

Betyg och prestationsemotioner – en bullrig tystnad i berättelser om en elev i årskurs fyra

Håkan Löfgren

Linköpings universitet, Institutionen för tematiska studier

ABSTRACT

Från och med 2021 är det upp till skolans rektor att avgöra om betyg ska sättas i årskurs 4 eller årskurs 6. Syftet med artikeln är att beskriva hur denna betygsreform kan få konkreta konsekvenser för elever med behov av särskilt stöd i ett skolsystem där det är fritt att välja skola. I artikeln analyseras rektors, speciallärares, lärares och elevers berättelser om en elevs erfarenheter av försöksverksamheten. Eleven blev enligt berättelserna mycket ledsen och bytte skola efter att ha fått sina första betyg. Den narrativa analysen visar att positionen *ansvarig* för det inträffade konstrueras på kvalitativt olika sätt genom att ansvaret för händelseutvecklingen förläggs på olika parter i och utanför skolan. Analysen fokuserar även på att eleven tillskrivs olika *prestationsemotioner* i de olika berättelserna. Diskussionen fokuserar på frågan om vem som är ansvarig för elever i behov av stöd och för likvärdigheten i en marknadiserad skola för alla.

INLEDNING

Den här artikeln baseras på en forskningsstudie¹ om försöksverksamheten med betyg från och med årskurs 4 som pågick mellan åren 2017 – 2021. Artikeln handlar om konsekvenserna – för såväl elever i behov av särskilt stöd som för likvärdigheten i svensk skola – av beslutet att göra det möjligt för

skolorna själva att avgöra om betyg ska sättas från och med årskurs 4 (prop. 2020/21:58). Från och med 2021 är det upp till skolans rektor att avgöra om betyg ska sättas i årskurs 4 eller årskurs 6. Detta innebär även att varje familj behöver förhålla sig till en ny aspekt då de väljer skola. Frågan som ställs på sin spets för dem handlar om huruvida skolan, respektive familjen är positivt inställd till tidiga betyg eller inte. Vissa familjer kommer att attraheras av skolor med tidigare betyg medan andra familjer kommer att vilja skjuta på betygen till årskurs 6.

Då det tidigare inte funnits möjlighet att välja mellan skolor som sätter betyg och de som inte gör det saknas det svensk forskning om hur frivilliga tidiga betyg påverkar skolval, enskilda elever och likvärdigheten i skolan. Studier från USA visar dock att när ett system som hette No Child Left Behind (NCLB) infördes så ökade trycket på skolor att nå godkända elevresultat (Brown & Clift, 2010). För skolor med hög andel icke godkända elever innebar det att vårdnadshavare, elever och personal upplevde uppgivenhet och stigmatisering. Dessa skolor hamnade ofta i negativa spiraler och vårdnadshavare försökte få sina barn att byta skolor. För skolor där alla elever nådde godkänd nivå fann Brown och Clift (2010) tendenser till att skolorna slog sig till ro och inte utvecklade sin verksamhet. Det fanns även tydliga tendenser på dessa skolor att försöka undvika att få in elever som av olika skäl riskerade att misslyckas i skolan. För skolor med en låg andel underkända elever, kunde forskarna se att lagen NCLB hade en viss positiv effekt. Studier av denna reform från en amerikansk kontext kan inte översättas till det som nu händer i Sverige, men de kan ändå indikera möjliga scenarion (se även Löfgren et al., 2021). Det finns även andra studier, om hur hög- och lågpresterande elever påverkas av summativa bedömningar och betyg, som kan ge indikationer på hur möjligheten att sätta tidigare betyg kan få betydelse för enskilda elever. Två stora översiktsstudier (Harlen & Deakin Crick, 2002; Lundahl et al., 2015) ger en relativt entydig bild av att betyg och summativa bedömningar tenderar att påverka i synnerhet lågpresterande elevers lärande och motivation negativt. Medel- och högpresterande elevers resultat verkar inte påverkas negativt av betyg, men den utbildningsvetenskapliga forskningen ger inte heller något stöd för att betygen har positiva effekter för dessa elever.

