infrias bryts den naturliga inställningen till livsvärlden och begreppens beskaffenhet måste förklaras. Utifrån dessa samtal kan således betygets dimensioner beskrivas i relation till lärares förklaringar.

Lärare undviker förmodad besvikelse

Denna aspekt kommer att beskrivas utifrån två av Anitas samtal. Ett är med eleven Tanja och det andra med Maja i ämnet svenska A.

Anita och Tanja

När Tanja kommer in i klassrummet ler hon vänligt mot Anita. Tanja hälsar muntert och går med bestämda steg mot skolbänken. Anita hälsar tillbaka och innan Tanja ens har hunnit sätta sig inleder hon samtalet. Hon talar i mjuk och vänlig ton:

- Ska vi se! säger Anita glatt medan hon tittar ner på resultaten.
- Du kom till oss lite senare än de andra så du var inte med på det här... Anita gör några svepande rörelser med handen över bänken. Vi gjorde några test innan du kom.

RESULTAT

- Jaa, svarar Tanja eftertänksamt.
- Gick du i en annan klass på en annan skola?
- Ja, det gjorde jag, svarar Tanja och rättar till det långa håret. Hon sitter rakryggad, lätt framåtlutad på stolkanten med korsade ben. I knäet har hon en handväska som hon vilar händerna på.
- Då har du resultatet med dig? undrar Anita och lutar sig framåt mot Tanja.
- Vad var det för någonting? frågar Tanja och lägger huvudet på sned medan hon tittar undrande på Anita.
- Det var lite läshastighet och lite läsförståelse, förklarar Anita.
- Ja, men det hade vi, ja! svarar Tanja med ett leende och fluffar till håret. Tanja lägger återigen huvudet på sned och tittar ner i papperet med resultatet som Anita pekar på.
- Men det har inte jag, de siffrorna. Men det spelar inte så stor roll, svarar Anita lugnt och börjar gå igenom de olika momenten genom att peka på papperet på bänken.

Tanjas kroppshållning i inledningen av samtalet uttrycker både glädje och förväntan. Hon ler vänligt mot Anita och går fram till skolbänken med bestämda steg. När hon lyssnar på Anita sitter hon rakryggad och låter händerna vila på handväskan som hon har i knäet. Anita talar i samma röstläge som är lugnt och mjukt. Oförändrat röstläge kan tolkas som en markering (mer eller mindre omedveten) att det är talaren som har ordet (jfr. Linell, 2005). Tanjas svar på Anitas frågor lämnas därhän. De leder inte till att samtalet antar någon ny riktning, utan Anita fortsätter på det inslagna spåret.

Anita konstaterar inledningsvis att Tanja började i klassen senare och frågar henne om hon har resultatet med sig. Huruvida Anita har intresserat sig för dessa resultat tidigare framgår inte av samtalet, det går alltså inte att avgöra vad som föranleder dessa frågor som i sig kan förefalla märkliga eftersom de ställs i slutet av kursen. När Tanja får veta vad det var för slags uppgifter Anita efterfrågar svarar hon att hon har gjort dem. Anita saknar dock resultatet: ”men det har inte jag, de siffrorna”, vilket kan tolkas som att ansvaret för dokumentation av resultat överförs från läraren på eleven. Samtalets inledande yttranden är något motsägelsefulla. Å ena sidan förefaller

Tanjas senare start ställa henne i underläge gentemot klassens övriga elever, då hon inte var med på de inledande testen och har därmed inte lika många resultat som klassens övriga elever. Å andra sidan säger Anita att det inte ”spelar så stor roll”.

Anita fortsätter samtalet med att gå igenom Tanjas resultat. Bland hennes betyg under kursen finns ett G, VG, VG+ och MVG, som hon hade på det högskoleprov där de flesta i klassen misslyckades enligt de tidigare återgivna samtalen. Tanja har även presterat MVG på ett referat, ett prov samt ett muntligt framförande. Betyget G förklarar hon med att hon var bortrest större delen av tiden. Däremot betygsattes den muntliga delen i samma uppgift med VG+:

- Och då har jag VG+ på dig här. Det är ju här i början så har du lite... där ... Anita sveper med pennan över resultaten, G och så va... Så det är inte så där... så att jag direkt kan höja upp dig till ett MVG, säger Anita och gör en upphöjande gest med ena armen medan hon tittar bestämt på Tanja.
- Nej, det förstår jag, svarar Tanja tyst och sänker hastigt huvudet. Hon tittar ner på sina händer. Hon börjar vrیدا händerna och peta lite lätt med fingrarna.

När Tanja kommer till betygssamtalet har hon vissa förväntningar om sitt betyg. Hon har ännu inte fått något definitivt besked och hennes kroppshållning signalerar viss oro eller spänd förväntan exempelvis genom att hon då och då rättar till sitt hår. Mestadels sitter hon dock tämligen orörlig med händerna vilande på handväskan. Anita formulerar slutbetyget som ”då har jag VG+ på dig här”. Betygsättningen uttrycks här med objektsformen ”dig”: ”VG+ på dig”, ”höja upp dig”, betyget kopplas alltså till Tanja som person. Metaforen ”höja dig” kan tolkas som att betygsättning förstås som en aktiv handling som ger läraren en viss maktposition – hon har således frihet att välja huruvida eleven ska ”höjas” eller ”sänkas”. I samma stund som Tanja får höra Anitas bedömning ”Så det är inte så där... så jag direkt kan höja upp dig till ett MVG” sänker hon hastigt huvudet och börjar vrیدا sina händer med lätta rörelser. Hon bemöter Anitas uttalande genom att mycket tyst säga att hon förstår. Att hon sänker huvudet och tittar ner i sina händer, som hon vrider, tolkas här som ett uttryck för besvikelse. Anitas

RESULTAT

yttrande kan även tolkas som ett ursäktande över att hon inte kan ge Tanja det högsta betyget, vilket i sin tur kan vara ett tecken på att Anita är medveten om vilket betyg Tanja förväntar sig. Kan det vara så att Anita inte har lärt känna Tanja lika väl som klassens övriga elever, eftersom Tanja inte var med i klassen från början? Kan det vara så att läsårets början då klassens elever och lärare lär känna varandra kan bli avgörande för den fortsatta relationen mellan lärare och elev och i förlängningen även påverka betygsättningen?

Anita fortsätter att tala om Tanjas betyg:

- Så jag ligger hittills på VG+, men det är alltså ett väldigt stabilt VG, det kan ingen ta ifrån dig, så det har du.
- Neej, inflikar Tanja och tittar nyfiket upp mot Anita. Medan hon lyssnar fortsätter hon att vrida sina händer.
- Men om jag kan hala och dra, fortsätter Anita och gör svepande gester framför sig. Det beror på om jag kan... Anita gör en kort paus innan hon fortsätter. Jag är inte riktigt klar med detta, så jag sitter och kämpar, avslutar hon och gör en liten trummande gest framför sig med sina händer.
- Mm, nickar Tanja och tittar upp. Men du känner inte att du vill ha en kompletterande... eller någon inlämning eller...
- Nej, det vill jag inte, svarar Anita lugnt. Eller... jag gör inte det av princip, förklarar hon. För ska du få komplettera så är det många andra som vill komplettera också. Anita nickar lite med huvudet medan hon talar. Hon tittar lite frågande på Tanja, som i sin tur poängterar att ett kompletterande arbete behövs, eftersom hon började senare i klassen.
- Du har ju varit med på det mesta, säger Anita medan hon tittar ner i resultaten. Jag låter det stå där. Ett VG har du i hand, men sen så är det då om jag kan höja det till ett VG, till ett MVG, så ... jag gör mitt bästa.

Anita fortsätter att tala i samma lugna ton medan hon gestikulerar lätt med händerna. Hon kopplar betyget till sin egen person genom att tillämpa jag-formen ”så jag ligger hittills ligger på VG+”. ”Hittills” signalerar att betyget inte är slutgiltigt, att det fortfarande kan ändras. Till skillnad från Tanja har Anita full makt att avgöra

vad som ska hända med betyget, vilket ju ligger i sakens natur. Anita beskriver samtidigt betyget som ”ett väldigt stabilt VG” och säger också att detta betyg kan ”ingen ta ifrån dig” vilket, i likhet med tidigare beskrivningar, ger betyget en innebörd av något som *ges* och *tas*. De metaforer Anita använder när hon talar om Tanjas betyg ger uttryck för kamp och ansträngning: ”Men om jag kan hala och dra”, ”... så jag sitter och kämpar”, ”... om jag kan höja det till ett VG, till ett MVG, så ... jag gör mitt bästa”. Enligt Lakoff & Johnson (2003) uttrycker metaforer ett visst sätt att förhålla sig till något. En metafor kan, genom att lyfta fram en viss aspekt av ett fenomen, göra andra aspekter mindre framträdande. Fenomenets innebörd kan därmed transformeras och ges en ny innebörd (ibid.). Utifrån vår kroppslighet uttrycks rumslig orientering i världen, vilket också överförs på vårt sätt att uttrycka oss genom metaforer där ”upp” är positivt och ”ner” är negativt⁴⁴. Metaforer kan också få oss att se på objektet på ett nytt sätt. Anitas sätt att tala om betyg i termer ”hala och dra”, ”höja”, ”sitter och kämpar” kan ses som ett uttryck för betygsättning som något besvärligt, något som kräver ansträngning och hårt arbete från hennes sida. Betygsättning förmedlas här som något svårt och mödosamt och ges en innebörd av kamp och påfrestning för läraren. Det finns en viss motsättning i Anitas metaforer och det sätt hon uttryckte betyget på inledningsvis, det vill säga att VG:et är ”stabilt” samtidigt som hon menar att betyget kan ändras efter en viss ansträngning från hennes sida. Felsägningen i ”jag kan höja det till ett VG, till ett MVG” kan också tyda på att det är betyget VG som Anita främst fokuserar, vilket kan skapa osäkerhet kring om betyget MVG verkligen är aktuellt.

Tanjas fråga angående en kompletterande uppgift besvaras nekande av Anita med motiveringen att hon inte gör det av princip. Tanja nöjer sig dock inte med detta svar. Hon argumenterar för sin sak – hon kom ju in i klassen senare än de andra och missade därför testerna i början. När Tanja säger detta gör hon, till skillnad från tidigare, vissa rörelser – hon kliar sig på hakan och lägger huvudet på sned när hon ställer frågan om komplettering. Tanjas uttalanden

⁴⁴ Lakoff & Johnson ger ett antal exempel för hur upp och ner förknippas med olika sinnesstämningar och uttrycks därmed i metaforer såsom ”I’m feeling up. My spirit rose” (positiv känsla) och ”I fell into depression. My spirit sank” (negativ känsla) (s. 15).

förefaller som ett försök att få inflytande över betygsättningen och de icke-verbala uttrycken i detta sammanhang signalerar viss spänning. Om betyget, i enighet med Anitas tidigare resonemang, inte är slutgiltigt. Det kan fortfarande ändras skulle kompletterande uppgifter kunna bidra till ändringen. Medan Anita lyssnar sitter hon i samma ställning som tidigare, hon är lugn och behärskad och efter en liten stunds eftertanke meddelar hon stilla att hon ”låter det vara så”, att hon inte känner att hon behöver någon komplettering just nu. Hennes kroppshållning och oförändrade prosodi kan här tolkas som att hon inte öppnar sig mot Tanjas yttranden, utan håller fast vid sin inställning.

En fråga som uppstår i sammanhanget är vad Anita menar med ”hala och dra”, att hon ”sitter och kämpar” samt att hon ”ska göra sitt bästa”? Vad som kan bidra till att förändra betyget framgår inte av dessa uttalanden. Att inge hopp och lova att ”göra sitt bästa” kan vara ett sätt från Anitas sida att undvika oenighet. Det definitiva beskedet skjuts på framtiden och bidrar därmed till att undvika besvärliga diskussioner.

Anita och Maja

Inte heller Maja får veta sitt slutbetyg under samtalet, vilket Anita förklarar med att hon behöver mer tid på sig till att jämföra elevers resultat, vilket hon kallar för den ”lilla slutputsen”. Medan Maja lyssnar på Anita lägger hon ena handen på sin axel och skakar lite lätt på knäna. Hon tittar upp mot Anita med ett försynt leende:

- Och jag håller ju på nu och sätter definitiva slutbetyg, förklarar Anita sakligt. Så de med plusen, jag kommer att sitta och du vet, väga lite och hålla på och då jämför jag er med, dels inom klassen och så jämför jag med andra ettor, så att vi ligger ungefär likadant på denna skola. Så jag säger ingenting om det, utan jag säger bara att det är ett **bra** VG som det är nu. Och sen så efter den här lilla slutputsen då, så får vi se vad det blir. Det blir... det blir ju... VG har du ju relativt, men...
- Ja? Maja tittar undrande på Anita. Hon sitter inte still, utan gör ständigt gester medan hon lyssnar på Anita. Hon korsar armarna i knäet ena stunden och andra stunden kliar hon sig på ryggen eller på överarmen.

- Om det blir saker så att jag kan höja dig till ett MVG... det är det jag ska...
- Ja, det är ju det som är mitt mål, eftersom svenska är mitt favoritämne! säger Maja hoppfullt.
- Ja, så klart! instämmer Anita. Så jag gör vad jag kan... för att vara så rättvis som möjligt, måste jag ju vara då... förklarar Anita. Och så får jag passa mig så att jag inte sätter betyg med hjärtat, för det är ju...

Maja skrattar medan hon tittar på Anita.

- Det är svåra grejer! Okej! Men då vet du vad som väntar och du är... helst MVG, det förstår jag ju.

I likhet med Tanja visar Maja viss oro, inte minst genom att hennes knän skakar, vilket ger ett otåligt intryck. Av samtalen framgår att båda dessa elever eftersträvar det högsta betyget, vilket Anita är medveten om. I samtalet med Maja uttrycker hon det till och med explicit ”du är... helst MVG, det förstår jag ju”. Den ”kamp” som Anita har gett uttryck för med hjälp av metaforer kan därför förstås som en strävan att tillgodose eleverns önskemål. ”Om det blir saker så att jag kan höja dig till ett MVG” är ett något vagt uttryck som visar att det under den avslutande processen, ”den här lilla slutputsen”, är möjligt att finna något som kan ändra betygsättningen från VG till MVG.

Anita talar om att hon ska jämföra elevers prestationer både på klassnivå och med andra klasser, vilket hon motiverar med att hon måste vara ”så rättvis som möjligt”. Den jämförande aspekten var central vid det relativa betygssystemets tillämpning medan det mål- och kunskapsrelaterade utgår ifrån varje elevs prestationer i relation till kursmålen. Det ger även lärare en större frihet att bestämma både kursinnehåll samt hur målen kan nås. Alltså betonas de individuella aspekterna, eftersom elever har olika förutsättningar att nå målen. Anita har längre erfarenhet av det relativa betygssystemet än det mål- och kunskapsrelaterade och hennes resonemang genomsyras av hennes förförståelse. Hennes tal om rättvisa ska knappast tolkas bokstavligt, utan utifrån en vidare betydelse, en strävan att komma överens med Maja, så att hon känner sig rättvist behandlad. Tal om rättvisa kan i detta sammanhang alltså snarare

RESULTAT

förstås som att lärare gör sitt bästa för att sätta det betyg som hennes elever förväntade sig.

Anita betonar de positiva aspekterna av betygsättningen, att det är ett ”**bra VG**”, vilket kan förstås i relation till Maynards (1996, 2003) beskrivning av yrkesutövares tillämpning av strategier då de ska förmedla negativa besked. Han menar att i syfte att tona ner det negativa beskedet kan det bäddas in i något positivt exempelvis genom att något positivt förmedlas först. I vissa fall (exempelvis läkare - patient samtal) kan den som ska förmedla ett negativt besked till och med agera undvikande och överlåta förmedlingen åt en kollega. I Anitas sätt att tala om Majas betyg betonas positiva aspekter av betygsättningen. Hon instämmer i Majas önskan om det högsta betyget, ”ja, så klart” och lovar att göra det hon kan för att tillgodose den. Betoningen på de positiva aspekterna kan alltså reducera de negativa. Majas chanser till det högsta betyget är kanske minimala, men genom att rikta fokus på andra aspekter av betygsättning kan Anita avleda uppmärksamheten från det negativa beskedet som sannolikt skulle göra Maja ledsen och besviken.

Maja ger en motivering för det högsta betyget genom att tala om att svenska är hennes favoritämne samt att hon har MVG som mål, vilket kan vara ett mer eller mindre medvetet försök från Majas sida att försöka påverka betygsättningen. Anita lovar att göra vad hon kan, men påpekar samtidigt att ”jag får passa mig så att jag inte sätter betyg med hjärtat”, vilket synliggör det spänningsfält mellan det professionella uppdraget samt det mellanmännsliga aspekterna, som lärare har att hantera vid betygsättning. Anita påpekar avslutningsvis att ”det är svåra grejer”, vilket belyser både betygsättningens existentiella dimensioner och de svårigheter som kan uppstå med tolkningen av betygskriterierna. Betyget förankras dock inte i några betygskriterier och varken Anita eller Maja talar om betyg utifrån kunskapsnivåer. De svårigheter Anita brottas med handlar tydligen om gränsdragningar, eftersom hon är tveksam till hur ”de med plusen” ska betygsättas. Det problematiska består således både i tillgodoseende av elevers önskemål, vilket Anita är medveten om ”du är helst MVG, det förstår jag ju” samt att sätta betyg i enighet med styrdokumentet. Innebörden av ”väga lite och hålla på” framgår inte av samtalet, det är alltså oklart hur

gränsdragningar görs utifrån betygskriterierna. Anita betonar att VG är bra, men ger även vissa förhoppningar om att slutbetyget kan bli MVG. Under samtalet ger hon dock inget slutgiltigt besked och undviker på så sätt att bemöta Majas besvikelse.

Oenighet har i dessa samtal undvikits genom att det slutgiltiga betyget inte förmedlas. Läraren inger istället hopp genom att lova att ”göra sitt bästa” för att sätta det betyg som eleverna förväntade sig.

Lärare hanterar besvikelse

I betygssamtalen mellan Marianne och Angelica (historia B) samt Birgitta och Eivor (svenska B) får eleverna, till skillnad från ovan analyserade samtal, veta sitt slutbetyg, som emellertid inte är det förväntade, vilket leder till besvikelse. Samtalen synliggör hur lärare förhåller sig till och hanterar dessa elevers besvikelse.

Marianne och Angelica

När Angelica stiger in i det lilla rummet där Marianne sitter vid ett stort bord ler hon stort. Marianne ler tillbaka. Hon inleder samtalet med att berömma Angelica för de fina insatserna i den senaste inlämningsuppgiften i historia. Sedan lägger hon fram ett blad med Angelicas resultat och talar om slutbetyget:

- Eh... slutbetyg då... Marianne ringar in slutbetyget. Så blir det inte mer än så ändå, därför att det är ganska jämnt VG här. Marianne gör en svepande gest med pennan uppifrån och ner på papperet. Jag ser inte något där du har kommit upp, men det är ett väldigt bra VG, men inte MVG.

Angelica tittar tyst ner i papperet med sammanbitna läppar. Hon nickar och säger ett knappt hörbart ”Nej”. Hennes leende är borta.

- Neej, säger Marianne beklagande och tittar Angelica i ögonen. Blev du ledsen då? undrar hon och lägger huvudet på sned. Jaa, svarar hon själv innan Angelica ens har hunnit reagera.
- Mm, ja.
- Du satsade ordentligt här. Marianne pekar på resultatbladet. Jag vet det, men det är lite det här frågetecknet och provet här som inte är... det var om...

RESULTAT

- Det var det jobbigaste provet jag har gjort, säger Angelica med ett generat skratt.
- Jaa.
- Det var så få frågor, men man kunde skriva så mycket, jag hann inte, fortsätter Angelica.
- Nej. Så att... det blir inte mer än så, beklagar Marianne.
- Nej...

Angelica tittar ner i bordet och nickar sammanbitet.

