

Relationella och emotionella aspekter av betygsättning

Ilona Rinne

Göteborgs universitet,

Institutionen för didaktik och pedagogisk profession

Artikeln tar sin utgångspunkt i föreställningen att lärares betygsättning omfattar två sammanflätade dimensioner: en myndighetsutövande och en mellanmännisklig, relationell. Den förstnämnda utgörs av lärares formella uppdrag där betygsättning utgör en form av myndighetsutövning medan den andra kännetecknas av omsorg, fostran samt om lyhördhet för elevernas behov. Dessa dimensioner omfattas av begreppet pedagogisk takt och beskrivs utifrån interaktionen mellan lärare och elev i ett betygssamtal på gymnasiet. Mer specifikt fokuserar artikeln relationella och emotionella aspekter av betygsättning. Analysen utgår ifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv och baseras på en multimodal beskrivning av såväl verbala som icke verbala uttryck. Analysen visar att den ombesörjande dimensionen av betygsättning är mer framträdande i betygssamtalet. Läraren agerar taktfullt även om betygsättning per definition inte är någon taktfull handling. I artikeln hävdas att lärarens agerande kan förstås utifrån yrkets relationella grund.

INLEDNING

Lärares förmåga att skapa en trygg och omsorgsfull atmosfär, som bygger på en tillitsfull relation i klassrummet, har beskrivits som en grundläggande förutsättning för elevers lärande av en mängd forskare (Aspelin & Persson, 2011; Frelin, 2010, 2012; Juul & Jensen, 2009; van Manen, 1991; 2015; Noddings, 2012; med flera). Dessutom har emotionella aspekter av undervisning uppmärksammas inom både nationell och internationell forskning (Aspelin 2010; Hargreaves, 1998; Mevarech & Maskit, 2015; Zembylas, 2004). Dessa aspekter har delvis belysts i samband med bedömning och

betygsättning (Rinne, 2014, Sivenbring, 2016; Wedin, 2007). Enligt Wedin utgör relationer ett viktigt redskap i lärares betygsättningsarbete, vilket kommer till uttryck bland annat genom att lärare undviker att sätta underkända betyg och stöttar och ledsagar istället elever mot ett godkänt betyg. Sivenbring visar hur bedömning konstruerar villkor för elevers agerande samt att bedömning har en disciplinerande effekt på eleverna. Ett möjligt sätt för elever att påverka lärares bedömning och betygsättning är att anpassa sitt uppförande och skapa relationer till lärare. I en studie om betygssamtal på gymnasiet framträder en bild av betygsättning som en existentiellt förankrad aktivitet som omfattar många dimensioner, inte minst känslomässiga (Rinne, 2014). Med tanke på att betygsättning inte kan separeras från individen medför betygsättningens existentiella förankring alltid ett moraliskt ansvar hos den som ska bedöma samt en känslomässig reaktion både hos bedömaren och hos den som blir bedömd (jfr. Hasenfeld, 1992). Eftersom betygsättning är en form av myndighetsutövning som inte kan överklagas är det av särskild vikt att den ska bli så rättvis och likvärdig som möjligt. Lärare har därmed ett myndighetsansvar, men de har även ett mellanmänniskt, relationellt ansvar, som kännetecknas av omsorg, fostran och lyhördhet för elevernas behov. Dessa dimensioner av lärares yrkesutövning omfattas av begreppet pedagogisk takt (van Manen, 1991; 2015) och har beskrivits inom ramen för mitt avhandlingsprojekt (Rinne, 2014). Avhandlingen visar att det kan uppstå ett spänningsfält mellan lärares myndighetsansvar och det relationella ansvaret vid betygsättning.

Denna artikel avser att följa upp avhandlingens resultat genom att ytterligare belysa aspekter av begreppet pedagogisk takt och tillämpa det i en analys av ett enskilt betygssamtal mellan lärare och elev på gymnasiet.¹ Artikeln ämnar särskilt rikta fokus mot det paradoxala i lärares betygsättningsuppdrag, nämligen att de förväntas agera taktfullt i en situation som inte är taktfull per se (jfr. van Manen, 1991). Som myndighetsutövare ska lärare inte ta hänsyn till något annat än elevens kunskapsnivå vid betygsättning. Betygsättning förutsätter därmed att relationella aspekter inte ska beaktas och utgör därmed ingen taktfull handling. Å andra sidan är betygssamtal, där lärare och elev möts ansikte mot ansikte, en intim situation, som kräver taktfullt handlande. Syftet med föreliggande analys av ett enskilt betygssamtal är att, med utgångspunkt i begreppet pedagogisk takt, synliggöra hur lärare hanterar det spänningsfält som uppstår genom denna paradox, nämligen mellan lärares formella, myndighetsutövande åtaganden och de mellanmänniska, relationella aspekterna som i det ovanstående har beskrivits som grundläggande för läraryrket. Artikeln utgår ifrån följande forskningsfråga: *Vilka aspekter av lärares myndighetsutövande och relationella ansvar synliggörs i ett enskilt betygssamtal mellan lärare och elev på*

1 Betygssamtalet som analyseras här ingår i avhandlingens empiriska underlag, som utgörs av totalt 149 betygssamtal, men har inte behandlats inom ramen för avhandlingen.

gymnasiet samt hur hanteras de av läraren? Vidare diskuteras vilken innebörd samt vilka konsekvenser dessa aspekter kan få för lärares myndighetsansvar, för relationen mellan lärare och elev samt för betygens tillförlitlighet.

TIDIGARE FORSKNING

I syfte att sätta studien i ett större sammanhang redogörs i det följande för ett urval av relevant forskning, som belyser lärares myndighetsansvar i samband med betygsättning samt relationella aspekter av lärares yrkesutövning. Utmärkande för det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, som tillämpas i den svenska skolan sedan 1994, är att betygsättningen bygger på lärares tolkningar av kursmål och kunskapskrav. Lärare har därmed stort handlingsutrymme vad gäller både undervisningens upplägg och bedömningen av elevers prestationer. Forskning kring implementeringen av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet visar att lärare var dåligt förberedda på de förändringar som införandet av ett nytt betygssystem innebar, vilket i sin tur resulterade i omfattande brister vid dess tillämpning, inte minst vad gäller betygens likvärdighet (Tholin, 2003; Selghed, 2004). Likvärdigheten i betygsättning ifrågasätts bland annat mot bakgrund av forskningsresultat som visar att lärare tar hänsyn till annat än elevens kunskapsnivå i sin betygsättning. Betygsättningen kan påverkas av elevens personlighet, uppförande, flit och närvaro (Selghed, 2004), men även andra externa faktorer, såsom klassammansättning, kön, föräldrarnas utbildningsnivå och socioekonomisk status (Klapp Lekholm & Cliffordson, 2009; Thorsen & Cliffordson, 2012, m. fl.). Med utgångspunkt i lärares uppfattningar om betygsättningsuppdraget upplevs betygsättning som en motstridig praktik (Karlsson, 2011; Mickwitz, 2011; 2015). Lärare kan exempelvis, utifrån ett myndighetsutövande förhållningssätt, uppleva motsättningar i styrdokumentens skrivningar vad gäller uppgiften att både coacha och döma elever (Karlsson, 2011). Lärare uppger även att de alltmer utsätts för påtryckningar och ifrågasättande i samband med betygsättning (Mickwitz, 2011; 2015). Betyg, som av lärare uppfattas som korrekta och som sätts i enlighet med styrdokumentet, kan av elever, elevers föräldrar och även av skolläda upplevas som felaktiga, vilket i förlängningen riskerar att urholka lärares professionalitet (Mickwitz, 2011). Lärares betygsättningspraktik kan således påverkas av faktorer utanför styrdokumentet, vilket i sin tur kan medföra att ett betyg som är rätt ur ett myndighetsutövande perspektiv kan upplevas som felaktigt utifrån ett mellanmänskligt perspektiv.

Den ökade marknadsstyrningen har bidragit till att allt större fokus riktas mot resultat och konkurrens mellan skolorna. Noddings (2012) befarar att den alltmer resultatorienterade skolan riskerar att överskugga det som är

fundamentalt för lärares arbete, nämligen omsorgen om eleven. Omsorgen är, enligt Noddings, relationell i den bemärkelsen att den måste mottas och erkännas av eleven, vilket i sin tur förutsätter en förmåga hos läraren för lyhördhet och öppenhet. Juul & Jensen (2009) poängterar att pedagogiska mål uppnås bäst och mest konstruktivt för alla parter ”när pedagogernas omsorg om relationerna utgör grunden för och integreras i all annan aktivitet” (s. 11). De framhåller att lärares *professionella relationer* handlar om lärares ansvarstagande för relationen samt om deras anpassningsförmåga till elevers behov. Liknande förhållningssätt finns hos Frelin (2010; 2012) och Lilja (2013) som menar att relationer möjliggör och främjar undervisning genom att lärare etablerar och upprätthåller relationer både till sina elever och mellan eleverna. Frelin talar om lärares *relationella professionalitet* vilket omfattar bland annat förtroende i relationen till eleven (jfr. Lilja, 2013). Det kan innebära att läraren kan visa sig mänsklig, som en person med fel och brister samt att läraren kan bidra till att stärka elevers självbild.

Betonas bör att de flesta relationer är asymmetriska (Noddings, 2012). Asymmetrin i relationen mellan lärare och elev blir särskilt tydligt i betygssättningssammanhang, eftersom eleven befinner sig i beroendeställning gentemot läraren. Lärares överordnade ställning legitimeras inte minst genom det tolkningsföreträde som läraren har vad gäller betygsättning. Sivenbring (2016) visar bland annat hur detta förhållningssätt villkorar elevers beteende, exempelvis genom att de medvetet anpassar sitt beteende efter det som de tror gillas av lärare. Hon beskriver det som ett medvetet relationsarbete från elevernas sida, som ytterst handlar om att påverka betygsättningen vilket i sin tur påverkar relationen mellan lärare och elev. Betygsättning både skapar och anpassar relationen efter de villkor som anges av den specifika kontexten. Betyg kan även fylla en funktion av bevarande av en god relation mellan lärare och elev, vilket i tidigare studie av betygssamtal synliggörs exempelvis genom att lärare undviker att ge negativa besked och istället eftersträvar att infria elevers förväntningar om ett eftertraktat betyg (Rinne, 2013; 2014).

Lärare-elevrelationen innefattar även ett känslomässigt engagemang, vilket i sin tur kräver en hög förmåga till emotionell förståelse, som enligt Denzin (1984) är grundläggande för byggandet av relationer. Detta förhållningssätt har uppmärksamats av en mängd forskare, som, ur olika perspektiv, beskriver undervisning som en starkt emotionell aktivitet, där känslor är tydligt integrerade med den pedagogiska praktiken (Aspelin, 2010; Aultman, et.al., 2009; Holmgren, 2006; Lasky, 2005; Zembylas, 2004; med flera). Aspelin visar, med hänvisning till Scheff (1997) och Cooley (1992), bland annat hur klassrumsinteraktion kan väcka känslor, som beskrivs som ”grundläggande sociala emotioner”, nämligen skam och stolthet. Stabila sociala band mellan lärare och elev samt ömsesidig förståelse i kommunikationen väcker stolthet, medan

bräckliga band får dem istället att känna skam. Andra emotionella aspekter som har belysts är upprätthållandet av balansen mellan omsorg och kontroll i samband med gränsdragningar mellan det privata och det formella i relationen mellan lärare och elev (Aultman, et. al), lärares sårbarhet (Holmgren, 2006; Lasky, 2005) samt den direkta påverkan som elevers relation till lärare kan ha på deras motivation och förhållningssätt till ämnet (Ågård, 2014).