När Marianne förmedlar Angelicas betyg betonar hon att det är ”ett väldigt bra VG”, men beklagar samtidigt att betyget inte är ett MVG, vilket tyder på att hon är medveten om Angelicas förväntningar och önskemål om det högsta betyget. Angelicas leende försvinner när hon får veta sitt slutbetyg och hon tittar sammanbitet ner i bordet. Mariannes fråga om Angelica blev ledsen och hennes eget beklagande svar på den frågan visar att hon i sitt yttrande redan är inställd på Angelicas respons, det vill säga att hon är medveten om att hennes besked kommer att framkalla besvikelse hos Angelica (jfr. Bachtin, 1979). Att Marianne är medveten om Angelicas strävan mot det högsta betyget synliggörs när hon talar om Angelicas prestationer under ett prov, att hon ”satsade ordentligt”. Angelica poängterar att hon upplevde provet som svårt. Hon är inte anklagande mot Marianne. Hon skrattar lätt när hon talar om provet och poängterar att hon inte hann skriva svaren, eftersom hon upplevde att de kunde vara väldigt långa. Kanske hade hon insett vid tidpunkten för provet att hon inte hade presterat på den högsta nivån? Marianne går dock inte in på något mer utförligt resonemang om provet. Hon återgår till att tala om betyget, ”det blir inte mer än så”. Marianne påpekar samtidigt att VG är ett bra betyg:

- Men det är ett VG! Du ska ha det! Det är ändå inte så lätt att få VG i historia. Det är en tuff kurs! Du har gjort ett bra jobb ett helt år! Så du får ändå vara stolt över dig själv! Även om du inte är riktigt nöjd nu, det förstår jag, att du inte är det, men du vet att du har gjort ett bra jobb och du har fått här... här har du också ”plus aktivitet”, så att du har varit med mycket,

förklarar Marianne entusiastiskt medan hon pekar på de olika resultaten med sin penna.

- Mm, säger Angelica tyst medan hon nickar.
- Så du har jobbat bra!
- Okej, nickar Angelica med ett försynt leende. Hon reser sig och går mot dörren.
- Okej. Marianne ler tillbaka och börjar plocka ihop sina papper.

När nästa elev, Isabella, kommer in i klassrummet hälsar Marianne inte. Hon undrar genast:

- Usch! Blev hon ledsen nu? Angelica? frågar Marianne tyst medan hon tittar ner i bordet med blossande kinder. Är Angelica ledsen?
- Mm, svarar Isabella.
- Mm, ni får trösta henne, säger Marianne och tittar bedjande på Isabella.

Genom att tala om VG som ”inte mer än så” synliggör Marianne en uppfattning av betyget som mindre bra, kanske rentav ett lågt betyg, vilket i sin tur höjer det högsta betygets värde. Alla betyg som är lägre än MVG kan alltså upplevas som ett misslyckande. Marianne tröstar Angelica genom att betona att VG inte är något dåligt betyg och att det inte heller är enkelt att få VG i ämnet historia. Hon poängterar att Angelica får vara stolt över sig själv samt att hon har gjort ”ett bra jobb”. Med sin kroppshållning signalerar Angelica att hon inte är nöjd med sitt betyg, vilket Marianne visar förståelse för. Angelica har dock inte uttryckt verbalt något om att hon är missnöjd med betyget. Mariannes uppmuntrande utsagor kan tolkas här dels som en respons på Angelicas tidigare förväntningar dels som hennes tolkning av Angelicas kroppshållning. Angelicas besvikelse påverkar även Marianne. När nästa elev kommer in frågar hon genast om Angelica är ledsen. Hennes låga röstläge och blossande kinder avslöjar att hon blev känslomässigt berörd.

Birgitta och Eivor

Birgittas elev Eivor blir mycket förvånad när hon får veta att hennes slutbetyg blir G:

– Och då är det så att jag kan bara komma upp till 2, 0 för dig, så du kan inte få någonting mer än G i svenska. Birgittas röstläge går ner på slutet och hon tittar bekymrat på Eivor som sitter stilla mitt emot henne med händerna i knäet.

– Oj, säger Eivor tyst. Men det låter ju jättekonstigt. Jag kan ju läsa och skriva, konstaterar hon medan hon tittar bort.

– Ja. Birgitta ser bekymrad ut medan hon fortsätter att bläddra i sin pärm. Men det är väldigt många grejer som du inte har gjort, så det drar ju också ner det, konstaterar hon. Och de enda VG:na som du har, det är alltså det här svaga VG:et som du hade på nationella provet.

– Det tycker jag inte var svagt. Det tycker jag såg väldigt bra ut, protesterar Eivor medan hon petar sig lite i ögat. Hon tittar bort medan hon talar tyst.

– Ja, fast då var vi ändå två stycken som bedömde, så jag var inte ensam om det, va, förklarar Birgitta sakligt. Så att det är... Ja, tyvärr, Eivor, så blir det så, konstaterar Birgitta medan hon tittar ner i sin pärm.

– Mm, svarar Eivor knappt hörbart och tittar ner.

– Ja, säger Birgitta och tittar upp mot Eivor som reser sig plötsligt och går snabbt ut ur klassrummet.

Birgitta fortsätter att bläddra i sin pärm en stund efter att Eivor har gått. Sedan suckar hon tungt.

Birgitta beklagar att det inte kan bli ett högre betyg än G, men betonar samtidigt att Eivors prestationer inte motiverar något högre betyg. Eivor påpekar i sin tur att det ”låter ju jättekonstigt” med G i slutbetyg, eftersom hon ”kan läsa och skriva”. Här synliggörs en omedvetenhet angående kursinnehåll och kunskapsnivå. Birgitta talar om att Eivor har presterat på VG nivå en gång samt att betyget dessutom var ”svagt”. Eivor argumenterar emot Birgitta genom att poängtera att hon inte tycker att det var svagt, utan att det ”såg väldigt bra ut”. Hennes argument handlar således om ”tyckanden”

och blir därmed inte tillräckligt övertygande. Birgitta står fast vid sin betygsättning och Eivor avslutar samtalet genom att plötsligt resa sig och lämna klassrummet. Birgittas tunga suck kan tolkas som att hon blev känslomässigt berörd.

Både Marianne och Birgitta står fast vid sin betygsättning, trots att deras elever blir besvikna. Marianne tröstar sin elev genom att betona att VG är ett bra betyg medan Birgitta hänvisar till att Eivors prestationer inte motiverar något högre betyg.

Lärare bemöter kritik

Samtalet mellan Anita och Tanja fortsätter med att Anita talar om att hon ska jämföra elevers resultat sinsemellan samt att hon ännu är osäker på hur så kallade ”MVG minus” och ”VG plus” elever ska betygsättas. Anita tittar fundersamt ner i sitt resultatblad och knackar lätt med pennspetsen i bänken:

- Jag har några som har MVG minus, men... och de ska ligga kvar... Anitas röst blir hes och hon hostar till lite. Om de ska ligga kvar på MVG, rättar sig Anita och fortsätter något stakande: Eller om de ska sänkas... och så har jag några andra V...G plusare som jag inte vet om jag ska... Anita gör en trummande gest med sina händer över bänken: ... hala upp eller ner... så det jobbar jag med, avslutar hon lugnt och tittar upp mot Tanja.
- Mm, svarar Tanja, lägger huvudet på sned och sänker ner blicken. Medan hon lyssnar på Anita vrider hon sina händer.
- Så VG:et kan du vara säker på, säger Anita uppmuntrande och sätter sig upprätt i stolen. Hon gör en liten knyck med huvudet så att hon nu tittar på Tanja lite uppfifrån. Men om det blir ett MVG, det får bli en överraskning i så fall, säger hon i saklig ton. Du ligger ju bra till där!

Även om Anita behåller sitt lugn och fortsätter att tala i samma röstläge som tidigare, blir hennes tal något stakande, hon blir lite hes och måste hosta. Hon kommer även av sig, vilket inte har hänt tidigare under samtalet. Är hennes stakande, harklande och hostande ett tecken på oro och osäkerhet? Är hon osäker på de andra

RESULTAT

elevernas betyg eller känner hon obehag när hon talar om det med Tanja? Relaterat till Anitas tidigare resonemang kring betygsättning som något besvärligt och rentav ansträngande kan hennes sätt att tala här vara ett uttryck för hennes upplevelse av att betygsättning är svårt. Det är inte bara Tanjas betyg som hon behöver ”kämpa” med. Det är även andra elever som Anita funderar på om hon ska ”hala upp eller ner”. Tanja lyssnar uppmärksamt på Anita. Hon sitter relativt orörlig. Det enda som kan tolkas som oro är att hon vrider sina händer medan hon lyssnar. Anita menar att MVG:et får komma som en överraskning, alltså lämnas det slutgiltiga resultatet öppet för tillfället. Uttryck som ”du har VG:et i din hand”, ”VG har du ju”, ”du ligger bra till” kan tolkas som att Anita vill avsluta samtalet. Hon har ju talat om vad Tanja förmodligen kommer att få i betyg och samtalet har på så sätt uppfyllt sitt informativa syfte. Tanja skulle kunna nöja sig med Anitas besked och gå därifrån, men det gör hon inte. Hon fortsätter:

- Men jag tänkte säga... det muntliga, till exempel på renässansen, undrar Tanja och korsar sina händer.
- Det satte jag VG+ på, inflikar Anita och pekar på resultatet.
- Ja, instämmer Tanja. Vad... vad var det som fattades där? undrar hon medan hon rättar till håret i nacken. För där kände jag ändå att jag hade... Tanja tittar eftertänksamt snett uppåt. Jag vet inte... att jag talade bäst, typ.
- Ja, det gjorde du säkert, instämmer Anita. Och jag tror du hade det högsta betyget i gruppen, men jag tyckte innehållsmässigt, tror jag, att jag tyckte att ni kunde ha jobbat lite, lite mer på... själva fakta... eh... delen, svarar Anita något stakande. Hon sitter lite lätt framåtlutad medan hon stödjer sig på sina underarmar på bänken.
- Vi fick ju olika uppgifter delegerade till oss liksom, så jag... fortsätter Tanja med klar röst. Medan hon talar tittar hon på Anita samtidigt som hon då och då vrider sina händer. Jag gjorde verkligen det mesta av den pjäsen som jag hade valt, så därför är det väldigt svårt att veta liksom...
- Ja, det är det, svarar Anita förstående. Och det är svårt för mig att sätta betyg, utan jag ... jag tar dels på det som är innehållet - vad är det eleven säger? Och sen hur man framför det, tittar

- man på varann? Och sen... Anita lutar sig framåt. Hur du pratar också, förklarar hon. Så det är en avvägning där, avslutar Anita. Medan Anita talar tittar hon rakt på Tanja.
- Okej, svarar Tanja. Men jag ser inte bara hur jag... vad jag kunde göra mer typ, just det utan det var väl det... Tanja rättar till håret medan hon talar.
 - Där hade du gjort det bästa du kunde, menar du? undrar Anita.
 - Ja, men... om man jämför det... så kände jag, stakar Tanja medan hon fortsätter att rätta till håret.
 - Så tyckte du... Ja, med de andra i gruppen! inflikar Anita. Så var det du som hade mer hand om det!
 - Ja... för vi fick ju olika områden, det var det som var svårt med alla de arbetena tyckte jag, fortsätter Tanja livligt. Medan hon talar håller hon på och rättar till ena örhanget. Att få ihop gruppen... så att det blev väldigt fullständigt, för man fokuserar på sin del, men sen är det alltid saker som faller emellan. Tanja gör en uppgiven gest med händerna.
 - Ja, och det är det där som är svårt för mig att bedöma också, svarar Anita lugnt. Så det är nog därför jag inte har vågat gå upp på MVG där, för jag tyckte att det var något som fattades. Men det blir ju så att man blir beroende av dem som är i gruppen när man redovisar...
 - Mm, nickar Tanja. Medan hon lyssnar tittar hon uppmärksamt på Anita. Hon har åter lagt sina händer på handväskan som hon har i knäet och vrider fingrarna med lätta rörelser medan hon lyssnar.
 - För att... det är ju det där med... det är vanskligt att jobba i grupp, säger Anita och skakar lite lätt på huvudet. Hon sitter rakryggad med händerna knäppta framför sig på bänken.
 - Och när ni delar upp det så att ni ändå är... fortsätter Anita och gör små inringande gester med sina händer. Det är ju inget grupparbete då som ni har genomfört egentligen, utan var och en har tagit sin del och så sätter ni ihop det när ni framför det, för då blir det ju...

RESULTAT

- Det känns ändå som om det inte är riktigt rätt att göra så, säger Tanja tyst medan hon skakar lite lätt på huvudet och kliar sig på hakan.

Tanjas direkta fråga ”vad var det som fattades där” efterlyser en förklaring av Anita angående betygsättningen av redovisningen av grupparbetet. Tanjas agerande kan förstås utifrån Gadamers (1997, 2004) beskrivning om att frågandet kräver mod, eftersom frågan öppnar upp för möjligheter av ett nytt synsätt. Öppenhet är alltså en förutsättning för att en fråga ska leda till förståelse mellan samtalsparterna. En fråga kräver svar och förmåga att sätta sig in i den andres perspektiv, menar Gadamer. Tanja väntar dock inte på att Anitas svar. Hon argumenterar istället för sin insats i grupparbetet genom att lyfta fram ett antal aspekter; att hon ”talade bäst”, ”gjorde verkligen det mesta av den pjäsen”. Hon uppmärksammar även att det är ”väldigt svårt att veta” vad som krävs eftersom uppgiften förefaller vara konstruerad så att varje elev fick ett område ”delegerat till sig”. Även om Tanja inte väntar på svar öppnar hennes yttranden upp för ett perspektiv, som Anita skulle kunna följa upp i syfte att uppnå samförstånd. Anitas kommenterar emellertid inte Tanjas underliggande kritik angående delegerade uppgifter. När Tanja hävdar att hon ”talade bäst” instämmer Anita med ”det gjorde du säkert”. ”Säkert” kan tolkas både som en bekräftelse – att Anita instämmer med Tanja eller som en viss ironi, att det är bara Tanja som uppfattar sin prestation som den bästa. Anita påpekar dock att Tanja hade det högsta betyget i gruppen, men att innehållet i grupparbetet inte höll tillräckligt hög nivå. Samtidigt kan hon inte tala om vad exakt det var som fattades, utan talar i allmänna och vaga termer: ”jag tror du hade det högsta betyget i gruppen”, ”jag tyckte innehållsmässigt, tror jag, att jag tyckte...”. När Tanja berättar om svårigheterna med grupparbetet – att eleverna dels blev tilldelade olika uppgifter, dels att det uppstod problem när det exempelvis inte gick att få ihop gruppen, följer Anita inte upp problematiken. Hon talar istället om att det var svårt för henne att bedöma redovisningen och att hon därför inte ”vågat gå upp på MVG”. Det kan tolkas som att det inte är enbart elevers prestationer som avgör betyget, utan även de svårigheter som

läraren kan uppleva i samband med bedömning. Anita instämmer i att det är ”vanskligt att jobba i grupp” och riktar viss kritik mot gruppredovisningen, ”när ni delar upp det” (...) ”det är ju inget grupparbete då som ni har genomfört egentligen, utan var och en har tagit sin del och så sätter ni ihop det när ni framför det”. Här uppstår en motsättning i samtalsämnet, eftersom det verkar som om Tanja var kritisk just mot den splittringen i gruppen som Anita talar om och som Tanja menar vållade svårigheter i grupparbetet. Hon framför ännu en gång kritik mot arbetssättet - ”Det känns ändå som om det inte är riktigt rätt att göra så”. Tanjas slutbetyg har alltså blivit avhängigt av de elevers prestationer som hon har arbetat med i grupp:

- Nej precis, instämmer Anita. Ni skulle egentligen haft mer tid, menar du, och jobba tillsammans...
- Eller lagt upp det på ett annat sätt, föreslår Tanja. Medan hon talar rättar hon hela tiden till sitt örhänge. Hon tittar rakt på Anita med en bestämd blick. Kanske haft varsin skriftlig inlämning som varit mer sammanfattande eller något, föreslår hon.
- Ja, såå menar du! Anita låter något förvånad.
- För det är... det känns som om det är så himla bristfälligt hela tiden! utbrister Tanja och tittar ner. Men det gör inget! Nu är det satt, så! fortsätter hon något uppgivet. Tanja greppar tag i axelremmarna på sin väska och trär dem över huvudet.

Tanjas kritik mot grupparbeten har handlat om att det är svårt att få ihop gruppen och att arbetssättet inte har gagnat henne, vilket Anita bemöter med ”ni skulle haft mer tid”. Tanja efterlyser ett annat arbetssätt – individuella inlämningar som ger var och en möjlighet att bedömas enskilt. Anita förefaller något förvånad när hon hör detta och utbrister ”ja, såå menar du!”.

Tanja tittar bestämt på Anita medan hon talar. Kanske är det ett uttryck för frustration och rentav underliggande vrede? Hon sänker dock blicken när hon säger ”... det känns som om det är så himla bristfälligt hela tiden”. Här tittar hon inte Anita i ögonen – kanske är det känsligt att kritisera läraren? När Tanja tar tag i sin väska kan det vara ett sätt att avsluta samtalet. Hon verkar acceptera sitt betyg

RESULTAT

genom att konstatera att det inte gör något och ”Nu är det satt, så!” Tanjas reaktion kan tolkas som att hon inte förväntar sig något högre betyg, trots att Anita inledningsvis hävdade att betyget ännu inte är definitivt. Tanja förefaller uppgiven eftersom hon inte kan göra något för att påverka sitt betyg. Hon verkar inte heller helt övertygad över Anitas motivering angående slutbetyget.

Anita fortsätter samtalet genom att blicka framåt:

- Men du... det får jag ta till mig. Vi tittar på det nästa år när ni jobbar med... litteraturen, säger Anita med en lätt nickning. Hon sitter orörlig i samma ställning – rakryggad med händerna knäppta framför sig medan hon lyssnar på Tanja.
- För min personliga del, som jag såg det, så funkar inte det upplägget, förklarar Tanja och skakar lätt på huvudet. Hon rättar till håret genom att lägga upp det bakom öronen och tittar bestämt på Anita.
- Nej, svarar Anita förstående. – Men jag brukar inte ha så mycket grupparbeten, så jag ska nog kanske vara försiktig med det.
- Eller... man gör något grupparbete, men inte alltid! Tanja lägger huvudet på sned.
- Nej.
- Vi hade ju ingen stor skrivning i år. Tanja skakar på huvudet medan hon tittar på Anita. Hon sitter med väskan hängande på ena sidan och händerna knäppta i knäet.
- Nej. Och det brukar jag inte ha heller, så det... kan jag verkligen se om jag...
- Ja. Men det är... Tanja rättar till håret med ena handen.
- Men skriva mer! svarar Anita. Det var Rut och Maja, de ville att vi skulle skriva mer.
- Jag känner också att jag vill skriva mer, för att det är... Tanja rättar till håret medan hon tänker efter. Inte noveller, fortsätter hon, men kanske ... allting är skriftligt som finns att skriva, allting man kan tala kan man skriva. Tanjas händer vilar i knäet medan hon talar.
- Mm, instämmer Anita och ler.
- Och många har sin styrka i det muntliga och andra kan skriva bra, fortsätter Tanja.

- Ja, precis, svarar Anita och tittar lugnt på Tanja.
- Alltså, det tycker jag man ska ge i svenskan, för då kan man utvecklas grammatiskt också, förklarar Tanja medan hon gör stora gester med händerna. Man kan aldrig säga var felet ligger i sitt skrivande om man inte kan skriva ner det.
- Nej, det har du rätt i, svarar Anita förstående.
- Så både recensioner, reportage och krönikor och allting, tycker jag. Medan Tanja räknar upp de olika skrivuppgifterna slår hon lite lätt med pekfingret i bänken.
- Och det ska vi verkligen... i det nationella provet i trean, då ska du skriva recension och du ska skriva debattartiklar, krönikor och sådant, förklarar Anita.
- Ja, nickar Tanja.
- Det är det vi ska fokusera på. Så det börjar vi med i tvåan.
- Jättebra. Jättekul, säger Tanja knappt hörbart och tittar ner i knäet. Hon tar tag i sin väska och reser sig för att gå. Tack så mycket.
- Ja.