PEDAGOGISK TAKT

Föreliggande analys av betygssamtal grundas teoretiskt i ett livsvärlds-fenomenologiskt perspektiv, vilket innebär att läraryrket i grunden förstås utifrån en existentiell aspekt. *Livsvärld* och *levd kropp* är grundläggande ontologiska begrepp, som i korthet innebär att liv och värld samt kropp och själ utgör en enhet och kan således inte separeras (Heidegger, 1992; Merleau-Ponty, 2002). Enligt Heidegger är *livsvärld* den värld där människan lever i samexistens med andra människor och där mening skapas i mellanmänniskt samspel genom förståelse och tolkning. Människans tillvaro kännetecknas av omvårdnad och omsorg ("Sorge") om andra människor (Heidegger, 1992). Poängteras bör att det tyska ordet *Sorge* och det svenska *omsorg* inbegriper även oro om den andre (van Manen, 2015). Denna oro föranleder i sin tur tvivel om det rätta handlandet, vilket enligt van Manen utgör grunden för all pedagogik. Lärares omsorg om eleven beskrevs som en grundläggande aspekt av lärares pedagogiska kunnande av Friedrich Herbart i en föreläsning om *pedagogisk takt* redan 1820, där han problematiserar avsaknaden av tillräckliga riktlinjer för det pedagogiska handlandet i rådande pedagogiska teorier (van Manen, 2015). Herbart förankrar taktbegreppet i ett teoretiskt och ett praktiskt perspektiv. Han poängterar att takt inte går att styra och att den därför inte kan regleras genom bestämda metodiska tekniker, regler eller principer (jfr. Løvlie, 2015). Begreppet har sedermera utvecklats ytterligare av van Manen (1991; 2015), som definierar pedagogisk takt som lärares förmåga att hantera och anpassa sig till specifika situationer i den pedagogiska praktiken. En vardaglig förståelse av takt syftar till förmågan att vara finkänslig och hänsynsfull i olika situationer samt att kunna avgöra vad som är lämpligt att göra och säga i syfte att bevara en god relation till andra. van Manen menar att denna beskrivning har relevans även i en pedagogisk kontext.

Etymologiskt härstammar takt från latinets *tangere*, vilket betyder *röra vid, vidröra*. Det finns således en kroppslig dimension i taktbegreppet. Ur ett livsvärlds-fenomenologiskt perspektiv kan förståelsen av mellanmännisklig interaktion inte reduceras till någon särskild del av kroppen. Interaktionen sker med hela kroppen, vilket medför att exempelvis känslor inte kan bortses i analysen. Människor berör alltså alltid varandra på ett eller annat sätt, inte

minst emotionellt (Denzin, 1984; Merleau-Ponty, 2002; Young, 2000; 2011). Enligt Nussbaum (1997) införlivar emotioner dessutom ett sätt att se. De handlar alltid om ett *intentionalt objekt* som figurerar i emotionen så som det ses eller tolkas av den person vars emotion det är. Det som skiljer exempelvis kärlek från hat är inte objektet i sig, det kan vara detsamma, utan sättet att se på objektet. På så sätt förses objektet med *värde* och det betraktas som viktigt utifrån den roll det spelar i personens eget liv. Relaterat till följande studie kan betyg betraktas som ett objekt som har ett emotionellt värde både för elever och för lärare. Det är inte betyget i sig, utan snarare de känslomässiga reaktioner lärares betygsättning väcker, som är av intresse här. För elever har betyg betydelse för vidare möjligheter i livet, men det är även en värdering av arbetsinsatsen. Om en elev värderar sin arbetsinsats högre än vad som speglas i lärarens betygsättning kan det väcka känslor av misslyckande eller rentav orättvisa. Vetskapen om att betyg kan leda till besvikelse hos eleven kan i sin tur leda till oro hos den lyhörda läraren. På samma sätt kan ett högt betyg väcka känslor av glädje hos både lärare och elev. Det finns således en ömsesidig emotionell laddning i betyg.

Sammanfattningsvis handlar *pedagogisk takt* om lärares mellanmännsliga, relationella ansvar samt om deras lyhörddhet för varje elevs individuella behov utifrån en institutionell inramning. Westfall-Greiter & Schwarz (2012) poängterar att lärare aldrig kan reduceras enbart till en institutionell representant, eftersom det skulle försvaga möjligheten till det taktfulla handlandet på bekostnad av mellanmännsliga relationer. Icke desto mindre, menar författarna vidare, kan lärare frånsäga sig sitt ansvar genom att luta sig mot eller rentav "gömma sig" bakom de institutionella ramarna. Relaterat till betygsättningsuppdraget ska lärare i egenskap av myndighetsutövare strikt hålla sig till styrdokumentens riktlinjer och inte ta hänsyn till något annat än elevens kunskapsnivå. Betygsättning är därmed ingen taktfull handling, eftersom den förutsätter att relationella aspekter, såsom tillit, förtroende och lyhörddhet för elevens behov inte ska beaktas. Å andra sidan är betygssamtal, där lärare och elev möts ansikte mot ansikte, en intim situation, som kräver taktfullt handlande. Som nämnts inledningsvis uppstår det en paradox i att lärare förväntas vara taktfulla i en situation som inte är taktfull per se (jfr. van Manen, 1991). Hur lärare hanterar det spänningsfält som uppstår genom denna paradox kommer att belysas i föreliggande analys av ett betygssamtal.