Tanja gör sig beredd att lämna klassrummet när hon lägger axelväskan på sin ena axel. Anita skulle kunna bemöta hennes agerande genom att avsluta samtalet, men det gör hon dock inte. Om Tanja skulle lämna klassrummet vid detta skede skulle samtalet inte få någon avrundning. Det skulle avslutas plötsligt och abrupt på Tanjas initiativ. Att Anita fortsätter att tala visar att det är hon som styr över agendan för samtalet, att det är hon som kan avgöra när det ska avslutas. Anita rör sig inte. Hon fortsätter att sitta i samma ställning som tidigare – rakryggad och sansad, vilket kan tolkas som att hon även med sin kroppshållning markerar att samtalet ännu inte är avslutat. Detta förhållningssätt kan jämföras med den tidigare beskrivningen av prosodins betydelse för initiering av ett nytt yttrande (Linell, 2005). Ett sätt att markera ett nytt tema i samtalet kan vara att höja röstläget, om röstläget inte ändras kan det vara en markering på att temat inte är avslutat. På samma sätt kan Anitas oförändrade kroppshållning tolkas som ett sätt för henne att markera att hon önskar fortsätta samtalet. Hennes kroppshållning utstrålar lugn och behärskning. På så sätt förefaller hon till det yttre

RESULTAT

oberörd av det Tanja har sagt, men hon lovar dock att ta till sig Tanjas kritik, ”men du... det får jag ta till mig”. Den enda motivering Anita ger till det arbetssätt som har tillämpats är att hon inte brukar ha så många grupparbeten som hon hade detta läsår och att hon inte heller brukar ha någon stor skrivning. Hon går inte in på några djupare diskussioner utan lovar att ”fokusera på” mer skrivande i framtiden. Anita stödjer sig på andra elevers önskemål i sitt resonemang när hon påpekar att även Rut och Maja ville ”att vi skulle skriva mer”. Genom att blicka framåt ”vi tittar på det nästa år när ni jobbar med ... litteraturen” avleder Anita samtalsfokus ifrån Tanjas slutbetyg som istället hamnar på framtiden, på nästa läsårs arbete. Det som Tanja har varit kritisk mot kan således inte åtgärdas förrän i framtiden och kan inte på något sätt påverka betygsättningen för den aktuella kursen. Att Tanja förefaller känna sig orättvist bedömd lämnar Anita alltså därhän och fokuserar istället på sådant som inte kan påverka Tanjas slutgiltiga betyg såsom framtida arbetssätt.

Tanja påpekar återigen att arbetssättet som har tillämpats under kursen inte passar henne och ger konkreta förslag på hur hon hellre skulle vilja arbeta. Hon efterlyser individuella skrivuppgifter framför grupparbeten. Genom sitt resonemang visar hon att hon är väl insatt i olika arbetssätt samt att hon är medveten om skrivandets positiva effekt på lärandet: ”... då kan man utvecklas grammatiskt också (...) Man kan aldrig säga var felet ligger i sitt skrivande om man inte kan skriva ner det.” Anita säger inte emot, utan håller med Tanja. Hon försvarar inte sitt arbetssätt. Anita fogar sig på ett yttre plan mer eller mindre i Tanjas kritiska förhållningssätt och lovar att eleverna ska få skriva mer i fortsättningen. Hon förefaller dock inte ta till sig något av Tanjas kritik. Att Anita förhåller sig relativt passiv gentemot Tanjas anmärkningar kan vara hennes strategi att hantera kritik. Ett mer ingående bemötande av Tanjas argument skulle innebära att hon skulle behöva ta ställning till dem. Antingen skulle hon behöva argumentera för sitt arbetssätt mer ingående för att avfärda Tanjas kritik eller så skulle hon kunna hålla med Tanja, vilket i sin tur kunde medföra att Anita blev tvungen att gå med på Tanjas förslag om att lämna in kompletterande arbeten. Detta förhållningssätt kan förstås utifrån Lakoff & Johnsons (2003)

beskrivning av tillämpningen av metaforer i samband med argumentation. Dessa kan uppfattas som en kamp eller rentav krig, vilket uttrycks som försvar av våra argument, vi attackerar motståndaren med dem, vi vinner en argumentation osv. Tanja argumenterar för andra arbetssätt än de som har tillämpats under kursen. Utifrån Lakoffs & Johnsons resonemang kan hennes argumentation betraktas som ett försök till ”anfall”. När Anita inte går till ”motattack” utan förhåller sig relativt passiv faller Tanjas kritik platt. Det medför i sin tur att Anita inte behöver ta ytterligare ställning till den och att hon på så sätt ”går oskadd” ur argumentationen. Genom sitt agerande behåller Anita således både sin överordnade ställning gentemot Tanja och skapar en viss distans, vilket även visar att agendan för samtalet ligger hos läraren. Anita kan styra samtalet i den riktning hon vill genom att välja vad hon vill svara på, vad hon vill utveckla ytterligare eller vad hon vill lämna därhän. Tanjas kritik mot de arbetssätt som har tillämpats under kursen bemöter Anita med framtida lösningar, såsom det nationella provet i årskurs tre, då det utlovas mer skrivuppgifter. En viss distansering markeras i yttrandet ”i det nationella provet i trean, då ska du skriva recension och du ska skriva debattartiklar, krönikor och sådant”. Anita utlovar även andra arbetssätt inför nästa år samtidigt som hon inte närmare går in på resonemang om de arbetssätt som Tanja har upplevt som mindre lyckade under det aktuella läsåret. Tanja avslutar samtalet med att knappt hörbart säga ”jättebra”, ”jättekul”. Hon förefaller inte få gehör för sina synpunkter, men tackar ändå Anita innan hon går ut, vilket kan tolkas som att hon vill undvika konflikt med sin lärare och försöker därmed få ett smidigt avslut på samtalet.

I betygssamtalet mellan Anita och Tanja uppstår inget samförstånd, vilket synliggörs inte minst genom att deras kroppsliga hållning visar på olika förhållningssätt till samtalet. Anita sitter mest i samma ställning, hon gestikulerar sparsamt och hon talar med samma mjuka och lugna röstläge under hela samtalet. På så sätt förefaller hon inte särdeles berörd av Tanjas kritik. Tanjas har stundtals ett mer livligt kroppsspråk – ibland rättar hon till håret eller örhänet, ibland korsar hon händerna framför sig. Även om Tanja har framfört kritik och förklarat hur hon har upplevt

RESULTAT

arbets sättet uppnår hon inget annat än löften om andra arbets sätt de kommande åren. Att Anita inte förhåller sig på ett öppet sätt inför Tanjas perspektiv synliggör en distansering till Tanja eller rentav en exkludering av henne. Det förefaller inte ha någon betydelse vad Tanja säger, hennes förväntningar har inte tillgodosetts i detta samtal. Därmed inte sagt att det är ett medvetet agerande från Anitas sida. Hon kan ha påverkats av en mängd faktorer som inte avslöjas i betygssamtalet.

I samtalet framträder även en tidsdimension av betygsättning. Betyg är bakåtblickande i bemärkelsen att de baseras på elevens tidigare prestationer. Anitas och Tanjas diskussion av Tanjas prestationer baseras på en efterkonstruktion av deras förståelse av något tidigare skett. Bedömningen av prestationerna har uttryckts i form av betyg, vilket i sin tur innebär en reduktion, då betyget uttrycks främst i kvantifierade termer. Detta kan delvis ha sin förklaring i att många av de färdigheter som utgör underlag för lärarens bedömning är komplexa och därmed svåra att operationalisera och konkretisera, vilket i sin tur kan vara en förklaring till Anitas vaga formuleringar i termer av tyckande då hon talar om Tanjas arbetsinsats i samband med grupparbetet samt att Anita inte kan förklara sin bedömning av Tanjas grupparbete mer utförligt än vad hon gör. Betygssamtalet är framåtsyftande i bemärkelsen att Tanjas slutbetyg har betydelse för hennes vidare möjligheter i livet. Tanja har framfört en del kritik, vilket kan uppfattas som ett försök från hennes sida att påverka betygsättningen. Om hon lyckades med detta framgår inte av samtalet. Givet att betyg baseras på en avslutad handling kan Tanjas strävan betraktas som att hon försöker ändra något i det förflutna. Diskrepansen mellan Anitas och Tanjas förståelse av betygsättningen blir särskilt tydlig då de utgår ifrån samma underlag, men är inte överens om slutresultatet. Att utifrån ett elevperspektiv föra ett resonemang om hur arbetsinsatsen bedömdes av läraren har här visat sig inte vara enkelt.

En annan aspekt som har framträtt i samtalet och som också kan förstås utifrån en tidsdimension är den mellanmännsliga. Kanske har det faktum att Tanja började senare i klassen påverkat Anitas betygsättning. Den senare starten kan ha bidragit till att Tanja

inledningsvis hamnade lite utanför. Av samtalet framgår även att hon har varit bortrest under läsåret, vilket kan ha lett till att Anita inte har lärt känna Tanja lika väl som de andra eleverna. Det är således inte enbart kunskapen som är betydelsefull för betygsättningen, utan även relationen mellan lärare och elev.

Anitas agerande i samtalen med Tanja och Maja skiljer sig från de tidigare återgivna med Osvald och Dennis, inte minst genom att varken Tanjas eller Majas betyg förmedlas på samma självklara sätt. Formuleringar som ”suverän”, ”jätteduktig”, ”självklat MVG” uteblir här. Däremot framhåller Anita svårigheterna med betygsättning med yttranden som att hon ”sitter och kämpar” samt att ”det är svåra grejer”. Elevprestationer förefaller värderas på olika sätt, då Anita i samtalen med Osvald och Dennis kunde bortse ifrån att samtliga uppgifter inte lämnades in samt att alla prestationer inte var på MVG-nivå. Vem som betygsätts förefaller alltså ha betydelse för det slutgiltiga betyget.

Anitas metaforiska yttranden som ger uttryck för betygsättning som kamp kan förstås mot bakgrund av de tidigare beskrivna mellanmänniska dimensionerna av betygsättning. Det kämpiga och besvärliga i betygsättning verkar i Anitas fall främst handla om att tillgodose elevers önskemål samt att inte göra dem besvikna. I betygsättning är det således inte enbart kunskapsnivån som står i fokus. Det är även andra bakomliggande faktorer som inte är så tydligt framträdande och därmed inte heller enkla att beskriva. Det är inte heller säkert att Anita är fullt medveten om dessa faktorer. Jag vill starkt betona att min avsikt inte är att på något sätt ifrågasätta lärares betygsättning. Min analys utgår enbart ifrån det som kommer till uttryck i betygssamtalen och jag är medveten om att det är en liten del i förhållande till hela kursen. Det som synliggörs är att lärarens inställning till elever kan variera och därmed påverka elevers slutbetyg.

Sammanfattande tolkning

De mellanmänniska dimensionerna av betygsättning är tydligt framträdande även i samtal som avslutas i oenighet, men till skillnad från samtalen i föregående avsnitt, där tillgodoseende av elevernas

RESULTAT

önskemål om det högsta betyget var ett dominerande inslag, betonar lärare här istället det lägre betygets värde, nämligen att även VG är ett bra betyg. Anita vet att både Tanja och Maja eftersträvar det högsta betyget och lovar att göra "vad hon kan", men betonar samtidigt för Maja att hon får "passa sig" så att hon inte "sätter betyg med hjärtat". Den tidigare beskrivna uppfattningen av betyg som något som "ges" av lärare och "fås" av elever, ska alltså inte förstås som att lärare i sin välvilja delar ut betyg till sina elever. Analysen av betygssamtalen mellan Marianne och Angelica visar bland annat på att det finns en medvetenhet hos läraren om att betygsättningen kan göra eleven besviken, men att läraren utifrån sin profession ändå inte kan sätta det högsta betyget. Som nämnts ligger det i samtalets natur att uppnå samstämmighet, men när de känslomässiga aspekterna, såsom elevens besvikelse hamnar på kollisionkurs med bedömningsunderlaget, som inte motiverar det högsta betyget, blir alltså det sistnämnda avgörande. Utifrån sin profession är det läraren som bedömer elevers prestationer och det är också läraren som anger villkoren för betygssamtalet och avgör dess utfall. Även i de fall, när betygsättningen upplevs som bristfällig av eleven, såsom i samtalet mellan Anita och Tanja, kan Tanja, utan lärarens medhåll, inte göra något för att påverka sitt betyg. Även om det är läraren som sätter agendan för samtalet och bestämmer över elevens slutbetyg, visar analysen att negativa besked kan upplevas som besvärliga av lärarna. Anita ger inga definitiva besked. Hon lovar att "göra sitt bästa", vilket kan vara ett sätt att mildra elevers besvikelse.

Det går inte att utläsa någon systematik i lärares handlande vad gäller deras förhållningssätt gentemot eleverna. Hur lärare gör bedömningar framgår inte av det empiriska underlaget. Däremot synliggörs en viss individuell anpassning, som i vissa samtal kan förstås som lärares favorisering av elever. I betygssamtalet mellan Anita och Dennis lovar Anita att Dennis även i fortsättningen kommer att betygsättas med det högsta betyget. I samtalet med Oswald bortser hon ifrån vissa tillkortakommanden, såsom Oswalds busstreck när han skrev någon annans namn på ett prov. I samtalet med Tanja gör Anita dock inte sådana förbiseenden. van Manen (1991) beskriver individuella anpassningar som en central del i

lärares pedagogiska handlande och menar att lärare måste ha en förmåga att se till varje elevs individuella behov. När det gäller betygsättning kan individuell anpassning emellertid få en annan innebörd och om den handlar om favorisering, i värsta fall, äventyra elevernas rättssäkerhet.

To become a teacher includes something that cannot be taught formally: the most personal embodiment of a pedagogical thoughtfulness (van Manen, 1991, s. 9).

Kapitel 7. Diskussion

Studiens kunskapsbidrag

Existentiella dimensioner av betygsättning

Analysen av betygssamtal belyser dimensioner av läraryrket som illustreras av ovanstående citat av van Manen (1991), nämligen att lärares yrkeskunnande aldrig kan begränsas till enbart en administrativ aspekt av yrket eller till teoretiska studier. Det innefattar dimensioner som inte går att lära ut formellt. Lärares professionella kunskap har i denna studie förstått utifrån begreppet *pedagogisk takt*. Begreppet, som också återfinns i titeln har varit centralt i synliggörandet av det spänningsfält som uppstår mellan läraryrkets formella, administrativa aspekt och de mellanmännliga, existentiella dimensioner, som lärare har att hantera vid betygsättning och vid förmedlingen av betyg till sina elever. Studiens avgränsning har utgjorts av lärares och elevers kommunikativa interaktion. Genom att studera kroppsligt buren interaktion i betygssamtal har jag kunnat beskriva vilka avväganden lärare gör i en kommunikativ situation och på så sätt belysa existentiella dimensioner relaterade till betygsättning. Studien synliggör emellertid inte vad som föregår betygssamtalen och inte heller vad som händer efter dem. De existentiella dimensioner som beskrivs ska därför förstås i relation till den kommunikativa situation som har studerats.

Studien visar att betygsättning inte begränsas enbart till administration. Lärare fokuserar och tar hänsyn till aspekter som inte uttrycks i styrdokumentet. Enligt studien har de en mängd mer eller mindre förenliga situationer att hantera i betygssamtal.

Lärare

- förmedlar och förklarar sin betygsättning för eleven
- tar del av elevens förväntningar och försöker infria dem
- tar hänsyn och förhåller sig till potentiella förmågor och annat som kan påverka elevens prestationer (exempelvis elevens hälsotillstånd)
- uppmuntrar och stödjer eleven inför vidare studier
- uttrycker en strävan efter att uppnå samförstånd
- undviker besvikelse
- bemöter och hanterar kritik
- skapar och bevarar goda relationer till elever

Ett genomgående inslag i samtalen är att lärare har en välvillig inställning till sina elever, samt att de uttrycker en strävan att tillgodose elevens förmodade önskemål om betyg. Att de mellanmänniska aspekterna dominerar i betygssamtalen kan delvis ha sin förklaring i att betygskriterierna som ligger till grund för samtalen är tolkningsbara, mångtydiga och därmed svårhanterliga. Studien visar att lärare, utöver kunskapsbedömning, även tar hänsyn till elevens personliga egenskaper. Prestationer uttrycks vanligtvis genom att elever framställs som jätteduktiga, ambitiösa och intresserade. Att de har ansträngt sig och ”kämpat” för det högsta betyget kan också premieras. Det går emellertid inte att utläsa någon systematik i lärares betygsättning utifrån det empiriska underlaget. De gör individuella överväganden, vilket alltså faller väl in i van Manens (1991) beskrivning av pedagogisk takt. I samtalet mellan lärare och elev handlar betygsättning således inte enbart om kunskapsbedömning. Betyg kan även uppfylla en funktion av bevarande av en god relation mellan lärare och elev, vilket synliggörs exempelvis i de samtal där betyg sätts i uppmuntrande syfte eller där lärare tar hänsyn till elevens potentiella förmågor (jfr. Fjellström, 2002).

Enligt studien är betygsättning således en mångdimensionell aktivitet som bland annat innefattar elevens prestationsbedömning och relationella aspekter. I internationell jämförelse har de svenska lärarna en unik ställning, inte minst vad gäller avsaknaden av extern kontroll av lärares bedömning (Wikström och Wikström, 2005). I syfte att stödja likvärdig och rättvis bedömning och betygsättning genomförs årligen nationella prov i vissa ämnen både på grund- och

gymnasieskolan. Under senare år har Skolinspektionen regelbundet genomfört granskningar av skolors betygsättning, angående sambandet mellan resultaten på de nationella proven och slutbetyg. Vid omrättning av nationella prov⁴⁵ i elva grundskolor och nio gymnasieskolor konstaterades en avvikelse på 50 %, vilket tolkas av Skolinspektionen som att ”lärarnas bedömning och betygsättning av elevernas kunskaper inte sker i enlighet med författningarna” (Skolinspektionen, 2012, s. 7). Liknande resultat beskrivs i en redovisning av sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i grundskolans årskurs nio där det indikeras att lärare i olika skolor har olika kriterier vid betygsättning (Skolinspektionen, 2013). Både forskare och Skolverket har, sedan det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemets införande, uppmärksammat dess brister inte minst vad gäller likvärdighet (Gustafsson, m.fl., 2014; Selghed, 2004; Tholin, 2003, 2006; Wikström, 2005; Skolverket, 2000, 2001:b, 2004, 2007). Gustafsson med flera (2014) hävdar att betyg inte utgör något tillförlitligt instrument att bedöma elevers kunskaper och beskriver det svenska betygssystemet som ”en koloss på lerfötter” (s. 100). På grund av rådande betygsinflation går det inte att använda betygen för att studera kunskapsutveckling över tid, menar dessa forskare.

Relaterat till studiens resultat kan avvikelserna i Skolinspektionens omrättning av nationella prov samt de uppmärksammade bristerna vad gäller betygssystemets likvärdighet ha sin grund i att de existentiella dimensionerna av betygsättning, som har synliggjorts här, inte gör sig gällande vid anonyma rättningar. En anonym bedömning av en enstaka prestation kan inte jämföras med en helhetsbedömning av prestationer av en elev som framträder för den undervisande läraren i en livsvärld. Med utgångspunkt i denna studie är det två skilda sätt att bedöma. Enligt skolans styrdokument ska betyg vara ett objektiva mått på kunskap och det är enbart elevernas ämneskunskaper som ska ligga till grund för betygsättning (Betygsprövningsutredningen, 2010). Av naturliga skäl tas de existentiella aspekterna inte i beaktning i styrdokumentet. Lärares bedömningar som sker över tid omfattar emellertid sådana

⁴⁵ Omrättning av nationella prov har framför allt omfattat uppsatsdelarna i svenska och engelska samt de delar som behandlar problemlösning inom kursen i Matematik A i gymnasieskolan (Skolinspektionen, 2012, s. 10).

aspekter. En lärares helhetsuppfattning av eleven kan påverka bedömningen av ett enskilt prov, såsom nationellt prov. Betygsättningen kan därför inte reduceras till enbart en administrativ operationalisering. Den utgörs av en *levd* praktik, där lärare och elev visar sig för varandra i sin medmänsklighet. Vid uppmärksammandet av brister i betygsättning saknas alltså en viktig dimension av lärares arbete, vilket kan vara en förklaring till de skillnader i bedömning som uppstår vid Skolinspektionens omrättning av nationella prov. Betonas bör att det här inte handlar om huruvida den ena parten gör rätt och den andra fel, utan att det är två olika sätt att förhålla sig till bedömning, som in sin tur kan leda till varierande resultat.