EMPIRISKT UNDERLAG OCH ANALYSMETOD

Som nämnts inledningsvis utgörs det empiriska underlaget i denna artikel av ett videoinspelat betygssamtal som spelades in inom ramen för ett avhandlingsprojekt (Rinne, 2014). Det finns gemensamma drag i de

analyserade betygssamtalen i avhandlingen samtidigt som varje samtal har sina karakteristiska drag.²I den här artikeln analyseras ett betygssamtal mellan en lärare, kallad Pär³och hans elev kallad Svea. Samtalet är representativt för det empiriska materialet i avhandlingen i bemärkelsen att Pär, i likhet med de andra lärarna i studien, är välvillig och tillmötesgående⁴ gentemot sin elev. Utmärkande för Pär är emellertid att han i större utsträckning än de övriga lärarna tar hänsyn till sådant som ligger utanför den formella beskrivningen av betygsättning. Han ger nämligen vissa elever möjlighet att komplettera uteblivna inlämningar och arbeten fram till sista dagen för betygens införande i betygskatalogen.⁵ Denna aspekt har inte fokuserats i avhandlingen och ett av Pärs betygssamtal har därför valts som underlag för föreliggande analys. Pär undervisar på ett gymnasium med både yrkes- och högskoleförberedande program. Under insamlingen av det empiriska materialet är han i 40-årsaldern och har varit verksam som lärare i sex år.⁶

Merleau-Pontys (2002) teori om den levda kroppen, som är grundläggande för denna studie, innebär metodologiskt att analysen av interaktionen mellan lärare och elev omfattar såväl verbala som icke-verbala uttryck. De icke-verbala uttrycken kan även benämnas auditiva, såsom prosodi och röstläge och visuella, såsom gester, mimik och kroppshållning (Norris, 2004; Stivers & Sidnell, 2005). Analysen av betygssamtal utgår således ifrån föreställningen om att interaktionen är *multimodal*, vilket innebär att samtliga uttryck utgör en helhet samt att de får sin betydelse i en kontext där de förstås med utgångspunkt i interaktionen. Betonas bör att mellanmännisklig interaktion är så rik på uppslag att det är omöjligt att återge allt. Varje analys innebär därför en reduktion. I föreliggande analys återges huvudsakligen de verbala uttrycken. Beskrivningen av de icke-verbala uttrycken utgår inte ifrån någon särskild transkriptionsteknik, utan de återges i de fall där de på ett eller annat sätt nyanserar, förtydligar eller förstärker de verbala. I syfte att ge läsaren en

2 Avhandlingen belyser hur betygssamtal kan gå till. I avhandlingens första del ges exempel från samtliga, i studien deltagande, lärares betygssamtal i syfte att visa hur lärare operationaliserar och begripliggör betyg för sina elever. I den andra delen illustreras lärares och elevers förståelse av betyg utifrån en djupanalys av ett antal samtal.

3 Pär (fingerat namn) har bidragit med nio av studiens 149 betygssamtal.

4 Merparten av de filmade betygssamtalen avslutas i samstämmighet mellan lärare och elev. I sju av de 149 samtalen är lärare och elev dock inte eniga om betygsättningen och dessa samtal avslutas i oenighet.

5 Utöver avhandlingen har ett av Pärs betygssamtal analyserats i Rinne, I. (2014). *Betygssamtal – samtal om betyg?* I Frank, O. (red.) *Motbok. Kritiska perspektiv på styrdokument, lärarutbildning och skola*. S 53-73. Lund: Studentlitteratur. Analysen har dock inte fokuserat begreppet pedagogisk takt, utan utgått ifrån betygssamtalets betydelse och eventuella påverkan på betygsättningen.

6 Samtalen spelades in 2007 då betygsskalan IG (icke-godkänd), G (godkänd), VG (väl godkänd) och MVG (mycket väl godkänd) tillämpades.

uppfattning av betygssamtalets innehåll och karaktär väljer jag att återge stora delar av samtalet här. Betonas bör att analysen bygger på min tolkning av interaktionen. Här görs inga anspråk på objektivitet, utan snarare på att tolkningen är trovärdig i relation till studiens syfte och teoretiska inramning (jfr. Finlay, 2012). Merleau-Ponty (2002) betonar att fenomenologin aldrig kan bli ett färdigtänkt system, eftersom system upplöser världen i en falsk entydighet. Det är istället den upplevda världen, så som den förmedlas genom kroppen som beskrivs av forskaren. Visuella uttryck, såsom gester, är kulturellt och kontextuellt betingade, vilket innebär att förståelsen av dem delas av människor i samma kulturella kontext (Merleau-Ponty; 2002; Young, 2011). För tolkningens tillförlitlighet argumenteras således utifrån Merleau-Ponty (2002), som poängterar att det finns en grundläggande existentiell likhet i vårt sätt att förhålla oss till världen, vilket också förklarar det faktum att vi överhuvudtaget kan förstå varandra. Vi förstår omedelbart om någon är arg, ledsen eller glad. Förståelsen sker alltså inte genom någon intellektuell tolkningsakt, utan är direkt och spontan och bygger på samexistens i en levdvärld.

RESULTAT

Pär sitter vid en skolbänk i ett klassrum med ett pappersblad med elevers prestationer framför sig. Han är ännu inte klar med sin betygsättning, vilket till stor del beror på att ett flertal elever inte har lämnat in alla uppgifter. Det är bara en dag kvar tills betygen ska rapporteras.

- Hej Svea! hälsar Pär glatt och följer Svea med blicken medan hon går fram till bänken.
- Hej, svarar Svea. Hon tittar på Pär med ett vänligt leende.
- Hur mår du?
- Så där.
- Så där? upprepar Pär och tittar bekymrat på Svea. Varför mår du inte bättre då?
- Ont i magen, säger Svea. Hon sätter sig rakryggad i stolen och knäpper händerna bakom ryggstödet.
- Varför det? Är du orolig? undrar Pär medan han lägger ihop några papper.
- Nej... jag vet inte vad det är, svarar Svea lugnt. Hon lyfter lätt på ögonbrynen och drar ner mungiporna för ett ögonblick.
- Känner du igen det? Pär lägger papperet med Sveas resultat på skolbänken och skjuter fram det lite tveksamt i omgångar medan han tittar ömsom på papperet ömsom på henne. Han gör en liten paus

och skjuter papperet lite närmare Svea. Hon lutar sig inte framåt utan sänker enbart blicken och lägger händerna i knäet.

Samtalet mellan Pär och Svea kännetecknas av en vänlig och tillmötesgående ton. När de talar tittar de varandra ofta i ögonen. Sveas rakryggade sittställning med knäppta händer bakom ryggstödet signalerar öppenhet gentemot Pär.

- Eh... valet, det verkar bli ett dilemma, provet som du missade, säger Pär. Svea flyttar fram stolen. Hon sitter fortfarande rakryggad och orörlig med huvudet högt. Pär lutar sig dock framåt och stödjer hakan med ena handen. När han talar håller han handen stundtals för munnen.
- För att? Vilket prov var det? undrar Svea med hög och klar stämma medan hon tittar på Pär.
- Det var det om riksdag och regering. Du ska bara lämna in skriftligt, alltså en komplettering, skillnaden mellan riksdag och regering, förklarar Pär. Han håller fortfarande ena handen för munnen.
- Vi tog det muntligt, konstaterar Svea sakligt.
- Gjorde vi det? Pär tittar undrande på Svea. Ja, just det! Det gjorde vi. Det stämmer det. Okej, då ska vi sätta dit... Det är bra. Ja, då sätter vi dit ett G.

Pär skjuter fram bladet med Sveas resultat i omgångar. Det visar sig att det är en del uppgifter som saknas, vilket försvårar betygsättningen. I denna samtalssekvens håller Pär handen för munnen. Att vidröra sig själv kan vara ett uttryck för en avskärmning, en självbeskyddande gest (Young, 2011). Det är för övrigt den enda gången under samtalet då Pär håller för munnen, vilket gör denna gest särskilt framträdande. När Svea talar om att hon gjorde provet muntligt håller Pär hela handen för munnen. Pär sitter framåtlutad medan Svea sitter rakryggad och orörlig. Hittills verkar det som om han är mer berörd av samtalet än hon.

Pär konstaterar vidare att det är en uppgift som Svea inte har gjort. Han förklarar snabbt hur den ska göras och ber henne att göra den direkt efter samtalet. Svea undrar i sin tur om hon inte kan skicka in uppgiften senare, vilket Pär går med på. Svea sitter i samma ställning hela tiden medan Pär talar. Hon ändrar dock kroppshållning när hon ställer en fråga till Pär:

- Men jag har ju den där artikeln också. Svea lutar sig framåt och sätter upp armbågarna på bänken. Den har jag inte gjort! Svea lyfter händerna mot ansiktet så att bara övre delen av ansiktet syns. Hon tittar undrande på Pär. Sedan gnuggar hon sig lite runt ögonen.

- Vilken utav artiklarna? frågar Pär förvånat.
- Man ska vinkla...
- Vinkla nyheterna, fyller Pär i. Han tittar sig omkring i klassrummet. Jag har inte kvar den. Vi... vi struntar i den, utan du gör den där. Pär knackar med ett finger på bladet. Så får du godkänt då, säger han lugnt medan han tittar på Svea.

Svea ändrar kroppshållning när hon konstaterar att det är en artikel som hon inte har gjort. Hon lutar sig framåt och döljer halva ansiktet med händerna som om hon vill gömma sig. Pär menar dock att uppgiften inte behöver göras överhuvudtaget. Det verkar dessutom saknas en anteckning om denna uppgift på resultatbladet. Om Pär skulle följa de formella riktlinjerna strikt skulle han vid flera tillfällen under samtalet ha talat om att det saknas tillräckligt betygsunderlag, vilket motiverar ett underkänt betyg. Han utlovar istället ett godkänt betyg om Svea gör en annan uppgift, men nämner emellertid inget om nivån på arbetet. Den förefaller inte ha någon betydelse, vilket kan tolkas som att Pär är insatt i vad Svea kan prestera och därför tar förgivet att kvaliteten blir tillräcklig för ett godkänt betyg. Fokus hamnar här alltså på *att* uppgifter ska lämnas in, inte på *hur* den görs.

Pär framhäver vidare att han har märkt att Svea hade ”kunnat mycket, mycket mer”, vilket kan tolkas som att lärarens bedömning av elevens kunskapsnivå sker kontinuerligt under kursen. Det styrker dessutom ovanstående resonemang om att han redan har en uppfattning om Sveas kunskapsnivå. Den skriftliga inlämningen förefaller därmed inte vara avgörande:

- Sen hade du haft... sen hade du kunnat mycket, mycket mer här. Det märker jag vid många tillfällen, konstaterar Pär medan han pekar på resultatbladet.
- Mm, instämmer Svea medan hon tittar ner i bänken.
- Varför har det blivit så? undrar Pär medan han knackar lätt i bänken med ett finger. Han lutar sig tillbaka i stolen, lägger det ena benet över det andra och knäpper händerna. Han lägger huvudet på sned och tittar undrande på Svea med ett vänligt leende.
- Därför att... jag har inte orkat! Jag orkar inte plugga! Svea darrar lite på rösten samtidigt som hon tittar leende på Pär. Jag har varit skoltrött sen nian! Medan hon talar vrider hon sina händer som hon håller framför sig. Hon rättar även till håret.
- Jaha... och så väljer du naturvetenskapligt program, säger Pär med ett leende.
- Ja! Svea skrattar.

När Pär konstaterar att Svea hade kunnat ”mycket, mycket mer” är han lugn. Han har lutat sig tillbaka i stolen och tittar leende på Svea. Hon möter inte hans blick, utan tittar istället ner i bänken. När hon talar om att hon har varit skoltrött vrider hon sina händer samtidigt som hon tittar leende på Pär. Svea förefaller orolig över sitt betyg, men verkar på samma gång lugnas av Pärs tillmötesgående och vänliga framtoning när hon skrattar åt det paradoxala i Pärs påpekande om att en skoltrött elev väljer naturvetenskapligt program. Pär ser potentialen i Sveas kunskap, men han klandrar henne inte för att hon inte har orkat utnyttja den till fullo. Han straffar henne inte heller med ett underkänt betyg, utan ger Svea istället möjlighet att bli godkänd. Pärs agerande visar att han ”ser” Svea och att han bryr sig om henne som medmänniska (jfr. Juul & Jensen, 2009).