Studiens kunskapsbidrag utgörs, som nämnts, av synliggörandet av aspekter av betygsättning som inte kommer till uttryck i den formella beskrivningen av lärares bedömningsuppdrag och som inte heller visar sig vid anonyma rättningar, men som däremot framträder i en faktisk situation såsom betygssamtal där lärare förmedlar sin betygsättning till elever i en livsvärld. Därmed utgör studien inte bara ett bidrag till förståelse av bedömningspraktiken, utan även till empirisk pedagogisk forskning som bedrivs inom den fenomenologiska och hermeneutiska traditionen.

Studiens kunskapsbidrag utifrån teoretiskt perspektiv

Den fenomenologiska och hermeneutiska traditionen kännetecknas, som tidigare nämnts, av metodologisk frihet, som ger forskaren möjlighet att utforma ett eget tillvägagångssätt. Det nära sambandet mellan skrivandet och forskningsprocessen betonas inom denna tradition, som även kännetecknas av öppenhet mot språkets beskrivande, litterära kvaliteter (Claesson, m.fl., 2011:a; Finlay, 2009; Henriksson och Saevi, 2012; van Manen, 2007, 2011). Transkriptionen av det empiriska underlaget baseras i denna studie på föreställningen om att beskrivning och tolkning är sammanflätade. De kan därför inte separeras. Varje beskrivning av interaktionen mellan lärare och elev i betygssamtal utgörs alltså av min tolkning. Forskarsubjektivitet betonas särskilt inom det

fenomenologiska och hermeneutiska perspektivet (Finlay, 2009; Levering, 2006; van Manen, 1997). Jag vill därför understryka att transkriptionen av det empiriska underlaget och tolkningen av den är endast ett *möjligt* sätt att genomföra denna studie.

Med stöd av Merleau-Pontys (2002/1962) teori om att den levda kroppen är patisk, det vill säga att det alltid finns en känslomässig aspekt i människors handlingar, som uttrycks genom kroppslig existens, omfattar transkriptionen både verbala och icke-verbala uttryck. En möjlig invändning av detta sätt att återge samtal skulle kunna vara att beskrivningen av icke-verbala uttryck kan uppfattas som otydliga och rentav spekulativa, eftersom inte enbart tal ingår i tolkningen. Tidigare försök inom denna tradition att beskriva en helhet utgörs av bland andra Claesson (2008, 2009), Engelsrud, (2005, 2006) och Levering (2006). Med begreppet *hållning* för Claesson (2009) kroppshållning samman med tal och pekar på så sätt mot ett förhållningssätt.

Transkriptionen av samtalen har möjliggjort att synliggöra lärares och elevers intersubjektiva förståelse av betyg genom återgivningen av de kroppsliga dimensionerna, som i sin tur ger en mer nyanserad och flerdimensionell bild av betygssamtalen än vad som hade varit möjligt om enbart de verbala uttrycken hade återgivits. Som exempel kan samtalet mellan Anita och Dennis nämnas. När Dennis får veta sitt betyg, som är det högsta, responderar han med ett kortfattat ”okej”, vilket kan uppfattas som medhåll eller instämmande. Dennis visar dock ingen glädje över sitt slutbetyg med sin kroppshållning. Om beskrivningen av de kroppsliga dimensionerna skulle uteslutas hade viktiga nyanser av hans reaktion uteblivit. Hans röst är tunn, han sjunker ner i stolen och tittar bort. När Anita utlovar det högsta betyget även under de kommande kurserna sjunker Dennis allt längre ner i stolen. Han tittar ömsom på Anita, ömsom sneglar han mot taket medan han håller ena handen för munnen. Min tolkning av Dennis kroppsliga respons är alltså att den inte förmedlar någon glädje. Dennis blir snarare generad och trängd över Anitas välvilliga inställning till honom, vilket i sin tur ger anledning att begrunda Anitas agerande i relation till aspekter av betygssättning.

Ytterligare ett exempel på de icke-verbala uttryckens betydelse för transkriptionen och tolkningen av betygssamtalen kan belysas

utifrån samtalet mellan Birgitta och Antonia. Antonia lyssnar på Birgitta med blossande kinder och allvarligt ansiktsuttryck. När hon får veta sitt slutbetyg spricker hon emellertid upp i ett stort leende. Även Birgitta ler stort. Med hjälp av beskrivningen av de icke-verbala uttrycken kan alltså den positiva stämning som kännetecknar samtalet, efter det att Antonia får ett positivt besked, återges.

En annan central aspekt vid valet av det fenomenologiska och hermeneutiska perspektivet är forskarens förförståelse, som är central i all tolkning. Här utgörs förförståelsen både av den kunskap som jag har tillägnat mig genom min forskarutbildning och av professionella erfarenheter som betygsättande lärare. En utmaning i genomförandet av denna studie har till viss del varit att hålla tillbaka min förförståelse och att undvika att tolkningsprocessen begränsas till en bekräftelse av mina tidigare erfarenheter, som utgörs av en förståelse av att betygsättning är en handling som inte kan begränsas till enbart formella och administrativa aspekter av den pedagogiska praktiken. Denna utgångspunkt har funnit stöd i denna studie och min förförståelse har därmed bekräftats, men även förändrats, eftersom studien har synliggjort nya aspekter och öppnat för nya frågor, inte minst vad gäller läraryrkets etiska aspekter. Moilanen (2000) beskriver hermeneutisk forskning som en gradvis förändring av forskarens egen förförståelse och hermeneutisk förståelse som ett ömsesidigt förhållande mellan forskarens och studieobjektets förståelsehorisont. Förståelse handlar inte minst om en strävan att se världen genom den andres ögon (ibid.). Detta tänkesätt ligger väl i linje med Gadammers (1997, 2004) som påpekar att vi aldrig kan veta om vi har förstått rätt. Förståelse handlar snarare om att vår förförståelse har utmanats och därmed förändrats, det vill säga att vi förstår studieobjektet på ett nytt sätt. Genom att ta del av andra lärares betygssamtal har min förförståelse visserligen bekräftats, men genom vetenskaplig distansering har studien samtidigt möjliggjort att belysa aspekter av betygsättning som jag inte kunde tänka ut på förhand och som inte heller har beskrivits tidigare.

Mot bakgrund av ovanstående resonemang är min förhoppning att studien kan utgöra ett bidrag till den pågående diskussionen om hur fenomenologisk och hermeneutisk forskning kan bedrivas och utvecklas, inte minst vad gäller transkription av empiriskt underlag

samt forskarens förhållningssätt till de aspekter som problematiseras inom dessa teoretiska perspektiv (Bengtsson, 2005; Berndtsson, m.fl., 2007; Finlay, 2009, 2012; Giorgi, 2012; van Manen, 1997, 2011, m.fl.).

Betygssamtal som pedagogiskt projekt

Utifrån den beskrivning av de situationer som lärare har att hantera i betygssamtal, som presenteras inledningsvis i detta kapitel, kan två sammanflätade teman urskiljas. Det ena handlar om lärares infriande av elevers förväntningar, vilket i studien har beskrivits som lärares utgångspunkt i betygssamtalen, nämligen att lärare utgår ifrån att elever eftersträvar det högsta betyget och att samtalet handlar om huruvida det betyget kan sättas eller inte. Det andra temat berör betygssamtalets relationella och etiska dimension. Dessa teman är avhängiga av varandra, men kommer i det följande att diskuteras var för sig utifrån tänkbara förklaringar till lärares och elevers agerande samt möjliga konsekvenser av dessa aspekter för den pedagogiska praktiken.

Betygssamtal som infriande av elevers förmodade förväntningar

Som tidigare nämnts betraktas samtal i denna studie inte som en isolerad händelse. De utgör snarare en länk av tidigare skeenden, vilket medför att även dessa implicit omfattas av de analyserade samtalen. Tidigare skeenden kan exempelvis utgöras av elevers mer eller mindre uttalade funderingar kring betyg eller av deras öppet framförda önskemål. Elevers implicita strävan efter det högsta betyget samt lärares medvetenhet om elevers förmodade önskemål, som de i sin tur försöker tillgodose, framträder därmed i samtalen. Mötet i betygssamtal sker alltså utifrån lärares och elevers föreställningar om betygsättning, vilket även utgör deras förförståelse. Gemensamt för samtliga lärare i studien är, som nämnts, att det slutgiltiga betyget baseras på en sammanslagning av elevens prestationer under kursen. Lärares betygsättning kan här förstås som en hermeneutisk tolkningsprocess, där elevens prestationer under kursen utgör delar som läggs till en helhet, som

det slutgiltiga betyget baseras på. En sammanslagning av prestationerna under kursen kan alltså vara ett sätt för lärarna att förenkla utfallet av en komplex tolkningsprocess, vilket i sin tur medför att det betyg som förmedlas i betygssamtalet utgör en stark förenkling av mångfasetterade betygs-kriterier. Den förståelse av betyg som metaforiskt uttrycks i termer av *ge* och *få*, kan ha sin grund i detta.

Studien visar att elever på de högskole- och de yrkesförberedande programmen har olika förväntningar vad gäller lärares betygsättning. Med utgångspunkt i den metaforiska beskrivningen av betyg som något som *ges* av läraren och *fås* av eleven kan betyg förstås utifrån dess *värde*, vilket innebär att elevers förväntningar kan relateras till det värde som betyg har för dem. I en studie om vuxen- och gymnasie-studerandes uppfattning om bedömningar gör Andersson (2000) liknelser mellan betyg och ekonomiska system, det vill säga att betyg kan utgöra någon sorts ”valuta” som kan användas för att uppnå något eftersträvarsvärt. I denna studie eftersträvas de högsta betygen enbart av eleverna på de högskoleförberedande programmen, vilket kan ha sin förklaring i att de kan vara avgörande för dessa elevers vidare möjligheter till vidare studier. På de yrkesförberedande programmen är det emellertid inte primärt betyget i samhällskunskap som är avgörande för elevers framtid, eftersom merparten av de videofilmade eleverna hade redan blivit anställda och skulle börja arbeta direkt efter skolavslutningen. Andersson menar att om betygets värde inte är tillräckligt stort eller om prestationskraven är för höga för de studerande prioriterar de istället något annat eller gör aktivt eller passivt motstånd (s. 261). På det yrkesförberedande programmet i denna studie är många elever inställda på betyget IG. Som exempel kan nämnas Uno, som utgår ifrån att hans betyg är ett ”starkt IG” eller Håkan, som ler glatt när han konstaterar att hans betyg säkert är ett IG. Läraren Gunilla påpekar för Brynolf att han skulle kunna få ett högre betyg om han ”la manken till”, vilket Brynolf i sin tur förefaller tämligen likgiltig inför. Elevernas agerande kan här, relaterat till Anderssons beskrivning, uppfattas som något slags motstånd. I just denna grups livsvärld har betyg i samhällskunskap, vid tillfället för betygsättning, inget direkt värde i förhållande till möjlighet att få

anställning. Deras likgiltighet inför Gunillas betygsättning och bristande engagemang i ämnet kan ha sin grund i detta. Elevernas förhållningssätt påverkar även betygssamtalens genomförande. De är korta och informativa och föranleder inga vidare frågor från elevernas sida. Ett undantag är Valter, som visar missnöje och ifrågasätter Gunillas betygsättning med motiveringen att han har varit med på de flesta lektionerna. När Gunilla svarar att det inte är tillräckligt lämnar Valter ämnet.

På de högskoleförberedande programmen har betygen emellertid ett annat värde för eleverna, vilket lärarna förefaller medvetna om. Samtalen, där lärare sätter det högre betyget vid så kallade ”gränsfall”, är ett exempel på detta förhållningssätt. Ytterligare ett exempel är när det högre betyget motiveras med ”hellre fria än fälla”. Birgittas elev Antonia, Mariannes elev Johanna och Pärs elev Ella blev glatt överraskade över det högsta betyget, som de inte hade förväntat sig. Inte heller Birgittas elev Jörgen var inställd på det högsta betyget, som Birgitta sätter efter ”mycket om och men” och med ”stor tvekan”. Detta skapar emellertid förvåning hos Jörgen, som efter att ha fått veta sitt betyg erkänner sina tillkortakommanden och konstaterar att han är ”värdelös” på att ”sitta och skriva i skolan” samt att han har ”nerprioriterat” svenskämnet med motiveringen att kursen är lång och att det enbart har varit en lektion i veckan. Jörgens resonemang kan förstås i relation till Anderssons (2000) beskrivning om att elever prioriterar något annat om prestationskraven är för höga. Jörgen medger således att han inte har ansträngt sig tillräckligt. Trots Jörgens erkännande håller Birgitta fast vid sin betygsättning. En möjlig förklaring till hennes agerande kan vara att hon skulle tappa ansiktet och riskera att inte framstå som tillräckligt professionell om hon ändrade betyget efter Jörgens erkännande. Betygssamtal är en intim situation där lärare och elev möts ansikte-mot-ansikte och där närhet kan skapas, vilket synliggörs inte minst genom att Jörgen öppnar sig och avslöjar sina tillkortakommanden. Han gör det dock först efter att ha fått reda på sitt betyg, vilket är det högsta. För Birgittas del kan närheten i samtal däremot ha motsatt effekt. För att inte framstå som osäker och oprofessionell måste hon hålla fast vid sin

betygsättning även om hon kanske har fått anledning att tvivla på sin bedömning efter Jörgens erkännande.

Lärares infriande av elevers förmodade önskemål om det högsta betyget kan alltså leda till att utgångspunkten för betygssamtalet blir huruvida det högsta betyget kan *ges* eller inte. Eleverna är emellertid inte alltid inställda på det högsta betyget, vilket visar sig tydligast i samtalet mellan Vincent och Evelina. Vincent utgår ifrån att Evelina hoppas på det högsta betyget, vilket visar sig inte vara fallet. I samtalet mellan Marianne och Gudrun leder Gudruns tillsynes uteblivna glädje till tveksamhet hos Marianne som undrar om hon inte har satt ett för högt betyg. Hur lärare hanterar situationer där deras förmodade antaganden om elevers förväntningar inte överensstämmer kan variera. I exemplet ovan står Birgitta fast vid sin betygsättning, Vincent sätter betyget G istället för det förmodade MVG eller VG, vilket Evelina uppfattar som rättvist. Marianne synliggör sin osäkerhet genom den direkta frågan ”Tycker du att jag har satt för högt?” och inleder därmed ett resonemang kring sin betygsättning. Genom sin tveksamhet framträder Marianne i sin mänsklighet inför Gudrun. Holmgren (2006) menar, med hänvisning till Lévinas⁴⁶ ansvarsetik, att läraren blir ”något annat än en representant för ett system eller en organisation” när hen blottlägger sin egen osäkerhet och sårbarhet inför eleverna (s. 82). Genom att framträda som människa i sin yrkesroll väcker läraren empati och känslor hos eleverna, hävdar Holmgren. Mariannes osäkerhet kan, i relation till Holmgrens beskrivning, tolkas som ett sätt att söka medhåll och bekräftelse från Gudrun. Samtliga lärare i studien eftersträvar, på ett eller annat sätt, stöd för sin betygsättning från eleverna genom att exempelvis fråga om eleverna uppfattar betygsättningen som rättvis, om det var det betyg de förväntade sig, samt om det ”känns bra”. Det kan i sin tur öppna för en möjlighet för elever att uttrycka sin uppfattning. I de enstaka fall där elever har ifrågasatt lärares betygsättning har lärare dock inte gett med sig, vilket illustreras tydligast i samtalet mellan Anita och Tanja. Anita kan dock inte förklara varför Tanja inte får det högsta betyget mer än med att hon ”kände att det var något som fattades” samt att hon

⁴⁶ Lévinas, E. (1974/2002). *Otherwise than Being or Beyond Essence*. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.

”inte vågade gå upp på ett MVG”. Lärare kan således visa sig osäkra inför eleverna och framstå i sin mänsklighet, vilket i sin tur kan väcka empati hos elever vad gäller svårigheter i samband med betygsättningsuppdraget. Läraren framstår då inte i första hand som en representant för en organisation, utan som en medmänniska i en livsvärld. Med tanke på betygets värde för eleverna på de högskoleförbereddande programmen bidrar detta förhållningssätt inte nödvändigtvis till medhåll och empati från eleverna. Det leder snarare till irritation, vilket var fallet i betygssamtalet mellan Anita och Tanja. Lärarens osäkerhet kan medföra empati endast i de fall då ett högre betyg än det förväntade sätts, det vill säga när betyget inte äventyras. Om lärare sätter ett lägre betyg än det förväntade utan att kunna motivera det, riskerar de däremot att framstå som oprofessionella. I de fall de sätter ett lägre betyg krävs en stark professionell grund som ger lärare möjlighet att både motivera sin betygsättning och hantera besvikelse.

Samtalets möjliga inverkan på betygsättning

En förklaring till lärares strävan att tillgodose elevers förmodade önskemål kan sökas i det enskilda samtalets natur. Ett betygssamtal där lärare och elev möts ansikte mot ansikte kan vara en intim situation. Elevens kroppsliga respons avslöjar tämligen omgående hur beskedet mottas, vilket i sin tur kan påverka läraren. Ett positivt besked är glädjande för båda, medan ett negativt besked, som leder till besvikelse hos eleven, gör även läraren ledsen. De betygssamtal, som analyseras i denna studie, kännetecknas således av en ömsesidig känslomässig påverkan. En fråga som uppstår i sammanhanget är därför om inte själva samtalssituationen kan ha inverkan på lärares betygsättning. Skulle lärare sätta det lägre betyget vid så kallade ”gränsfall” ifall de var medvetna om att de inte behöver förmedla sin betygsättning i ett enskilt samtal? Påverkas betygsättningen av det faktum att lärare behöver förklara och resonera kring sin betygsättning med elever i en sådan intim situation?

Som nämnts ovan medför människans kroppsliga förankring i livsvärlden (Merleau-Ponty, 2002/1962). Känslor är ständigt närvarande i lärares yrkesutövning (Bredmar, 2013; Hautaniemi,

2004). Deras betydelse kan inte bortses i interaktionen i betygssamtal. Analysen har visat att betygssamtal kan påverkas av den emotionella innebörd som samtalet har för lärare och elev. Exempelvis Marianne påpekar för Edit att hon är ”våldigt mycket tjänsteman” och framhåller att hon ”har stängt av alla känslor”. I samtalet med Heidi framträder dock de känslomässiga aspekterna i samband med att båda utbrister att det är ”skönt” att Marianne ”till slut kan nog sätta ett MVG” och för Eva talar Marianne om att ”det är väldigt roligt när man får sätta MVG”. Därmed inte sagt att lärare ger efter för den känslomässiga påverkan. Även om Marianne beklagar och påpekar för Astrid att det känns ”lite tråkigt” att inte kunna sätta det förväntade betyget samt att hon har ”lite dåligt samvete”, står hon fast vid sin betygsättning. Hon betonar samtidigt att ”det är det här som inte är roligt med att vara lärare”.