Vidare talar Pär och Svea om vilka uppgifter som är klara och vilka som ska lämnas in. Pär berömmar Svea för en uppgift som hon gjorde, där hon var bäst i klassen. Sedan förklarar han hur en inlämningsuppgift ska göras. Svea sitter samtidigt och antecknar.

- Vad tycker du om min bedömning? frågar Pär plötsligt medan han tittar spänt på Svea. Har jag varit för hård mot dig? Han sitter tillbaka-lutad med det ena benet över det andra. Händerna är knäppta i knäet.
- Nej, jag tycker inte det. Jag tycker det har varit bra, svarar Svea och fortsätter att anteckna. Pär nickar med ett instämmande leende.

Samtalet tar en plötslig vändning när Pär frågar Svea vad hon tycker om hans bedömning. Pärs fråga uttrycker ombesörjande, som i sin tur inbegriper tvivel om det rätta handlandet (jfr. Heidegger, 1992). I egenskap av myndighetsutövare är det uteslutande Pär som sätter betyg. Som elev kan Svea inte ha den inblick i bedömningsprocessen som Pär har utifrån sin profession. Hon kan därför besvara hans fråga antingen utifrån en känslomässigt färgad respons, det vill säga visa att Pärs bedömning inte väcker någon olust hos henne, eller utifrån sina förväntningar. Frågan kan även tolkas som en strävan från Pärs sida att få bekräftelse på betygsättningen, men att visa sin tveksamhet som lärare kan väcka misstroende hos eleven. Svea fortsätter att anteckna och responderar inte på något annat sätt än verbalt. Hon sitter kvar i samma ställning och förefaller inte bli berörd av frågan.

Vidare försöker Pär och Svea hitta en tid då hon kan göra det kompletterande provet. Pär föreslår fredag, som är sista dagen för betygsättning, men det passar inte Svea, eftersom hon har ett annat prov då:

- Jaha, säger Pär. Då måste vi ta det imorgon då. Hinner du det då?
- Jag hinner, men alltså... Grejen är att jag har jätteont i magen. Jag kommer bara på grund av att vi har den här redovisningen idag. Svea

pekar på ett pappersark som hon har lagt framför sig på bänken. Hon vrider på en penna med ena handen och tittar hela tiden på den medan hon talar. Jag ska vara hos läkaren imorgon, för jag svimmade i stan, bara för att jag hade så ont. Svea lyfter blicken från pennan och tittar på Pär.

- Oj! utbrister Pär medan han tittar bekymrat på Svea. Han gör en liten paus och stryker sig lätt på hakan med ena handen. Det var inte bra. Ja. Men gör det du... Det som jag tycker är viktigt är...
- Kan man göra det skriftligt bara skicka till dig? undrar Svea.
- Ja, ja. Det kan du göra om du orkar det. Men det som jag tycker är det viktigaste är de här två, säger Pär och pekar på papperet. Ta de två först.

Pär förklarar närmare hur uppgifterna ska göras.

- Sen om du vill ha mer än G. Det är G då... mer än G, då ska man analysera.
- Men jag kan ändå inte få mer än G i slutbetyg.
- Jo, det kan du få, konstaterar Pär med en lätt nickning.
- Om jag gör VG på dessa? undrar Svea lite retfullt medan hon tittar leende på Pär.
- Mm... då kan du få VG, säger Pär sakligt.
- Om jag gör MVG på dessa. Svea tittar skrattande på Pär.
- Nej, nej! skrattar Pär.

I avslutningsskedet kan samtalet liknas vid förhandling om tidpunkten för inlämningen av de uppgifter som Svea måste lämna in samt om hennes slutbetyg. Här riktar Svea fokus mot sitt hälsotillstånd, vilket medför att skoluppgifterna blir sekundära. Hon tittar inte på Pär medan hon berättar om sin onda mage, utan lyfter blicken först mot slutet av det yttrandet. Pär tittar storögt på Svea och stryker sig samtidigt på hakan. Skolarbetet tonas här ner och Pär fastslår att Svea bara behöver göra det hon orkar. Hon behöver inte komma till skolan överhuvudtaget, utan hon kan skicka in uppgifterna istället. Svea är inställd på betyget G, vilket Pär invänder mot. Talet om Sveas hälsa förefaller ha väckt medkänsla hos honom och bidragit till att betygsättningen har hamnat i bakgrunden. Omsorgen och oron över Sveas hälsa har istället hamnat i förgrunden. Samtalet avslutas i munter och lekfull ton, vilket kan tolkas som att Pärs tillmötesgående och förstående sätt har medfört att Svea har kunnat slappna av.

DISKUSSION

Ovanstående analys av betygssamtal har belyst en mellanmänsklig dimension av betygssättning. Lärarens formella ansvar kan förstås inte bortses ifrån, men den ombesörjande dimensionen är ändå mer framträdande i samtalet. Den formella delen av betygssättning synliggörs delvis genom att elevens prestationer under kursen uttrycks på en övergripande nivå. De förankras dock inte i några betygskriterier,⁷ vilket dels kan ha sin förklaring i att betygssamtal är av informativ karaktär och har därför inte som syfte att närmare gå in på i vilken utsträckning de olika kriterierna har uppnåtts. Utgångspunkten för slutbetyget i det analyserade samtalet är istället antalet inlämnade uppgifter. Analysen har även visat att betygssamtalet präglas av en känslomässig laddning. Løvlie (2015) poängterar att en taktfull lärare beaktar den andres känslor även om läraren handlar efter regler. I betygssamtalet kan elevens känslomässiga reaktion påverka läraren och därmed bidra till att läraren undviker att ge negativa besked. I det följande diskuteras vilken innebörd samt vilka konsekvenser detta förhållningssätt kan ha för lärares myndighetsansvar, för relationen mellan lärare och elev samt för betygets tillförlitlighet.

Lärares myndighetsansvar

Enligt lärares myndighetsuppdrag ska betygssättning inte omfatta annat än elevens kunskapsnivå. Lärare ska enligt uppdraget alltså inte ta hänsyn till vare sig konsekvenserna av sin betygssättning för eleven eller till elevens känslomässiga reaktion. En tänkbar förklaring till Pär's agerande i betygssamtalet är att han som undervisande lärare är delaktig i sina elevers kunskapsutveckling och kan därför känna ansvar för deras eventuella misslyckanden. Det är läraren som utformar undervisningen och skapar ett klassrumsklimat som ska gynna elevers lärande (jfr. Lilja, 2013). Dessa aspekter måste beaktas i diskussionen om lärares betygssättningsuppdrag. Betyg visar inte enbart elevens kunskapsnivå, utan kan även spegla lärarens insats vilket har beskrivits av bland andra Mickwitz (2015). Hon poängterar att ett högt betyg på eleven kan definiera läraren som en bra lärare, vilket i sin tur kan medföra att lärare känner en press att sätta höga betyg. Med utgångspunkt i ovanstående analys kan konstateras att ett alltför stort hänsynstagande till betygssättningens negativa konsekvenser för eleven bidrar till att nivån på undervisningen sänks i syfte att undvika att underkänna elever (jfr. Wedin, 2007). Så kallade ”snälla betyg” kan alltså på sikt leda till att betyg förlorar sin tillförlitlighet.

I betygssamtalet mellan Pär och Svea skulle ett underkänt betyg kunna motiveras. Genom att undvika det gör Pär betygssättningen till en taktfull handling, vilket kan förstås utifrån läraryrkets relationella grund. Undvikande

7 I läroplanen, som infördes 2011 (Lgy11) har betygskriterier ersatts med kunskapskrav.

av ett underkänt betyg kan vara ett sätt att värna om den relation som Pär har skapat genom att undervisa Svea. Det är inte ovanligt att gymnasielärare undervisar sina elever i tre år och att de under den tiden lär känna sina elever och kan knyta an till dem på olika sätt. Inte minst ska lärare uppmuntra till lärande, bemöta elevers behov och vinna deras förtroende. Undervisning förutsätter således taktfullt handlande, medan betygsättning i formell bemärkelse inte gör det. Ett underkänt betyg kan därför bidra till att skada en relation som byggts upp under en lång tid. Pärs välvilliga inställning till Svea kan alltså förstås utifrån detta förhållningssätt. Det kan också vara en förklaring till att betygsättning, som per definition inte är någon taktfull handling, ändå blir taktfull. Som nämnts, handlar pedagogisk takt bland annat om lärares förmåga att anpassa sig till olika situationer samt att kunna avgöra vad som är lämpligast för den aktuella situationen i syfte att bevara en god relation till sina elever. Det är denna aspekt av läraryrket som synliggörs genom Pärs agerande. Relaterat till lärares myndighetsutövning blir detta förhållningssätt emellertid problematiskt inte minst vad gäller betygsens likvärdighet och tillförlitlighet.

Relationen mellan lärare och elev

Analysen av betygssamtal i denna artikel visar att relationen mellan lärare och elev kan påverka lärarens betygsättning. En fråga som väcks i sammanhanget är hur relationen mellan lärare och elev kan definieras. Frelin (2012)⁸ menar att den varken är renodlat funktionell, som exempelvis en kund-expeditrelation eller personlig, som en vänskapsrelation där känslor och behov står i centrum. Lärare-elev-relationen är snarare en blandning av båda. I skolsammanhang kan det personliga användas för funktionella syften exempelvis genom att elever ges inflytande endast om det gynnar skolans resultat. I personorienterade gemenskaper är däremot omsorgen om eleverna som personer primär, eftersom syftet är ”att utbilda eleverna till kloka människor” (Frelin, 2012, s. 38). I sådana gemenskaper går omsorgen om eleverna således före resultaten. Betygsättning som myndighetsutövning i strikt mening förutsätter att relationen är renodlat funktionell. I det analyserade samtalet är relationen mellan lärare och elev snarare personorienterad än funktionell. Pär agerar taktfullt när han visar att han bryr sig om Svea. Han är förstående inför hennes skoltrötthet och försöker hjälpa henne genom att vara tillmötesgående, vilket i sin tur medför att han, genom att inte kräva in alla inlämningsuppgifter, sänker kraven. Genom att tala om sitt hälsotillstånd riktar Svea fokus mot något som hamnar utanför den formella beskrivningen av betygsättning, vilket i sin tur medför att betyget

8 Frelin (2012) redogör för funktionella och personliga relationer utifrån Fieldings (2006) beskrivning av organisationers interpersonella orientering. Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centred education. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4).

hamnar i bakgrunden och den känsla det väcker istället hamnar i förgrunden. Betyg betraktas därmed inte som ett mått på kunskap, utan förstås snarare utifrån de känslor det väcker hos elev och lärare (jfr. Nussbaum, 1997). Det bidrar i sin tur till att det relationella ansvaret och ombesörjandet om eleven går före det formella, myndighetsutövande. Läraren ser alltså sin elev som en medmänniska, inte bara någon som ska betygsättas, vilket kan medföra att eleven ges handlingsutrymme, där andra dimensioner av betygsättning än de formella kan åberopas. Detta förhållningssätt riskerar att utarma betygets tillförlitlighet. Lärare behöver därför vara medvetna om de svårigheter som kan uppstå vad gäller ställningstaganden angående gränsdragningar i lärare-elev-relationen (jfr. Aultman, et.al., 2009). Hur mycket behöver läraren veta om eleven? Vilka konsekvenser kan information om eleven få för betygets likvärdighet om vissa elever berättar mycket om sig själva medan andra inte gör det alls? För elever kan vetskapen om lärares beaktande av mellanmänniska aspekter vid betygsättning medföra att de utvecklar ett visst beteende genom vilket det med olika medel blir möjligt att förhandla om betyg (jfr. Sivenbring, 2016). Betyg riskerar därmed att inte spegla elevens kunskapsnivå, utan blir snarare ett mått på hur skicklig eleven är att tala för sig och åberopa omständigheter som ligger utanför betygsättningens formella riktlinjer.