Betygssamtal kan även möjliggöra för lärare att försäkra sig om att deras elever är nöjda med betygsättningen. Av forskare inom området har enskilda samtal beskrivits som en intimisering av relationen mellan lärare och elev, vilket i sin tur kan ge lärare möjlighet att styra och kontrollera elever (Granath, 2008). Detta förhållningssätt synliggörs även i denna studie, men resultaten pekar delvis mot ett omvänt maktförhållande. Lärares strävan att tillgodose elevers förmodade önskemål kan snarare bidra till att ge eleven möjlighet att styra läraren. Betonas bör att varken lärare eller elever sannolikt ens är medvetna om detta omvända maktförhållande. Det initieras och tillåts snarare av läraren, vilket kommer till uttryck exempelvis i samtalen mellan Anita och hennes elever Dennis och Osvald. En förklaring till detta förhållningssätt kan sökas i förändrade villkor för betygsättning. Lärare utsätts i dagens skola för en mängd mer eller mindre uttalade påtryckningar. Den allt starkare ekonomiska styrningen och den växande konkurrensen mellan skolorna har inneburit att betygsnivån i den enskilda skolan börjar betraktas som en kvalitetsmarkör. Hög betygsnivå kan alltså uppfattas som att eleverna är duktiga och lärarna skickliga. Detta leder i sin tur till att det finns mer eller mindre explicit uttalade önskemål från skolledningen som uppmanar lärare att hålla hög betygsnivå eller att åtminstone, i den mån det går, att undvika att underkänna elever (jfr. Kornhall, 2013; Mickwitz,

2011). Med utvecklingssamtalets införande på gymnasiet under 1990-talet har föräldrar blivit mer delaktiga även i gymnasieskolans verksamhet, då elevens mentor är skyldig att bjuda in föräldrarna till samtalen så länge eleven är omyndig. Föräldrar kan utöva indirekta påtryckningar, till exempel genom den information de kan ge under samtalet. Den kan handla om sociala förhållanden, eventuella sjukdomar, diverse svårigheter som eleven har att hantera och dylikt. All information som läraren har om eleven kan implicit påverka betygsättningen och leda till att läraren gör individuella bedömningar. När det gäller betygsättning kan detta förhållningssätt dock få konsekvenser för elever som inte söker kontakt med sina lärare och som därmed inte utvecklar en nära relation till dem. Däremot kan kontaktsökande elever mer eller mindre medvetet, påverka lärarens betygsättning.

Betygssamtalets relationella aspekter

Skolan utgör en social arena där relationer skapas och upprätthålls både av verksamma yrkesgrupper samt mellan både lärare och elever. Relationella aspekter har belysts och beskrivits som en förutsättning för fungerande undervisning och för elevers lärande av en mängd forskare under senare tid (Aspelin & Persson, 2011; Colnerud, 1995; Frelin, 2010; Lilja 2013; Ranagården, 2009 m. fl). Utifrån ett fenomenologiskt betraktelsesätt kännetecknas människans tillvaro av ett ombesörjande, en omvårdnad eller försorg om andra människor (Heidegger, 1992), vilket synliggörs i studien exempelvis genom lärares välvilliga inställning till sina elever. Den kommer till uttryck genom att samtliga lärare i studien talar i sina betygssamtal även om annat än betygsättning. Pär och Gunilla intresserar sig för vad deras elever ska göra efter att de slutat skolan, Marianne undrar hur grupparbeten har fungerat, hon frågar ofta hur hennes elever känner sig, hur de mår, vilket även Anita gör. Omsorg om elever kan alltså uppfattas som ett sätt att bevara en god relation och visa på medmänsklighet från lärares sida. Ett sådant förhållningssätt kan emellertid även innebära risker. Ranagården (2009) betonar den goda relationens betydelse för elevers lärande, men uppmärksammar samtidigt vikten av lärares upprätthållande av

en viss distans till sina elever. Eftersom gränsen mellan privat och offentligt är diffus i skolan riskerar lärare att dras in i elevers privata sfär, vilket i sin tur leder till rad etiska ställningstaganden, menar hon. Colnerud (1995) beskriver relationen mellan lärare och elev som en ”pendling mellan distans och närhet” (s. 135). Hon menar att distans är nödvändigt när lärare möter elever kollektivt medan enskild och individuell hjälp följs av närhet, vilket i sin tur sätter press på läraren exempelvis i sådana sammanhang när läraren får vetskap om att elever far illa eller att de lever under missförhållanden.

Närheten till elever bidrar till att lärare måste göra yrkesetiska val, som enligt både Colnerud (1995) och Ranagården (2009), är otydliga. Lärares etiska skyldigheter handlar därför till stor del om deras egna övertåganden och tolkningar. Relaterat till betygssamtal kan den intima situationen som ett enskilt samtal innebär bidra till att lärare påverkas av sådant som inte har direkt koppling till kunskapsbedömning. Jag inleder denna avhandling med en beskrivning av egen erfarenhet av betygssamtal där min elev påpekar att han inte kommer in på juristutbildningen på grund av det låga betyget. Vilka konsekvenser min betygsättning får för honom är egentligen irrelevant i sammanhanget, men jag blir ändå känslomässigt berörd av hans reaktion och drabbas av både tvivel och skuld känslor. Ett möjligt sätt för lärare att undvika obehagliga möten där de blir anklagade av eleverna är att antingen gå eleven till mötes och sätta det eftertraktade betyget eller att undvika situationer såsom betygssamtal, som präglas av närhet. Måhända hade lärare, som i denna studie sätter det högre betyget vid så kallade ”gränsfall”, agerat annorlunda om de inte hade behövt konfrontera sina elever i ett enskilt samtal. Lärare behöver därmed förhålla sig till hur professionell integritet kan upprätthållas i betygsättningspraktiken. Mickwitz (2011) menar att foglighet är ett uttryck för bristande professionalitet. Höga betyg som sätts efter påtryckningar, som lärare inte kan stå emot, blir ur professionssynpunkt felaktiga, däremot kan sådana betyg uppfattas som de rätta ur elevperspektiv. För att kunna stå emot påtryckningar och ifrågasättande vad gäller betygsättning behövs både professionell kunskap och pedagogisk integritet, menar Mickwitz. I denna studie förstås professionell

kunskap utifrån begreppet pedagogisk takt. Lärares yrkeskunnande kan alltså varken begränsas till empirisk, normativ kunskap eller omfattas av enbart av omsorg och omtanke av eleverna. Det kännetecknas snarare av en balans mellan dessa principer. Som nämnts tidigare beskrivs en god relation mellan lärare och elever samt lärares omsorg om sina elever som en förutsättning för lärande (Aspelin & Persson, 2011; Frelin, 2010; Lilja, 2013, m. fl.). När det gäller betygsättning riskerar emellertid omsorgen om elever att inkräkta på lärares professionella integritet.

Betygssamtalets etiska aspekter

Analysen av betygssamtal visar att lärare har en mängd etiska dilemman att förhålla sig till vid betygsättning. Som exempel kan nämnas de överväganden som lärare behöver göra vad gäller relationen mellan elevers arbetsinsats och uppnådda resultat. Hur ska lärare förhålla sig till elever som inte har nödvändiga förkunskaper, men som har ”kämpat” och gjort sitt bästa, men som ansträngningen till trots inte ens har uppfyllt kraven för det lägsta betyget? Hur ska lärare förhålla sig till allt som elever berättar om sitt privatliv? Lärare kan ju inte avfärda elever som vill berätta om något personligt. Som professionella yrkesutövare kan de naturligtvis distansera sig till det elever talar om. Samtidigt är det oundvikligt att inte beröras som medmänniska. Påverkas lärarens betygsättning av att hen av någon anledning tycker synd om eleven eller av att läraren tycker att någon elev är särskilt sympatisk? Merparten av lärarkåren skulle sannolikt ge ett nekande svar på dessa frågor genom att stödja sig mot sin profession. Studien visar emellertid att lärare i sin betygsättning, mer eller mindre medvetet, tar hänsyn till faktorer som inte är direkt relaterade till elevers kunskapsnivå när de förklarar betygsättningen för elever i betygssamtal. Att fler dimensioner än de kunskapsmässiga vägs in i betygsättningen av lärare är inget nytt. Enligt tidigare forskning tar lärare hänsyn till faktorer, såsom elevers personliga egenskaper, elevsammansättningen i klassen, elevers motivation, kön samt föräldrarnas utbildningsnivå (Klapp Lekholm & Cliffordson, 2009;

Klapp Lekholm, 2010:a, 2010:b; Korp, 2010; Lundahl, 2010; Selghed, 2004; Thorsen & Cliffordson, 2012, m. fl.). Rosander (2012) visar att även elevers personlighetsdrag kan påverka lärares betygsättning. Egenskaper såsom samvetsgrannhet och neuroticism, som enligt hennes studie är vanligast förekommande hos flickor, leder till högre betyg medan intellektuell nyfikenhet och öppenhet, som är vanligast hos pojkar medför lägre betyg, enligt Rosander. Betygsättningen kan även påverkas av att lärare uppfattar elever som skötsamma och trevliga (Selghed, 2004). Det är därför av stor vikt att begrunda och problematisera relationens betydelse mellan lärare och elev för den pedagogiska praktiken. En nära relation skulle alltså implicit kunna påverka lärare känslomässigt och är ur betygsättningsammanhang inte alltid av godo.

Lärares omsorg och omtanke om eleven är grundläggande i lärares yrkesutövande. Ett gott klimat för lärande förutsätter att elever känner sig trygga, sedda och omhändertagna. De mellanmänniska aspekterna av läraryrket riskerar dock att hamna på kollisionskurs med styrdokumentens beskrivningar när det gäller betygsättning, vilket kan äventyra både betygsättningens likvärdighet och elevernas rättsäkerhet. Elever som inte är kontaktsökande kan komma tillkorta eftersom lärare i deras fall baserar betyget på faktiska prestationer och inte påverkas av personliga omständigheter som kan ha inverkat på skolarbetet. Det är därför angeläget att det förs en diskussion kring hur lärare ska hantera dessa svårigheter i den pedagogiska praktiken.

Avslutande reflektion

Studien visar att lärare har en mängd aspekter att förhålla sig till, inte minst vad gäller upprätthållande av en balans mellan närhet och distans till sina elever vid både betygsättning och förmedling av betyg i betygssamtal. Professionell integritet och professionell trygghet utgör förutsättningar för att lärare ska kunna stå emot de påtryckningar som de utsätts för från skolläda, föräldrar och elever. Utvecklingen i den svenska skolan har dock snarare pekat mot en försvagning av lärarprofessionen under de senaste

decennierna. Stark fokus på ekonomi har inneburit stora förändringar av villkoren för lärares arbete. Huvudsakligen ägnas lärares tid åt undervisning, men också åt åtskilliga administrativa uppgifter, vilket medför att det knappast finns tillräckligt utrymme för reflektion kring pedagogiska frågor. Skolan kan därmed framstå som en experimentverkstad för diverse politiska infall. Reformerna genomförs i snabb takt, utan att lärare ges möjlighet att sätta sig in i deras innebörd. Som exempel kan utökningen av betygsskalan nämnas. Syftet var att skapa större tydlighet i betygssättningen, men fler betygssteg har snarare inneburit större förvirring, eftersom fler gränsdragningar behöver göras (Selghed, 2010). Avsaknaden av systematisk diskussion kring betygssystemets tillämpning kan därför leda till bristande samsyn hos lärarkåren. De aspekter av betygssättning, som i den här studien benämns som existentiella, bör ges större utrymme i den pedagogiska diskussionen, inte minst med tanke på att det svårhanterliga betygssystemet med oklara gränsdragningar utgör en stor osäkerhetsfaktor i lärares yrkesutövning. I förlängningen kan det leda till lärarprofessionens försvagning (Hyltegren, 2014), vilket i sin tur medför att lärare får allt svårare att kunna stå emot de påtryckningar de utsätts för. Den kreativitet som kännetecknar läraryrket riskerar därmed att undergrävas och förvandla lärare från ”kreatörer” till ”leverantörer” (Radnor et.al., 1995⁴⁷).

Studiens tillämpning

Studiens resultat kan tillämpas inom en rad områden. Naturligtvis vänder jag mig till verksamma lärare som dagligen konfronteras med betygssättningens komplexitet. Studien skulle kunna utgöra ett diskussions- och reflektionsunderlag i skolutvecklingssammanhang och riktar sig, förutom till lärare, också mot alla som på något sätt och på olika nivåer är involverade i skolans verksamhet. Den kan även utgöra ett bidrag inom lärarutbildningen i syfte att skapa medvetenhet kring läraryrkets komplexitet samt på ett ingående sätt

⁴⁷ Radnor et.al., (1995) beskriver utifrån en brittisk studie lärares uppfattningar av de förändringar som en starkare central styrning medförde. Författarna menar att lärarna förvandlades från ”creators of curriculum” till ”deliverers of curriculum” (s. 329).

belysa de svårigheter som betygsättning och genomförande av enskilda samtal kan medföra bland både blivande och nyutexaminerade lärare. Studien kan alltså mana till reflektion hos yrkesutövare både vad gäller det enskilda samtalets möjligheter, men också svårigheter som kan vara förknippade med det.

Ytterligare ett tillämpningsområde, där studien kan bidra till en mer nyanserad diskussion om läraryrket, är den politiska debatten. Som nämndes inledningsvis har skolan i allmänhet, och betygsfrågan i synnerhet, varit angelägen bland makthavare, vilka inte sällan ger uttryck för tämligen onyanserade uppfattningar om betygets funktion i den pedagogiska praktiken. Politiska beslut som fattas har en direkt inverkan på lärares arbete. Som exempel kan friskolereformen från 1992 nämnas. Sverige har idag en extrem skolmarknad som till och med saknar motstycke i världen (Kornhall, 2013). Den alltmer ökande konkurrensen mellan skolorna har bland annat inneburit en stark förskjutning av fokus från pedagogik till ekonomi. Att lärare sätter så kallade snälla betyg, eller som studiens resultat visar, strävar efter att tillgodose elevers förmodade önskemål, kan vara en konsekvens av de förändringar som har drabbat den svenska skolan under de senaste decennierna och som grundar sig i politiska beslut. På vilket sätt denna utveckling kan påverka betygens likvärdighet, elevernas rättssäkerhet och, i förlängningen, den faktiska kunskapsnivån är angelägna frågor som bör tas upp i den pedagogiska praktiken, den politiska diskussionen och inte minst inom fortsatt forskning.

Fortsatt forskning

I denna studie, där intresse har riktats mot betygssamtal, har två forskningsområden berörts: betyg och bedömning samt samtalsforskning. Poängteras bör att studien enbart har utgjort en början till att utforska ett omfattande kunskapsfält och den skulle kunna följas upp på en mängd olika sätt inom de områden som har berörts. I studien har begreppet pedagogisk takt tillämpats, vilket har väckt intresse för att vidare pröva och utveckla detta begrepp i syfte att synliggöra dimensioner av lärares yrkeskunnande även i andra sammanhang inom det aktuella forskningsområdet. Vilken

medvetenhet finns det hos lärare om dessa dimensioner av lärarprofessionen och hur förhåller de sig i så fall till dem i olika situationer i den pedagogiska praktiken? Hur hanterar lärare skolans omsorgsuppdrag i relation till undervisning, bedömning och betygsättning samt i enskilda och kollektiva samtal med elever?

I varje studie medför valet av det teoretiska perspektivet samt det empiriska materialet både styrkor och svagheter, vilket har till följd att vissa frågor kan fokuseras medan andra inte uppmärksammas. I denna studie har det empiriska underlaget bidragit till att belysa hur lärare hanterar de dimensioner av sitt yrkeskunnande, som omfattas av begreppet pedagogisk takt. Inte minst har de mellanmännsliga aspekterna, som synliggörs i relation till förmedlingen av betyg, beskrivits. Det framgår däremot inte hur, och i vilken utsträckning, lärare talar om betyg med sina elever i andra sammanhang, eftersom lärares och elevers förståelse av betyg har studerats i en avgränsad kommunikativ situation. Vad som föregår samtalen tydliggörs således inte, vilket i sin tur öppnar för vidare forskning. I relation till det utökade betygssystemet, där större tydlighet eftersträvas av myndigheter, växer ett krav på att lärare ska precisera kunskapskraven och explicitgöra bedömningen och betygsättningen för elever. I samband med nationella prov presenterar Skolverket bedömningsmatriser, som visar på en uppfattning från myndigheter att det är möjligt att klargöra betygsättningen genom att dela grunden för bedömningen i mindre beståndsdelar. Detta står emellertid i motsatsförhållande till studiens resultat, som visar att grunderna för betygsättning kan vara svåra att verbalisera. Även i undervisningssammanhang görs allt större anspråk på en starkare koppling mellan lärande och bedömning. Bedömning betraktas alltmer som ett verktyg för elevernas kunskapsutveckling och leder därmed till förändringar både i bedömningspraktiken och i undervisningsformerna. Ett tänkbart sätt att följa upp studien skulle kunna vara att sätta betygssamtalen i en större kontext i syfte att få kunskap om lärares bedömningspraxis. Frågeställningar som väcks i sammanhanget är hur lärare hanterar uppdraget att klargöra grunderna för betygsättning för sina elever i undervisningssammanhang samt hur de involverar elever i bedömningsprocessen. Sker det i muntlig form med hjälp av

individuella samtal eller i gruppsamtal på lektionerna? Hur förhåller sig elever sig till detta uppdrag? Vilka eventuella risker kan uppstå vad gäller påtryckningar eller manipulation?

En viktig aspekt som bör beaktas inom forskning om lärares bedömningspraxis är den allt starkare ekonomiska styrningen av skolan. Inte sällan kopplas en skolas betygsnivå till resultat och måluppfyllelse. Betyg används därmed som en ekonomisk drivkraft och som ett sätt för skolor att profilera sig gentemot elever i det fria skolvalet. En lärares betygsättning kan även utgöra grunden för hens lönesättning. Eventuella motsättningar mellan den ekonomiska styrningen samt mellan upprätthållande av fastställd kunskapsnivå i relation till pedagogisk takt skulle kunna utgöra grunden för vidare studier.

Ytterligare ett kunskapsfält som studiens resultat manar till att utforska är enskilda lärar-elev samtal. Med tanke på att vikten av genomförande av enskilda samtal betonas alltmer i skolans verksamhet, inte minst i samband med den förändrade bedömningspraktiken, krävs det mer forskning vad gäller samtals möjligheter och begränsningar samt eventuella risker. Studien indikerar att lärares betygsättning kan påverkas av den intimitet som kännetecknar ett enskilt samtal. Vilken medvetenhet finns det hos lärare kring dessa aspekter? Varför väljer vissa lärare att erbjuda sina elever betygssamtal medan andra avstår? Inte minst bör villkoren för det enskilda samtals genomförande i relation till ovanstående beskrivning av de förändringar som har drabbat skolans verksamhet studeras ytterligare.

Summary

Background

The area of interest of this study is the grade conference (betygssamtal), a conversation between a teacher and a student in upper secondary school about the grade the student will receive. Grading is an important part of a teacher's work and as an upper secondary school teacher I find grading to be a complex and multi-dimensional practice, where many aspects are taken into consideration. It has been my experience that grading consists of several dimensions, including an emotional one, in addition to those expressed in the national curriculum. A previous study (Rinne, 2006) showed that teachers and students had a positive attitude towards grading and that there was a belief that the grades given reflected the students' level of knowledge. A similar approach was expressed in the political debate during the right wing government's most recent terms in office (2006-2010; 2010-2014). This approach is not consistent with my experience of grading, which is one of the reasons that I chose to immerse myself in this area of knowledge. In this thesis the focus is on grade conferences, because they can show how grades are understood by teachers and students in an actual situation, i.e. when the teacher informs the student about their final grade face to face.

The research field concerned with grading and assessment is wide both at a national (Andersson, 2000; Cliffordson, 2004; Dragemark Oscarsson, 2009; Korp, 2006; Klapp Lekholm, 2008, 2010; Lundahl, 2009, 2010; Selghed, 2004, 2010; Tholin, 2003, 2006; Wikström 2005 and others) and an international level (Alkharusi, 2008; Black et al. 2003; Black & William, 1998, 2006; Brookhart, 1994; O'Donovan et al., 2004; Sadler, 2009 and others). The studies of individual talks in school are primarily based on the development talk (utvecklingsamtal), a discussion between a teacher, a student and the student's parents about the student's progress (Adelswård,

1995, 1997; Bartholdsson, 2007; Bergqvist, 2010; Granath, 2008; Hofvendahl, 2004, 2006, 2010; Lindh & Munther, 2005; Ohlsson, 2012; Ranagården, 2009), but studies about grade conferences have not yet been carried out, even though grade conferences have in our time become a common element in Swedish schools. The intention of this study is therefore to show dimensions of grading that probably cannot be shown in other contexts.