Avslutningsvis vill jag påpeka att betygssamtal enbart är en liten del av den pedagogiska verksamheten. En studie av dessa samtal bidrar emellertid till att synliggöra en mängd aspekter av lärarprofessionen. Några av dem har beskrivits i denna artikel. Studiens bidrag till forskningsfältet relationell pedagogik utgörs framförallt av att betygsättning har belysts som en taktfull handling genom vilken läraren värnar om relationen till eleven. Det är angeläget att den beskrivna problematiken tas i beaktning både i betygsdiskussionen samt inom forskningen om relationell pedagogik.

REFERENSER

- Aspelin, Jonas (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerup.
- Aspelin, Jonas & Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Aultman, Lori Price, Williams-Johnson, Meca R, & Schutz, Paul A (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 636–646.
- Cooley, Charles Horton (1992). *Human nature and the Social Order*. New Brunswick: Transaction Publishers.

- Denzin, Norman K (1984). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Finlay, Linda (2012). Debating phenomenological methods. I Friesen, Norm., Henriksson, Carina. & Saevi, Tone. (red.). *Hermeneutic phenomenology in education: method and practice*, 17-37. Rotterdam: Sense Publishers.
- Frelin, Anneli (2010). *Teachers' relational practices and professionalism*. (Doktorsavhandling). Uppsala: Institutionen för didaktik, Uppsala universitet.
- Frelin, Anneli (2012). *Lyhörda lärare: professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Hargreaves, Andy (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835–854.
- Hasenfeld, Yeheskel (1992). The nature of Human Service Organizations. I Y Hasenfeld (red.), *Human services as complex organizations*, (3-23). Newbury Park, CA: Sage.
- Heidegger, Martin (1992). *Varat och tiden*. Göteborg: Daidalos.
- Holmgren, Anders (2006). *Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Juul, Jesper & Jensen, Helle (2009). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber.
- Karlsson, Annika (2011). *Samhällsguide, individualist och moderator: samhällskunskapslärares professionella förhållningssätt i betygsättningsrelaterat arbete*. Licentiatavhandling (sammanfattning) Karlstad: Karlstads universitet.
- Klapp Lekholm, Alli & Cliffordson, Christina (2009) Effects of student characteristics on grades in compulsory school. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 1-23
- Lasky, Sue (2005), A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 899-916.
- Lilja, Annika (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. (Doktorsavhandling. Studies in Educational Sciences, 338). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Løvlie, Lars (2015). Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, 1-11.

- van Manen, Max (1991). *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. London: Althouse Press.
- van Manen, Max (2015). *Pedagogical tact. Knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (2002/1962). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Mevarech, Zemira R & Maskit, Ditzza (2015). The teaching experience and the emotions it evokes. *Social Psychology of Education*, 18 (2), 241-253.
- Mickwitz, Larissa (2011). *Rätt betyg för vem? Betygsättning som institutionaliserad praktik*. (Licentiatavhandling). Stockholm. Stockholms universitet.
- Mickwitz, Larissa (2015). *En reformerad lärare: konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Noddings, Nel (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38 (6), 771-781.
- Norris, Sigrid (2004). *Analyzing multimodal interaction: a methodological framework*. New York: Routledge.
- Nussbaum, Martha C (1997). Emotioner som värdeomdömen. I Alanen, L., Holm, U.M. & Mark, E. (red.). *Tanke, känsla, identitet*. 197 – 234. Göteborg: Anamma.
- Rinne, Ilona (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, Ilona (2014). *Pedagogisk takt i betygssamtal*. (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 364). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Scheff, Thomas J (1997). *Emotions, the social bond and human reality. Part/whole analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selghed, Bengt (2004). *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. (Doktorsavhandling). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Sivenbring, Jenny (2016). *I den betraktades ögon: ungdomar om bedömning i skolan*. (Doktorsavhandling, Studies in Educational Sciences, 384). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Stivers, Tanya & Sidnell, Jack (2005). Multimodal interaction. *Semiotica* 156 (1/4) 1–20. DOI: 10.1515/semi.2005.2005.156.1.
- Tholin, Jörgen (2003). *En rolig dans? Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygskriterier i tre ämnen för skolår åtta.* (Licentiatavhandling). Borås: Högskolan i Borås.
- Thorsen, Cecilia & Cliffordson, Christina (2012). Teachers' grade assignment and the predictive validity of criterion-referenced grades. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 153-172.
- Wedin, Ann-Sofi (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning: utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken.* (Doktorsavhandling). Linköping: Linköpings universitet.
- Westfall-Greiter, Tanja & Schwarz, Johanna F (2012). Planning for the unplannable: Responding to (Un)articulated Calls in the Classroom. *Phenomenology & Practice*, 6. (2), 121-135.
- Young, Katharine (2000). Gestures and the phenomenology of emotion in narrative. *Semiotica*, 131 (1/2), 79-112.
- Young, Katharine (2011). Gestures, Intercorporeity, and the Fate of Phenomenology in Folklore. *Journal of American Folklore*, 124 (492), 55-87.
- Zembylas, Michalinos (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185–201.
- Ågård, Dorte (2014). *Motiverende relationer: Lærer-elev-relationer i gymnasieundervisning.* (Doktorsavhandling). Aarhus. Aarhus Universitet.