The empirical material in this study consists of video-recorded conferences about grades between teachers and students in upper secondary school, and this data was collected during the spring semester of 2007. At the time the criterion-referenced grading system had been practised for seven years. Given that grading systems in Sweden tend to be rather persistent – since 1820 this grading system is only the third to have been used - the criterion-referenced grading system can be regarded as having been fairly new at that time. While the previous grading systems were in use, there were no demands that teachers should explain to students why a particular grade was awarded and it was not uncommon that students didn't know their final grades until their last day in school. A crucial difference that came with the introduction of the criterion-referenced grading system is that teachers were required to explain the basis of their grading for their students. However, there are no guidelines for how this task is supposed to be carried out. According to the *Curriculum of Non-Compulsory School 1994*, teachers are not required to offer individual conferences to their students, but in practice these conferences are requested by students, which I have experienced myself as an upper secondary school teacher.

In educational policy documents released during the period from the 1960s until 2008, a growing belief in the possibilities of these individual dialogues as a pertinent tool in pedagogical practice is expressed (Sandström, 2012). An ability to carry out individual dialogues has become a part of the teaching profession. In educational policy documents, dialogues are described in a rather unproblematic and positive way.

In my experience, grade conferences can be emotional for both the teacher and the student, not least because the grades are important for the opportunities available to the students after they

leave school. Students' emotional reactions may have an impact on the teacher. Consequently a tension can arise between a teacher's professional mission and the emotional aspects evolved in the situation. This tension will be highlighted in the study according to van Manen's (1991) concept *pedagogical tact*, which has been developed within phenomenological pedagogical research.

The study is based on a phenomenological and hermeneutical framework that makes it possible to consider grade conferences as a meaningful activity carried out in a *lifeworld*. That means that grading is not regarded only as an instrumental act. Existential aspects of grading are therefore focused on. The phenomenological and hermeneutical approach makes it possible for the researcher to highlight the complexity of the interaction between teacher and student in a grade conference. In this study, Merleau-Ponty's (2002/1962) description of *lived body* and Heidegger's (1992) concept seeing as will be used in the analysis of the intersubjective understanding of grading.

Aim and research questions

This study aims to investigate how intersubjective understanding of grades is achieved by the teachers and students when they meet in a grade conference. The aim of the study is *to describe intersubjective understanding of grades as it is shown in grade conferences, in light of the criterion-referenced grading system, and using the concept of pedagogical tact*. The research questions are:

- *How do teachers rationalise grades and make them understandable for their students?*
- *What are grades seen as in grade conferences where mutual understanding is achieved and in grade conferences which end in disagreement?*
- *Which understanding of grades among teachers and students is revealed by using the concept of pedagogical tact?*

The theoretical framework

The phenomenological and hermeneutical perspective is used in interpretation of teachers' and students' intersubjective

understanding of grades. According to Ricœur (1991), these two perspectives presuppose each other and therefore cannot be separated. Neither of these perspectives is a homogeneous approach nor do they offer the scientist any specific methods or predetermined concepts. Every study is designed differently, depending on its area of interest and aims. Since teachers' and students' interaction in grade conferences is in focus in this study, concepts such as *lifeworld*, *lived body*, *pedagogical tact* and *seeing as* are chosen in order to describe the intersubjective understanding of grades.

The central theoretical notions in the study

A central point of departure in the study is that understanding is always context-bound and that it occurs in the *lifeworld*. Intertwinement between life and world means that the world is always understood from a certain point of view and that it is taken for granted in the natural attitude (Merleau-Ponty, 2002/1962). The world is understood by bodily coexistence. According to Merleau-Ponty the body is lived; the mind and the body thus cannot be separated. The relation to the world is expressed by the lived body, which means that verbal and non-verbal aspects of interaction cannot be divided but are seen as a whole. Teachers' and students' intersubjective understanding is described in the study according to my interpretation of their bodily response to each other's actions.

The result is based on two levels of interpretation: on the one hand teachers' and students' interpretation of each other's actions and on the other hand my interpretation as a researcher of their actions. The conditions for our interpretations are not the same. The teachers' and students' response is immediate while my interpretation is more detached and based on a theoretical approach.

A central issue in the study is how the fact that teachers meet their students face to face in a grade conference might affect teachers' grading, since there is a difference between sitting at a desk and seeing students as names on a list, and meeting students in their bodily existence in the lifeworld. Van Manen (1991) discerns two aspects of pedagogical action. One is described as empirical -

SUMMARY

“ascertaining the ‘facts’ of the situation” (p. 42) - while the other is an ethical-moral aspect of pedagogy. Van Manen emphasizes that pedagogical action needs to be situation-specific, which means that “pedagogy is context sensitive” (p. 47) and he also argues that these aspects will occur in any pedagogical situation, which in turn demands an ability to balance these aspects. The meaning of *pedagogical tact* is that teachers’ professional skills can neither be limited to empirical knowledge nor to ethical-moral aspects. They consist of both and are to be adjusted to every specific pedagogical situation. These aspects are not to be considered as separate but as intertwined and in themselves consisting of several aspects.

Grading is an obvious example of a pedagogical action where teachers have to balance these intertwined principles: the empirical knowledge based on the grade criteria and the emotional dimensions of grading. Students can be disappointed; their expectations can, for instance, differ from the grade awarded. How teachers handle this situation is described in the study in relation to empirical and ethical aspects of teachers’ work. The terms empirical and ethical are used in a broad sense in order to describe existential dimensions of teachers’ and students’ interaction.

The complexity and uncertainty of grades can be explained by the vague and ambiguous grade criteria. There is no clear definition of what is meant by a particular grade. One central point of departure in the study is that the grades are understood from an existential point of view, which means that they are seen as something (Heidegger, 1992; Merleau-Ponty, 2002/1962). Understanding can be based on silent agreements in a contextualized situation (Claesson, 2009, 2011:b). Implicit understanding of a phenomenon can be developed in a certain group and it can differ among different groups. Interpretation of grade criteria might vary among schools, which in turn can jeopardize the equivalence of grading (Andersson, 2000; Cliffordson, 2004; Korp, 2006; Klapp Lekholm, 2008, 2010:a).

Method

The method in this study is inspired by Lindseth and Norberg's (2004) description of the hermeneutical interpretation process, which stresses the alternation between parts and whole. The research process began with an overview of the empirical material. The material was studied several times and every time new aspects were revealed, which eventually led to the formulation of research questions.

Descriptive hermeneutic phenomenology argues for the intertwinement of description and interpretation (Finlay, 2012). These cannot be separated, which entails that the research process starts by writing (van Manen, 2011). Phenomenological writing, therefore, does not come at the end of the process, where conclusions are to be made, but is seen as an ongoing process. The language can be poetic and personal. Description is used in the study in order to provide the non-verbal aspects of the communication.

The empirical material

The empirical material in this study consists of 149 video-recorded grade conferences with nine teachers and their students in upper secondary school. The material was recorded during the spring semester of 2007. Two of the teachers are teaching in a vocational programme and seven of them are teaching in a higher education preparatory programme. The oldest teachers are in their sixties and the youngest are in their thirties. Upper secondary school teachers were chosen because they have more practice in grading compared to elementary school teachers. Furthermore, the students are older and already have some experience of grade conferences.

It could not be taken for granted that teachers would participate in a study of this sort, since the grade conference is a rather intimate situation. The first teacher who was asked had a negative attitude and refused to be filmed. The other teachers who were asked, however, had a more positive approach and the material for the study could be collected in a fairly smooth way. I informed their students about the study in advance and emphasized that their

SUMMARY

participation was voluntary and that they didn't have to be filmed unless they wanted to.

In the following section the participating teachers are presented in alphabetic order. The teaching subject, the number of grade conferences and how many students declined to be filmed will be given:

Anita teaches in a higher education preparatory programme. She is in her sixties. The school subject for the grade conference is Swedish. She was filmed on one occasion when she had 16 grade conferences with first-year students, of which only 14 are included in the study since two students declined to be filmed.

Birgitta teaches in a higher education preparatory programme. She is in her sixties. The school subject for the grade conference is Swedish. She was filmed on one occasion when she had grade conferences with 17 third-year students. None of her students declined to be filmed.

Charlotte teaches in a higher education preparatory programme. She is in her thirties. The school subject for the grade conference is Swedish. She was filmed during six grade conferences with first-year and third-year students. None of her students declined to be filmed.

Gunilla teaches in a vocational programme. She is in her fifties. The subject for the grade conference is social studies. She was filmed during 16 grade conferences with third-year students. None of her students declined to be filmed.

Kerstin teaches in a higher education preparatory programme. She is in her sixties. The school subjects for the grade conference are Swedish and French with first-year students. She was filmed during three grade conferences in one of which the student's parents participated.

Marianne teaches in a higher education preparatory programme. She is in her forties. The school subjects for the grade conference are history and religion. She was filmed on three occasions: 21 grade conferences with second-year students in history, 9 grade conferences with third-year students in religion and 15 grade conferences with third-year students in history. One student in each class among the second-year students declined to be filmed and two students declined among the third-year students.

Pär teaches in a vocational programme. He is in his forties and the school subject for the grade conference is social studies. He was filmed during nine grade conferences in social studies with third-year students and none of his students declined to be filmed.

Vincent teaches in a higher education preparatory programme. He is in his sixties. The school subjects for the grade conference are Swedish and Media, Society and Communication. He was filmed on two occasions, both with first-year students. In Swedish he was filmed during 13 grade conferences and two of his students declined to be filmed. In Media he had seven grade conferences and in two of them students participated in pairs. None of the students declined to be filmed.

Åsa teaches in a higher education preparatory programme. She is in her thirties. The school subjects for the grade conference are history and religion. She was filmed during 21 grade conferences with third-year students and none of her students declined to be filmed.

The interpretation process started during the transcription of the empirical material and revealed different themes for the analysis. For instance, clear similarities in how teachers carried out grade conferences appeared. The different conferences followed similar patterns. A common way to begin is for teachers to ask their students about their expectations or for teachers to give a review of students' performances and achievements during the course. The grade awarded is, in most cases, declared at the end of the conference. Four teachers (Birgitta, Gunilla, Marianne, Åsa) had finished their grading and could reveal the final grade during the grade conference. The rest of the teachers talked about preliminary grades that could be changed after the conference.

Another striking feature of the grade conferences is the emotional aspect. Students are obviously tense and anxious in the beginning and quite relieved when they find out their grade. Another salient aspect was an obvious endeavour on the part of the teachers to achieve agreement with their students and to avoid disagreement.

Ethical considerations

In this study, the Swedish Research Council's ethical standards have been followed (Vetenskapsrådet, 2002). The standards concern demands about information, agreement and confidentiality. The teachers agreed to participate in the study after consulting their students. After obtaining the students' consent, I visited the class, informed them about the study and emphasized that their participation was voluntary. I also guaranteed complete anonymity. The parents' permission was not necessary according to the Swedish Research Council's ethical standards, as none of the students were younger than 15.

It was not difficult to follow the ethical standards and I experienced a positive attitude from both teachers and students. The students' participation in the study could not influence their grades so from that point of view their participation was not critical. However I couldn't be certain to what extent teachers and students were affected by the camera. From the video-recordings, it appears that they forgot the presence of the camera quite soon because they became very engaged in the conversation.

Results

The results are divided into two parts. The first part is an overview of how teachers carry out their grade conferences. The results in this part show among other things how the complex grading system is operationalized and explained. It also shows how the grade conferences are structured. Independently of each other, teachers follow similar patterns. A common start to the conference is that the teacher asks the student about his/her impressions of the course. The majority of the teachers in this study follow up this matter by going through student's results during the course. Vincent's conferences differ from the rest in the sense that he lets students themselves describe the course content and argue for their own grade. A characteristic feature of the conferences is that teachers don't start by talking about the grades and that they don't inform their students about the final grade until the end of the conference. Another common feature is that the final grade is based

on an average of the grades awarded during the course, which shows how the complex grading system is rationalized by teachers. Only Charlotte talks about grade criteria; the rest of the teachers accounts for the grades in everyday terms like “You’re clever”, “You’ve been working hard”. Another way to rationalize the grade system is to quantify the grades by transforming grades into numbers. Such a system is created by Birgitta and she justifies it by telling the students that “it is easier with numbers”.

The analysis in the first part shows that most of the grade conferences end in agreement between the teacher and the student. In those cases the grade awarded is the expected one and there is therefore no reason for the student to question it. The analysis in this part shows also that the grade conference is understood by teachers as a forum for reaching consensus and maintaining a good relationship. In 149 video-recorded conferences, disappointment was showed openly by only seven students. A common question asked by teachers is whether their student considers the grade to be fair and whether he/she is satisfied by it. The lowest grade “IG” does not occur at all in the higher education preparatory programme. An unwillingness to give failing grades (*underkänt betyg*) is shown for instance in Pär’s conferences. He gives his students the opportunity to fulfil the requirements of the course by doing tests even though the course is finished and the grades were already supposed to have been reported. In the higher education preparatory programme, 53% of the students get the highest grade “MVG” and 40% get the next highest grade “VG”. The lowest grade “IG” is given only in the vocational programme where it is received by 44% of the students. The students in that programme didn’t seem to expect any higher grade than “G” and only one of the students showed disappointment with the lowest grade.

The analysis in the second part of the study is divided in two sections: the first section describes grade conferences that end in agreement and examines grades from the *seeing as* perspective. The second section describes grade conferences that end in disagreement and the focus is primarily on the teacher’s perspective. Five themes are defined in the first section:

SUMMARY

Grades as taken for granted. This theme shows examples of grade conferences where intersubjective understanding of grades is reached. The students don't question the teachers grading since the expected grade is given. The meaning of grades is taken for granted and is not explained according to grade criteria, which is interpreted in the study as meaning that teachers consider that the highest grade does not need any further explanation.

Grades as responding to students' presumed wishes. Teachers are more or less familiar with students' expectations about grades. The analysis shows that teachers strive to cater to students' presumed wishes. In some cases the highest grade is "delivered" even though student's results during the course do not fully support the assessment. The basis for grading varies among the teachers. For instance Marianne points out that some assignments carry more weight than others. Teachers are however careful to point out that the grades are not based on their own benevolence but on students' accomplishments. Emotional aspects of grading appear for instance in those grade conferences where students are happily surprised by the grade awarded. The positive reaction from the student also makes the teacher happy.

Grades as encouragement. The highest grades are sometimes given as encouragement even when the student's results don't justify them: their efforts are rewarded more than their knowledge. The teacher explains that the highest grade is given as an incentive to study harder in future and other abilities such as potential capacities are taken into account in grading: if the student had more energy and wasn't so tired his/her performance would be on the highest level, which in turn justifies giving the highest grade.

Grades as "borderline". Grades are described as "borderline" when students' performances are not clearly deserving of one particular grade and therefore both a higher and a lower grade can be justified in relation to students' achievements during the course. In case of doubt, the higher grade is given by the teacher, which comes as a surprise to the student since he/she did not expect it.

MVG as a starting point for grading. Analysis of this theme shows that student's expectations do not correspond to teachers' grading since teachers give higher grades than students expect. A common

starting point for grading among teachers is to assume that students should get the highest grade, which is not always the case among students. One grade conference differs significantly from the others because the student is determined that she deserves a lower grade and sturdily argues for it even though the teacher was prepared to give a higher grade.

A pervasive feature of the analysed grade conferences is that the highest grade is the starting point for the conference in higher education preparatory programmes, which entails that the focus for grading is not primarily on the student's level of knowledge but on whether the highest grade can be given or not. When teachers do not hesitate about whether the highest grade can be given, it is presented as obvious and reveals an attitude that the highest grade doesn't need any further explanation. The grades are metaphorically expressed as something that the teacher "gives" and the student "gets". From the students' point of view, one aim of the grade conference can thus be to examine whether he/she can "get" the highest grade from a teacher who "gives" it. From the teachers' point of view the aim can be to satisfy their students and meet their expectations. Noticeable emotional aspects appear, particularly with regard to teachers' unwillingness to give low grades.

In the second section three themes are analysed in grade conferences that end in disappointment:

Teachers try to avoid disappointing students. The teacher does not tell the student their final grade in the grade conference, which is explained by the teacher from several perspectives: the teacher hasn't finished the grading yet and must therefore take another look at some doubtful cases; the teacher must compare the grading with other teachers' results in other classes in order to make the grading as fair as possible. Emotional aspects are also stressed – the grades must not be given "from the heart". The students are expecting a higher grade than the teacher is ready to give, but the teacher promises to "do what she can" and doesn't therefore give any final answer to the student about the grade.

Teachers handle disappointment. Students' disappointment is handled by using encouragement. The teacher emphasizes that the grade awarded is good and that the student should be satisfied with

his/her accomplishment. The teacher is affected and touched by the student's emotional reaction but that doesn't influence the grading.

Teachers respond to criticism. Only in one grade conference is there open criticism of the teacher's methods. The teacher listens to the student's complaints and claims that she understands her student's point of view. The criticism does not however affect the grade, which causes disappointment for the student.

Interpretation and conclusions

The grade conferences are understood in this study as a communicative situation where teachers' and students' lifeworlds are intertwined. Grading can therefore not be considered as a mechanical act, but rather as lived. According to van Manen's (1991) description of pedagogical tact, teachers balance formal and ethical dimensions of their profession. These dimensions are not considered in the study as two separate sides of the profession but are understood as intertwined. The results show that existential aspects of grading have been clearly discernible in the analysis, which can be understood as meaning that the formal grade criteria are not followed. One particular feature of grade criteria is that they give teachers a lot of freedom in terms of interpretation and adaption to the individual student. Teachers make individual assessments that are specific to the student in question, as for example when some shortcomings are overlooked in one grade conference (Anita and Osvald) but not in other (Anita and Tanja). In those cases grading is not consistent with the description of grading in the curricula. From the results, no clear structure can be discerned with regard to how teachers make their assessment and it is not clear what teachers take into account in different students' performances, as the qualities of students' assignments are not discussed. Teachers rather focus on whether an assignment has been done, not how it has been done. Students do not ask for any further clarification, which can be explained by the natural attitude to the lifeworld where the nature of concepts is not questioned as long as they function as expected (Heidegger 1992, Merleau-Ponty, 2002/1962). The intersubjective understanding of grades that is

shown in this study exposes an understanding of grades as taken for granted. No deeper meaning of the grades is requested as long as teachers' and students' conceptions comply. In cases of disagreement, students demand a further explanation about the grade awarded. Teachers explain the final grade according to the average of the results of students' performances during the course, which can be expressed in general terms, for instance that the results are not good enough for the highest grade. Teachers have difficulty explaining what exactly in students' performances should be improved and how it should be done, which shows problematic aspects with regard to operationalization of grade criteria.

In most grade conferences in this study, teachers strive to achieve agreement with their students about grades awarded. This aspect of conversational interaction is described by several researches who point out achievement of agreement as an intrinsic endeavour in conversation (Foppa, 1995; Linell, 1995; Maynard, 2003 and others). In most of the grade conferences, agreement is related to teachers' benevolence towards students. This aspect is most clearly expressed in grade conferences where students strive for the highest grade and where teachers' starting point for grading is the highest grade, although this is not the case for the student. Except in conferences where students expect the highest grade and it is therefore treated by the teacher as obvious and self-evident, students are not fully aware of the grade awarded and it comes as a surprise, which they respond to with gratitude. Though benevolence is a clearly shown dimension of grading, teachers point out that their grading is not to be understood as an act of kindness, i.e. something they do on purpose to be nice to their students. However teachers express their compassion if the highest grade cannot be given and they apologize when the grade awarded doesn't correspond with the grade the student expected. This aspect is analysed in the study from Maynard's (1998) point of view: when a disappointing message is given, the person who delivers it can feel moral responsibility for the message and apologizing is a way to be responsible for the disappointing message. From a lifeworld phenomenological perspective, teachers emerge as fellow human beings in a lifeworld that they share with their students. The existential aspects of grading

have therefore been dominant in the analysis of grade conferences. These aspects have been highlighted in this study by describing both verbal and non-verbal aspects of the interaction (Merleau-Ponty, 2002/1962). By a description of bodily dimensions, depiction of nuances is made possible.

Discussion

The study shows that in grading conferences teachers have to handle several aspects. They are supposed to: explain their grading to the students; take students' expectations into account and try to fulfil them; be aware of and take into account potential abilities and other aspects that can affect student performance, such as the student's health; encourage and support students in further studies; strive to achieve agreement and avoid disagreement; respond to and deal with criticism; and create and maintain a good relationship with the student.

The dominance of existential aspects in the grade conferences can be partly explained by the imprecise basis for the grade conferences – the grade criteria are vague and open to interpretation. The results show that teachers make assessments on an individual basis, but no systematic course of action can be seen. The purpose of this approach is interpreted in the study as being to maintain a good relationship between the teacher and the student and is observed in grade conferences where grades are given as encouragement (Fjellström, 2002). Grading is thus a multidimensional activity that includes several dimensions of students' performances and relational aspects. In international comparisons, Swedish teachers have a unique position concerning grading not least due to the absence of external control. An assessment of national test results, made by the Swedish Schools Inspectorate, shows a deviation of 50% between teachers' grading and the Inspectorate's grading (Skolinspektionen, 2012). The results of this study suggest that this situation may be understood from an existential point of view. There is thus a difference between the Inspectorate's anonymous assessment and teachers' assessment of their students in a lifeworld where a student never can be reduced to

a name on a list but is seen as lived. Teachers' grading is therefore not limited to a specific test but is based on a broader understanding.

Two intertwined themes can be discerned in relation to aspects that teachers have to handle in grade conferences. The first deals with teachers fulfilling students' expectations, which in this study has been described as the teachers' point of departure in the grade conferences in the higher education preparatory programme, namely that teachers assume that their students strive for the highest grade and that the aim with the conference is whether this grade can be given or not. The second theme concerns the relational and ethical dimensions of the grade conferences. Students' implicit desire for the highest grade and the teachers' awareness of students' requests indicates that the grade conference cannot be considered as an isolated occurrence but is a part of past events (Bachtin, 1979). A grade conference is characterized by intimacy. Students' and teachers' bodily response reveals immediately how a statement is understood and the analysis shows that students and teachers have a mutual impact on each other in the grade conference. The emotional aspects that occur during teachers' and students' interaction might influence the teachers' grading. Maybe the teacher would not give higher grades than are justified by the student's performance, in order to encourage and comfort the student, if the teacher knew that he/she didn't have to tell the student face to face. Individual dialogues in pedagogical practice have been described by researchers as a possibility for "intimization" (*intimisering*) (Granath, 2008). The results of this study show situations that are to some extent the reverse of what these researchers describe. The teachers' attempts to fulfil the students' requests can entail that the student gets the chance to affect the teacher. There is no certainty that either teachers or students are aware of these circumstances. One explanation can be found in the changing conditions for grading. Changes that have been implemented during the last decade mean that teachers can be exposed to pressure from school management, parents and students. A high level of grades has been used as an indicator that a school is of a high standard and this is used in order to promote the school in the free market. School management

SUMMARY

encourages and even demands a certain level of grades and as much as it is possible not to fail the students (Kornhall, 2012, Mickwitz, 2011). The information that a teacher gets about a student's private life can also affect the grading and students who don't seek contact with their teachers can be put at a disadvantage.

Grades are not the only thing in focus during grade conferences. Teachers talk about their students' wellbeing and show interest in their life outside the school. According to Heidegger (1992), human relationships are characterized by care and concern for each other. Teachers' concern about their students can be understood as a way to maintain a good relationship with them. This aspect of the teaching profession is described by several researchers (Aspelin & Persson, 2011; Colnerud, 1995; Frelin, 2010; Lilja, 2013; Ranagården, 2009). Good relationships, however, involve maintaining a certain distance. These ethical aspects are not clear and teachers must make their own decisions about what is right and wrong in different situations (Colnerud, 1995; Ranagården, 2009). As far as grading is concerned, closeness to students can be risky since teachers can be put under pressure emotionally by their students.

The phenomenological and hermeneutical theoretical perspective has enabled me to describe non-verbal aspects of interaction and highlight bodily aspects of interaction in order to show teachers' and students' understanding of grades. Verbal aspects alone would not be sufficient to describe underlying features of the interaction. This study can be considered as a contribution to the development of empirical pedagogical research in this theoretical field, not least concerning the transcription of empirical material and the researcher's approach to the aspects problematized in these theoretical perspectives (Bengtsson, 2005; Berndtsson et al., 2007; Finlay, 2009, 2012; Giorgi, 2012; van Manen, 1997, 2011 and others).

The results demonstrate the importance of highlighting the complexity of grading – that grading can never be limited to administrative aspects of the assessment practice but includes several existential aspects that teachers have to consider. The study suggests that further research is necessary with regard to how

teachers understand and handle these aspects of grading. Given the importance of the implementation of individual dialogues in school, further research is also needed concerning possibilities and potential risks in talking about grades in grade conferences.

Referenser

- Adelswärd, V. (1995). Institutionella samtal – struktur, moral och rationalitet. *Folkmålsstudier*, 36, 109-137.
- Adelswärd, V., Evaldsson, A. & Reimers, E. (1997). *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Adelswärd, V., & Sachs, L. (2003). The messenger's dilemmas – giving and getting information in genealogical mapping for hereditary cancer. *Health, Risk & Society*, 5(2), 125-138.
- Alkharusi, H. (2008). Effects of classroom assessment. Practices on students' achievement goals. *Educational Assessment*, 13(4), 243-266.
- Andersson, H. (1991). *Relativa betyg: några empiriska studier och en teoretisk genomgång i ett historiskt perspektiv*. (Doktorsavhandling) Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Andersson, H. (1999). *Varför betyg? Historiskt och aktuellt om betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, P. (2000). *Att studera och bli bedömd: empiriska och teoretiska perspektiv på gymnasie- och vuxenstuderandes sätt att erfara studier och bedömningar*. (Doktorsavhandling) Linköping: Linköpings Universitet.
- Andrén, U. (2012). *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 324) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Anward, J. & Nordberg, B. (red.) (2005). *Samtal och grammatik: studier i svenskt samtalspråk*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerup.

- Auer, A. (2007). *Provbetyg-slutbetyg-likvärdig bedömning? Statistisk analys av sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i grundskolans årskurs 9, 1998-2006*. Stockholm: Skolverket.
- Bachtin, M. (1979). *Estetika slovesnogo tvorčestva*. Moskva: Iskusstvo.
- Bachtin, M. (2002). *Sobranie sočinenij. T. 6, "Problemy poetiki Dostojevskogo", 1963; Raboty 1960-ch - 1970-ch gg*. Moskva: Russkie slovari.
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand: normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter: människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Berndtsson, I., Claesson, S., Friberg, F., Öhlén, J. (2007). Issues about thinking phenomenologically while doing phenomenology. *Journal of Phenomenological Psychology*, 38 (2), 256-277.
- Bergqvist, K. (2010). "Think of how you can know that you have reached your goals". Reflection as self-control in late-modern schooling. *Nordic Studies of Education*, 30(3), 137-149.
- Betygens effekter på undervisningen*. (1990). Stockholm: Allmänna förlag.
- Betygsprövningsutredningen (2010). *Riktiga betyg är bättre än höga betyg. Förslag till omprövning av betyg: betänkande*. Stockholm: Fritze.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P.J., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Williams, D. (red.) (2003). *Assessment for learning: putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.

- Black, P & William D. (2006). Developing a Theory of Formative Assessment. I Gardner, J. (red.). *Assessment and learning*, 80-100. London: Sage Publications.
- Bredmar, A. (2014). *Lärares arbetsglädje: betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 351). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bloxham, S., Campbell, L. (2010). Generating dialogue in assessment feedback: exploring the use of interactive cover sheets. *Assessment & Education in Higher Education*, 35(3), 291-300.
- Brookhart, S. M. (1994). Teachers' grading: practice and theory. *Applied Measurement in Education*, 7(4), 279-301.
- Buber, M. (1993). *Dialogens väsen: traktat om det dialogiska livet*. Ludvika: Dualis.
- Burbules, N.C. (1993). *Dialogue in teaching: theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233.
- Carlsson, N. (2011). *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 306). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Claesson, S. (1999). *Hur tänker du då? Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 130). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap*. (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 217). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Claesson, S. (2008). Livsvärldsfenomenologi och empiriska studier. *Nordic Studies in Education*, 28(2), 123-133.
- Claesson, S. (2009). *Lärares hållning. Klassiska undervisningsidéer och observationer av undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S. (2011:a). *Undervisning och existens*. Göteborg: Daidalos.
- Claesson, S. (2011:b). "Seeing-as" in the School Context. *New Zealand Journal of Teacher's Work*, 8 (2), 178-188.
- Cliffordson, C. (2004). Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(1), 1-14.

- Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärarens yrkesetiska konflikter i grundskolan.* (Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik och psykologi). Linköping: Linköpings universitet.
- Crisp, V. (2010). Judging the grade: exploring the judgment processes involved in examination grading decisions. *Evaluation & Research in Education*, 23(1), 19-35.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H. & Nyström, M. (2008). *Reflective lifeworld research.* Lund: Studentlitteratur.
- Dahlgren, L. O., Fejes, A., Abrandt-Dahlgren, M., Trowald, N. (2009). Grading systems, features of assessment and students' approaches to learning. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 185-194.
- Dragemark Oscarson, A. (2009). *Self-assessment of writing in learning English as a foreign language: a study at the upper secondary school level.* (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 277). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Egidius, H. (1988). *Bedömning, betygsättning, utvärdering.* Malmö: Liber.
- von Eckartsberg, R. (1998). Existential-Phenomenological Research. I Valle, R.S. (red.). *Phenomenological inquiry in psychology: existential and transpersonal dimensions.* 21-61. New York: Plenum Press.
- Engelsrud, G. (2005). The lived body as experience and perspective: methodological challenges. *Qualitative Research*, 5(3), 267-284.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Englund, B. (2012). Dialogen som idé och praktik. Inledning. I Englund, B. & Sandström, B. (red.) *Dialogen som idé och praktik.* 7-15. Stockholm: Carlsson.
- Fairfield, P. (red.) (2011). *Education, dialogue and hermeneutics.* London: Continuum International Publishing Group.
- Falkner, C. (2007). *Datorspelande som bildning och kultur: en hermeneutisk studie av datorspelande.* (Doktorsavhandling, Studies in Education). Örebro: Örebro universitet.
- Finlay, L. (2009). Debating phenomenological research methods. *Phenomenology & Practice*, 3(1), 6-25.
- Finlay, L. (2012). Debating phenomenological methods. I Friesen, N., Henriksson, C. & Saevi, T. (red.). *Hermeneutic phenomenology in education: method and practice,* 17-37. Rotterdam: Sense Publishers.

- Fjellström, R. (2002). Betygsättandets etik. I Andersson, H. (red.) *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. 77-90. Stockholm: Statens Skolverk.
- Folkpartiets nyhetsbrev. (2013). Mindre byråkrati för lärarna. Hämtad 2013-07-28 från <https://www.folkpartiet.se/jan-bjorklund/nyhetsbrev/?nid=231376>
- Foppa, K. (1995). On mutual understanding and agreement in dialogues. I Linell, P., Graumann, C.F., Markova, I. & Foppa, K. (red.). *Mutualities in dialogue*. 149-175. Cambridge: Cambridge University Press.
- Forsblom-Nyberg, Y. (1995). Samtal som transkription. I *Folkmålsstudier*, 36, 53-74.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionalism*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Institutionen för didaktik, Uppsala universitet.
- Freeman, M. (2011). Validity in dialogic encounters with hermeneutic truths. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 543-551.
- Freeman, M., Vagle, M. D. (2013). Grafting the intentional relation of hermeneutics and phenomenology in linguisticity. *Qualitative Inquiry*, 19(9), 725-735.
- Fritszén, L. (2006). Det engelska inspektionssystemet – en god förebild för Sverige? I Forsberg, E & Wallin E. (red.). *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* 155-171. Stockholm: HLS Förlag.
- Frost, M., Rogers, M. R., O'Bryon, E. C., Hill Perry, E. (2010). Delivering and receiving bad news: what school psychologists need to know. *Journal of Applied School Psychology*, 26(3), 198-211.
- Gadamer, H. (1997). *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Gadamer, H., Weinsheimer, J. & Marshall, D.G. (2004). *Truth and method*. London: Continuum International Publishing Group.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. Albany: State University of New York Press.
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2008). *The phenomenological mind: an introduction to philosophy of mind and cognitive science*. London: Routledge.

- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter: fem musiklärares livshistorier*. (Doktorsavhandling, Studies in Music Education). Örebro: Örebro universitet.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260.
- Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological Psychology* 43(2), 3-12.
- Gipps, C. (2001). Sociocultural aspects of assessment. I Svingby, G & Svingby, S. (red.). *Konferensrapport från konferens om bedömning av kunskap och kompetens 17-19 november 1999*. Rapport nr 18. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, PRIM- gruppen.
- Gipps, C.V. (1994). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. London: Falmer.
- Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 263). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, S. (2008). *Motstånd och mening: innebörd i blivande lärares seminarieramtal*. (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 266). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Gustafsson, J-E., Cliffordson, C., Erickson, G. (2014). *Likvärdig kunskapsbedömning i och av den svenska skolan – problem och möjligheter*. Stockholm: SNS Förlag.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. I Gardner, J. (ed.) *Assessment and learning*. 103-117. London: Sage Publications.
- Hautaniemi, B. (2004). *Känslornas betydelse i funktionshindrade barns livsvärld*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Heidegger, M. (1992). *Varat och tiden. Del 1 och 2*. Göteborg: Daidalos.
- Henriksson, C. (2009). *Klassrumsflyktingar: pedagogiska situationer och relationer i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Henriksson, C, & Saevi, T. (2012). An event in sound. Considerations on the ethical-aesthetic traits of the hermeneutic

- phenomenological text. I Friesen, N., Henriksson, C. & Saevi, T. (red.). *Hermeneutic phenomenology in education: method and practice*, 17-37. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hofvendahl, J. (2004). Relata refero: "Positiv, pigg och bra attityd". *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy: E-tidskrift* 2004:2
- Hofvendahl, J. (2006). *Riskabla samtal: en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. (Doktorsavhandling, Linköping: Studies in Arts and Science). Linköping: Linköpings universitet.
- Hofvendahl, J. (2010). Utvecklingssamtalen – några vanligt förekommande problem. I Lundahl, C. & Folke-Fichtelius, M. (red.). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*, 31-48. Lund: Studentlitteratur.
- Holmgren, A. (2006). *Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen*. (Doktorsavhandling. Doktorsavhandlingar inom den nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete, 4. Doktorsavhandlingar i pedagogiskt arbete, 11). Umeå: Umeå Universitet.
- Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan: en studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. (Doktorsavhandling, School of Education and Communication, Jönköping University, 2). Jönköping: Jönköping University Press.
- Husserl, E. (1989). *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.
- Hyltegren, G. (2014). *Vaghet och vanmakt. 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 360). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld: om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 141). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, S. (2013). *Rytmen bor i mina steg: En rytmanalytisk studie om kropp, stad och kunskap*. (Doktorsavhandling, Kulturgeografiska institutionen, Uppsala universitet). Uppsala: Uppsala universitet.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.

- Kemp, P. (2005). *Världsmiddagsgården: politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.
- Klapp Lekholm, A. (2008). *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics*. (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 269). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Klapp Lekholm, A. (2010:a). Vad mäter betygen? I Folke-Fichtelius, M. & Lundahl, C. (red.). *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*, 129-142. Lund: Studentlitteratur.
- Klapp Lekholm, A. (2010:b). Lärares betygsättningspraktik. I *Bedömning för lärande – en grund för ökat kunskapsutveckling*. 20-29. Forskning om undervisning och lärande (2010:3). Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.
- Klapp Lekholm, A. (2011). Effects of School Characteristics on Grades in Compulsory School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 587-608.
- Kornhall, P. (2013). *Barnexperimentet. Svensk skola i fritt fall*. Stockholm: Leopard.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning: hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser i gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Korp, H. (2010). Nationella prov och likvärdig betygssättning i gymnasiet. I Folke-Fichtelius, M. & Lundahl, C. (red.). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*, 143-160. Lund: Studentlitteratur.
- Kristensson Uggla, B. (2012). *Slaget om verkligheten: filosofi, omvärldsanalys, tolkning*. Höör: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Levering, B. (2006). Epistemological issues in phenomenological research: How authoritative are people's accounts of their own perceptions? *Journal of Philosophy of Education*. 40(4), 451-462.

- Levinsson, M. (2013). *Evidens och existens: evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 339). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 338). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindblad, B. (2005). *Att vara förälder till barn med funktionsnedsättning: erfarenheter av stöd och av att vara professionell stödjare*. (Doktorsavhandling, Institutionen för omvårdnad). Umeå: Umeå universitet.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lindh, G. & Lindh-Munther, A. (2005). Antingen får man skäll eller beröm. En studie av utvecklingssamtal i elevers perspektiv. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. E-journal*. (1)28.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 18(2), 145-153.
- Linell, P. (1990). De institutionaliserade samtalens elementära former: om möten mellan professionella och lekmän. I *Forskning om utbildning*, 17(4), 18-35.
- Linell, P. (1995). Troubles with mutualities: towards a dialogical theory of misunderstanding and miscommunication. I Markova, I., Graumann, C.F. & Foppa, K. (red.). *Mutualities in dialogue*, 176-213. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linell, P. (2005). En dialogisk grammatik? I Anward, J. & Nordberg, B. (red.). *Samtal och grammatik: studier i svenskt samtalspråk*, 231-328. Lund: Studentlitteratur.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Arbetsliv i omvandling. Uppsala universitet.

- Lundahl, C. (2007) Kunskapsbedömningens historia. I Lärarförbundet. *Sporre eller otyg: om bedömning och betyg*, 51-68. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Lundahl, C. (2009). *Varför nationella prov? Framväxt, dilemman, möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2010). Nationella prov – ett redskap med tvetydiga syften. I Folke-Fichtelius, M. & Lundahl, C. (red.). *Bedömning i och av skolan – praktik, principer, politik*, 223-242. Lund: Studentlitteratur.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. London: Althouse Press.
- van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: Althouse Press.
- van Manen, M. (red.) (2002). *Writing in the dark: phenomenological studies in interpretive inquiry*. London: Althouse Press.
- van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30.
- van Manen, M. (2011). Phenomenological inquiry is practised as phenomenological writing. Hämtad 2013-04-30 från <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/writing/>
- Maynard, D. W. (1996). On “realization” in everyday life: The forecasting of bad news as a social relation. *American Sociological Review*, 61(1), 109-131.
- Maynard, D. W. (1997). The News Delivery Sequence: Bad News and Good News in Conversational Interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 30(2), 93-130.
- Maynard, D. W. (1998). Praising versus blaming the messenger: Moral issues in deliveries of good and bad news. *Research on Language and Social Interaction*, 31(3&4), 359-395.
- Maynard, D.W. (2003). *Bad news, good news: conversational order in everyday talk and clinical settings*. Chicago: University of Chicago Press.
- McConlogue, T. (2012). But is it fair? Developing students’ understanding of grading complex written work through peer

- assesment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 113-123.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Merleau-Ponty, M. (2002/1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Mickwitz, L. (2011). *Rätt betyg för vem? betygsättning som institutionaliserad praktik*. (Licentiatavhandling) Stockholm: Stockholms universitet.
- Moilanen, P. (2000). Interpretation, truth and correspondence. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 30(4), 377-390.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks: California SAGE.
- Myndigheten för skolutveckling (2004). *Dialog i verkligheten: på jakt efter röda trådar*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling (2007:a). *Matematik. En samtalsguide om kunskap, arbetsätt och bedömning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling (2007:b). *Svenska. En samtalsguide om kunskap, arbetsätt och bedömning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling (2008:a). *Sambällsorienterande ämnen. En samtalsguide om kunskap, arbetsätt och bedömning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling (2008:b). *Naturorienterande ämnen. En samtalsguide om kunskap, arbetsätt och bedömning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt: läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 234). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- O'Donovan, B, Price, M, Rust, C. (2004). Know what I mean? Enhancing student understanding of assessment standards and criteria. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 325-335.
- Ohlsson, R. (2012). Samtal om utveckling eller utveckling genom samtal? Villkor för dialog i gymnasieskolans utvecklingssamtal. I Englund, B. & Sandström, B. (red.). *Dialogen som idé och praktik*, 103-162. Stockholm: Carlsson.

- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik: en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 286). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Palmer, R.E. (1969). *Hermeneutics: interpretation theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer*. Evanston: Northwestern U.P.
- Prop. 2008/09:66. *En ny betygsskala*. Hämtad 2010-02-23 från <http://www.regeringen.se/sb/d/10003/a/115617>
- Ranagården, L. (2009). *Lärares lärande om elever: en sociologisk studie av yrkespraktik*. (Doktorsavhandling, Göteborg studies in sociology). Göteborg: Department of Sociology, Göteborg University.
- Regeringskansliet. (2007). *Jan Björklund om det nya betygssystemet: Det skall löna sig att plugga*. Hämtad 2010-10-15 från <http://www.regeringen.se/sb/d/8543/a/78663>
- Regler för målstyrning. (2005). *Gymnasieskolan: Skollagen, gymnasieförordning, läroplan, program mål, kursplaner, betygskriterier*. Upplands Väsby: Svensk facklitteratur.
- Ricœur, P. (1976). *Interpretation theory: discourse and the surplus of meaning*. Fort Worth, Tex: Texas Christian Univ. Press.
- Ricœur, P., Blamey, K. & Thompson, J.B. (1991). *From text to action: essays in hermeneutics, II*. London: The Athlone Press.
- Ricœur, P. (1993). *Från text till handling: en antologi om hermeneutik*. Stockholm: B. Östlings bokförlag. Symposion.
- Riksrevisionen (2004). *Betyg med lika värde? En granskning av statens insatser*. Stockholm: Riksrevisionen.
- Rinne, I. (2006). *"Så ser man ju hur mycket alla kan, liksom..." en studie om gymnasielärares och elevers uppfattningar om kunskapsbedömning och betygssättning* (Magisteruppsats). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik. Göteborgs universitet.
- Rinne, I. (2010). *Vad samtalade de om? En fenomenologisk studie om betygssamtal på gymnasiet*. Paper presenterat vid Nordic Educational Research Association 38:e kongress, Malmö.
- Rinne, I. (2011:a). Betygssamtal. I Claesson, S. (red.). *Undervisning och existens*. 55-85. Göteborg: Daidalos.
- Rinne, I. (2011:b). *Talks about grades*. Paper presenterat vid symposium With the life-world as point of departure in empirical

- educational research vid 30th International Human Science Research Conference Intertwining body-self-world, Oxford.
- Rinne, I. (2012). *Betygsättnings dimensioner*. Förståelsen av betygskriterier så som den visar sig i ett betygssamtal på gymnasiet. Paper presenterat vid symposium Researching teacher's professional practice vid Nordic Educational Research Association 40:e kongress, Köpenhamn.
- 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:a). Betygssamtal – samtal om betyg? I Franck, O. (red.) *Motbok. Kritiska perspektiv på styrdokument, lärarutbildning och skola*, 53-73. Lund: Studentlitteratur.
- Rinne, I. (2014:b). Vad kan lärare och elev lära sig av betygssamtal? I Bengtsson, J. och Berndtsson, I. (red). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*, 77-96. Malmö: Gleerups.
- Radnor, H., Poulson, L., Turner-Bisset, R. (1995). Assessment and teacher professionalism. *The Curriculum Journal*, 6(3), 325-342.
- Rosander, P. (2012). *The importance of personality, IQ and learning approaches: predicting academic performance*. (Doktorsavhandling, Department of Psychology, Lund University). Lund: Lunds universitet.
- Rust, C., Price, M., O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and process. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50(4), 696-735.
- Sadler, D. R., (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175-194.
- Sadler, D.R. (2009:a). Transforming holistic assessment and grading into a vehicle for complex learning. I G. Joughin (red.). *Assessment learning and judgment in higher education*, 45–63. Dordrecht: Springer.

- Sadler, R. D. (2009:b). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 35(5), 535-550.
- Sandström, B. (2012). Talet om samtalet – en analys av utbildningspolitiska texter. I Englund, B. & Sandström, B. (red.). *Dialogen som idé och praktik*, 45-102. Stockholm: Carlsson.
- van der Schaaf, M., Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A., Schaap, H. (2013). Feedback dialogues that stimulate student's reflective thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 227-245.
- Schmid Mast, M., Kindlimann, A., Langewitz, W. (2005). Recipients' perspective on breaking bad news: How you put it really makes a difference. *Patient Education and Counseling*, 58, 244-251.
- Schütz, A. (1953/2002). Den vardagliga och den vetenskapliga tolkningen av mänskliga handlingar. 27-76. I Schütz, A. (2002). *Den sociala världens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Segolsson, M. (2011). *Lärandets hermeneutik. Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. (Doktorsavhandling, School of Education and Communication), Jönköping: Jönköping universitet.
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfaras betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. (Doktorsavhandling, Malmö studies in educational sciences, 1651-4513; 15). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Selghed, B. (2010). Ett omöjligt uppdrag? Om lärares bedömningar och betygssättning. I *Dilemman i skolan. Aktuella utmaningar och professionella omställningar*, 82-95. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Skolinspektionen (2012). *Riktad tillsyn av bedömning och betygssättning hos skolor med stora avvikelser vid omrättning av nationella prov*. (Dnr 401-2011:6059). Hämtad 2014-08-20 från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/riktad-tillsyn/nationella-prov/riktad-nat-slutrapport.pdf>

REFERENSER

- Skolinspektionen (2013). *Tillsyn av bedömning och betygssättning*. (Dnr 400-2011:6483). Hämtad 2014-08-21 från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/riktad-tillsyn/nationella-prov-2013/riktad-nationellaprov2013-slutrapport.pdf>
- Skolinspektionen (2014). *Uppenbar risk för felaktiga betyg*. (Rapport 2014:08). Hämtad 2014-10-30 från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/bedomning-betygssattning-2013/k08-betyg-o-bedomning.pdf>
- Skolverket (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 2000. Helbeten i utbildningen. Utbildning på entreprenad. Betygsättningen*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2001:a). *Möten för utveckling: om utvecklingssamtal*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2001:b). *Bedömning och betygssättning: kommentarer med frågor och svar*. Stockholm: Statens skolverk.
- Skolverket (2004). *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning*. (Dnr 00-2004:556). Hämtad 2013-01-23 från http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.8221!/Menu/article/attachment/Handlingsplan_betygssattning.pdf
- Skolverket (2007). *Provbetyg-slutbetyg- likvärdig bedömning? En statistisk analys av sambandet mellan nationella prov och slutbetyg i grundskolans årskurs 9. 1998-2006*. Skolverkets rapport nr 300. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen: allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner: en uppföljning och utvärdering av skolornas arbete ett år efter reformen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2013:a). *Nationella prov & bedömningsstöd*. Hämtad 2013-11-28 från <http://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov-bedomningsstod>.
- Skolverket (2013:b). *Redovisning av uppdrag om avvikelser mellan provresultat och betyg i grundskolans årskurs 9*. (Dnr 2013:00164.) Stockholm: Skolverket.

- Smith, J.A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Los Angeles: Sage.
- Stenström, E. (2003). Formen är normen. I Strannegård, L. (red.). *Avhandlingar: om att formas till forskare*, 63-74. Lund: Studentlitteratur.
- Stern, J., Backhouse, A. (2011). Dialogic feedback for children and teachers: evaluating the "spirit of assessment". *International Journal of Children's Spirituality*, 16(4), 331-346.
- SvD Nyheter (2013-07-28). FP vill ha betyg från årskurs fyra. Hämtad 2013-07-28 från http://www.svd.se/nyheter/inrikes/fp-vill-ha-betyg-fran-arskurs-fyra_7624428.svd
- Therhart, E. (2008). Giving marks: Constructing differences. Explorations in the micro-politics of selection in schools. I Krüger, H-H., Helsper, W., Foljanty-Jost, G., Kramer, R-T., Hummrich, M. (red.). *Family, school, youth culture. International perspectives of pupils research*, 151-161. Frankfurt/New York: Peter Lang.
- Tholin, J. (2003). *En roliger dans? Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygskriterier i tre ämnen för skolår åtta*. (Licentiatavhandling), Borås: Högskolan i Borås.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur: en studie av betyg och betygskriterier - historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Thorsen, C., & Cliffordson, C. (2012). Teachers' grade assignment and the predictive validity of criterion-referenced grades. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 153-172.
- Thörgeesen, U. (2003). *Krop og fenomenologi. En introduktion til Maurice Merleau-Pontys filosofi*. Köpenhamn: Systime Academic.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94, Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet (2008). *En ny betygsskala*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Waldow, F. (2010). Bedömningens roll i fördelningen av livschanser i Tyskland och Sverige. I Folke-Fichtelius, M. & Lundahl, C.

- (red.). *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik*, 111-125. Lund: Studentlitteratur AB.
- Wegerif, R. (2006). Dialogic education: what is it and why do we need it? *Education review* 19(4), 58-66.
- Wideberg, C. (2011). *Ateljésamtalets utmaning - ett bildningsperspektiv*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Wiercinski, A. (2011). Hermeneutic education to understanding: Self-education and the willingness to risk failure. I: Fairfield, P. (red.) *Education, dialogue and hermeneutics*, 107-123. London: Continuum International Publishing Group.
- Wikström, C. (2005). *Criterion-referenced measurement for educational evaluation and selection*. (Doktorsavhandling). Umeå: Beteendevetenskapliga mätningar, Umeå universitet.
- Wikström, C., och Wikström, M. (2005). Grade inflation and school competition: an empirical analysis based on the Swedish upper secondary schools. *Economics of Education Review*, 24(3), 309-322.
- Woolf, H. (2004). Assessment criteria: reflections on current practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(4), 479-493.
- Yorke, M. (2010). How finely grained does summative assessment need to be? *Studies in Higher Education*, 35 (6), 677-689.
- Öberg Tuleus, M. (2008). *Läroarbetsutbildning mellan det bekanta och det obekanta: en studie av lärares och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola*. (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro universitet.
- Ödman, P. (1979/2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Ödman, P.-J. (2004). Den hermeneutiska cirkelns gränser. Till valideringsfrågan inom hermeneutiken. I Selander, S. & Ödman, P. (red.). *Text och existens: hermeneutik möter samhällsvetenskap*, 81-117. Göteborg: Daidalos.
- Östlund-Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.

Uppslagsverk:

Lübcke, P., Grøn, A., Bengtsson, J. & Prawitz, D. (red.)
Filosoflexikonet. Filosofer och filosofiska begrepp från A till Ö. Stockholm:
Forum.

Sammanställning av karaktäristik som visade sig under transkriptionsprocessen av betygssamtalen

Mellanrubrik: Här kan anges vad som har tagits med samt att ämnena inte är angivna eftersom fokus inte ligger på betygssättning i något specifikt ämne.

Lärare	Totalt antal samtal	Antal filmade samtal	Antal elever som avstod	Genomsnittlig samtalslängd	Antal elever som får veta slutbetyget	Antal elever som inte får veta slutbetyget	Antal elever som öppet visar sin besvikelse	Betygsfördelning				Utmärkande drag som synliggjordes under transkriptionsprocessen
								IG	G	VG	MVG	
Anita Svenska A, år 1	16	14	2	Ca 5 minuter	10	4	1	0	1	2	7	”Ska göra sitt bästa” för de elever vars betyg ännu inte är klara. Metaforer ”hissa upp”. Betonar rättvisaspekten.
Birgitta Svenska B, år 3	17	17	0	Ca 5 minuter	17	0	1	0	1	5	11	Alla samtal inleds med samma fråga. Tillämpar ett eget poängsystem. Avrundar uppåt. Frågar om eleven är nöjd med betyget.
Charlotta Svenska A, B, år 1 och 3	6	6	0	15 minuter	Endast preliminär betygssättning.							Hänvisar till nationella betygsriterier. Frågar eleven om betyget känns rättvis samt om eleven är nöjd med betyget. Beskriver ofta det högsta betyget som en ”övningsfråga”.

Lärare	Totalt antal samtal	Antal filmade samtal	Antal elever som avstod	Genomsnittlig samtalslängd	Antal elever som får veta slutbetyget	Antal elever som inte får veta slutbetyget	Antal elever som öppet visar sin besvikelse	Betygsfördelning				Utmärkande drag som synliggjordes under transkriptionsprocessen
								IG	G	VG	MVG	
Gunilla Samh. kunska A, år 3	16	16	0	Ca 2 minuter	16	0	1	7	9	0	0	Samtalen inleds med ”Vad tror du att du får för betyg?”. Frågar eleverna om de är överens ang. betygsättningen.
Kerstin Svenska, franska, år 1	3	3		Varierar mellan 3 och 20 minuter	Endast preliminär betygsättning.							Samtalen följer inte någon särskild struktur och skiftar sinsemellan till sin karaktär.
Marianne Historia B, år 2	22	21	1	1 – 5 minuter	21 ¹	0	1	0	0	12	8	Snabbt samtalstempo. Visar på känslomässigt engagemang. Betyget är antecknat på längst ner på ett blad som har vikts och visas för eleven i slutet av samtalet.
Marianne Religion B, år 3	10	9	1	1 – 5 minuter	10	0	0	0	1	6	2	Snabbt samtalstempo. Visar på känslomässigt engagemang. Betyget är antecknat på baksidan av ett blad och visas för eleven i slutet.

¹ I ett av samtalen hörs inte det sluggiltiga betyget. Betygsfördelningen anges enbart utifrån det filmade underlaget och uppgår därför till 20 istället för 21.

Lärare	Totalt antal samtal	Antal filmade samtal	Antal elever som avstod	Genomsnittlig samtalslängd	Antal elever som får veta slutbetyget	Antal elever som inte får veta slutbetyget	Antal elever som öppet visar sin besvikelse	Betygsfördelning				Utmärkande drag som synliggjordes under transkriptionsprocessen
								IG	G	VG	MVG	
Åsa Religion, år 3	21	21	0	Ca 2 minuter	21	0	0	0	6	15		Strukturerade samtal av informativ karaktär. Hög betygsnivå. Nöjda elever. Samstämmighet mellan lärare och elev.
Åsa Historia, År 3	21	21	0	Ca 2 minuter	21	0	0	0	10	11		Strukturerade samtal av informativ karaktär. Hög betygsnivå. Nöjda elever. Samstämmighet mellan lärare och elev.

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977

23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977

24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978

25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978

26. GUNILLA SVINGBY *Lärplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978

27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979

28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979

29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979

30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979

31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979

32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979

33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980

34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980

35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980

36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981

37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981

38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning*. Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience*. Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text*. Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Droger och påverkan. Eleanalys som utgångspunkt för drogundervisning*. Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsstråning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier*. Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning*. Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt*. Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning*. Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU*. Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys*. Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan*. Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv*. Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcenterade dialoger i ellära*. Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande*. Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education*. Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective*. Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete*. Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, själuppfattning*. Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities*. Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin*. Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola*. Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach*. Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding*. Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning*. Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv*. Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingssekologisk studie av socialisation i olika familjetyper*. Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach*. Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära*. Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation*. Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall*. Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor*. Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv*. Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking*. Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvägrigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talbandkapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettäringars möte med förskolans värld.* Göteborg 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorer betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektors tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkevidvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningsberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsnågen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som sag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga belysningen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske førskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENC MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjå praktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläraprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med nio biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språk användningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSESSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skjuvande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och stråvan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMTZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärd hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elverdokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarioresamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärarutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförståelsen bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009

287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009

288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson

289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010

290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010

291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010

292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpföräknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010

293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010

294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010

295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010

296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010

297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010

298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010

299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010

300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010

301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010

302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011

303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011

304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011

305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011

306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011

307. AUD TORILL MELAND *Ansvar för egen läring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011

308. EVA NYBERG *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011

309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011

310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011

311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011

312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011

313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011

314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011

315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011

316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011

317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars linistolkan*. Göteborg 2011

318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012

319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012

320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012

321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om D.A.M.P. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn*. Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel*. Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom*. Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments*. Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation*. Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments*. Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern*. Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter*. Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training*. Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters*. Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. Göteborg 2013
336. ANNA-KARIN WYNDHAMN *Tänka fritt, tänka rätt. En studie om värdeöverföring och kritiskt tänkande i gymnasieskolans undervisning*. Göteborg 2013
337. LENA TYRÉN *"Vi får ju inte riktigt förutsättningarna för att genomföra det som vi vill." En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg 2013
338. ANNIKA LILJA *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg 2013
339. MAGNUS LEVINSSON *Evidens och existens. Evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. Göteborg 2013
340. ANNELI SCHWARTZ *Pedagogik, plats och prestationer. En etnografisk studie om en skola i förorten*. Göteborg 2013
341. ELISABET ÖHRN och LISBETH LUNDAHL (red) *Kön och karriär i akademien. En studie inom det utbildningsvetenskapliga fältet*. Göteborg 2013
342. RICHARD BALDWIN *Changing practice by reform. The recontextualisation of the Bologna process in teacher education*. Göteborg 2013
343. AGNETA JONSSON *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg 2013
344. MARIA MAGNUSSON *Skylta med kunskap. En studie av hur barn urskiljer grafiska symboler i hem och förskola*. Göteborg 2013
345. ANNA-LENA LILLIESTAM *Aktör och struktur i historieundervisning. Om utveckling av elevers historiska resonerande*. Göteborg 2013
346. KRISTOFFER LARSSON *Kritiskt tänkande i grundskolans samhällskunskap. En fenomenografisk studie om manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskap hos elever i årskurs 9*. Göteborg 2013
347. INGA WERNERSSON och INGEMAR GERRBO (red) *Differentieringens janusansikte. En antologi från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik vid Göteborgs universitet*. Göteborg 2013
348. LILL LANGELOTZ *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg 2014
349. STEINGERDUR OLAFSDOTTIR *Television and food in the lives of young children*. Göteborg 2014
350. ANNA-CARIN RAMSTEN *Kunskaper som byggde folkehemmet. En fallstudie av förutsättningar för lärande vid teknikskiften inom processindustrin*. Göteborg 2014
351. ANNA-CARIN BREDMAR *Lärares arbetsglädje. Betydelsen av emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet*. Göteborg 2014
352. ZAHRA BAYATI *"den Andre" i lärarutbildningen. En studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringsens tid*. Göteborg 2014
353. ANDERS EKLÖF *Project work, independence and critical thinking*. Göteborg 2014
354. EVA WENNÄS BRANTE *Möte med multimodalt material. Vilken roll spelar dyslexi för uppfattandet av text och bild?* Göteborg 2014
355. MAGNUS FERRY *Idrottsprofilerad utbildning – i spåren av en avreglerad skola*. Göteborg 2014

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Pia Williams

- 356 CECILIA THORSEN *Dimensionality and Predictive validity of school grades: The relative influence of cognitive and socialbehavioral aspects.* Göteborg 2014
- 357 ANN-MARIE ERIKSSON *Formulating knowledge. Engaging with issues of sustainable development through academic writing in engineering education.* Göteborg 2014
- 358 PÅR RYLANDER *Tränarens makt över spelare i lagidrotter: Sett ur French och Ravens maktbasteori.* Göteborg 2014
- 359 PERNILLA ANDERSSON VARGA *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen.* Göteborg 2014
- 360 GUNNAR HYLTEGREN *Vaghet och vanmakt - 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan.* Göteborg 2014
- 361 MARIE HEDBERG *Idrotten sätter agendan. En studie av Riksidrottsgymnasietränares handlande utifrån sitt dubbla uppdrag.* Göteborg 2014
- 362 KARI-ANNE JØRGENSEN *What is going on out there? - What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature - landscapes and its places?* Göteborg 2014
- 363 ELISABET ÖHRN och ANN-SOFIE HOLM (red) *Att lyckas i skolan. Om skolprestationer och kön i olika undervisningspraktiker.* Göteborg 2014
- 364 ILONA RINNE *Pedagogisk takt i betygssamtal. En fenomenologisk hermeneutisk studie av gymnasielärares och elevers förståelse av betyg.* Göteborg 2014