De studier som presenterats i denna inledning pekar sammantaget på att de val skolor och vårdnadshavare gör avseende tidiga eller sena betyg får konsekvenser för hur svenska skolor kan komma att utvecklas i framtiden och för de elever som går i skolor med eller utan tidiga betyg. På ett principiellt plan får dessa val, menar jag, konsekvenser även för vem som blir ansvarig för att svensk skola är en ”skola för alla” och för likvärdigheten i svensk skola. Syftet med artikeln är att beskriva hur en betygsreform kan få konkreta konsekvenser för elever med behov av särskilt stöd i ett skolsystem där det är fritt att välja skola. Ett särskilt intresse riktas mot prestationsemotioners

betydelse för elevers och familjers beslut avseende val av skola. Frågorna som bearbetas i artikeln är: Vem eller vilka görs ansvariga för de händelser som lyfts fram i de olika berättelserna om en elevs erfarenheter? Vilka prestations-emotioner tillskrivs eleven i berättelserna och vad har det för betydelse för dennes nära framtid?

I artikeln analyseras fyra berättelser som utgör olika versioner av en elevs erfarenheter av försöksverksamheten. Jag som forskare har inte talat med eller lyssnat på eleven eller familjen men jag har hört rektorns, speciallärarens, en lärarens och en grupp elevers versioner av vad eleven var med om. Berättelse-ansatsen (Mishler, 1999; Linde, 2009) gör det möjligt att känna igen sig i hur de olika berättarna förhåller sig till det som hände eleven. Den gör det även möjligt att lyfta fram detta principiellt viktiga fall trots att det är unikt i det datamaterial som ligger till grund för studien. Trots att det som hände den här eleven var unikt kan många andra elever få vara med om liknande erfarenheter när det nu blir möjligt för varje skola att själv avgöra om de ska sätta betyg från årskurs 4. Det är just i det specifika som möjligheten till igenkänning är som störst och däri ligger en potential att de som är ansvariga för beslut i en pedagogisk verksamhet tar till sig resultatet och beaktar det när de själva ska ta ansvar för sina beslut. Ansatsen bidrar inte bara med kunskap om vad som hände eleven utan även om hur händelserna i berättelserna tillskrivs olika värden av dem som berättar. Genom användningen av Lindes (2009) teori om institutionella berättelser och bullriga tystnader strävar jag i den här artikeln även efter att säga något om de normer som berättarna förhåller sig till i sitt berättande.

Inledningsvis beskrivs skolans ansvar för elevers lärande och utveckling ur ett juridiskt perspektiv och därefter sätts den aktuella reformen i ett perspektiv av bedömningsreformer i svensk skola. Efter en beskrivning av forskningsläget rörande prestationsemotioner beskrivs de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna. Resultatet och analysen utgörs av de fyra berättelserna om eleven och bidrar med kunskap som används för att diskutera och problematisera såväl införandet av tidigare betyg som det fria skolvalet.

SKOLANS JURIDISKA ANSVAR FÖR ALLA ELEVERS LÄRANDE OCH UTVECKLING

Tanken om att skolan i Sverige ska omfatta alla elever, även de i svårigheter, har långa historiska rötter och det finns en stark tilltro till att vi gör "landvinningar på väg mot en skola för alla" (Rosenqvist, 2007, s.116). Ett uttryck för denna strävan är att lagstiftningen som reglerar vem som bär ansvaret för olika stödinsatser tydliggjorts det senaste decenniet. I detta avsnitt redovisas kort några huvuddrag i hur det formella ansvaret fördelas ur ett juridiskt perspektiv.

Skolan har enligt lag (SFS 2010:800) ansvar för att främja alla elevers utveckling och lärande, samt att uppmärksamma alla elevers olika behov och ge dem det stöd de behöver. Den ska även sträva efter att "uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen" (SFS 2010:800, kap 1 § 4). Skolan är skyldig att ge stöd till elever som till följd av svårigheter eller funktionsnedsättning riskerar att inte nå läroplanens mål (SFS 2010:800, kap 3 § 3). Extra anpassningar och särskilt stöd ska ges till elever som riskerar att inte nå läroplanens kunskapsmål eller uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation (SFS 2010:800 kap 3 § 8; Skolverket 2014). Rektor är ytterst ansvarig för att varje enskild elev får det stöd som behövs för att nå kunskapskraven. De elever som är i behov av extra anpassningar ska erbjudas sådana inom ramen för den ordinarie undervisningen (Skolverket, 2014). Denna typ av anpassningar beslutas löpande av elevens lärare. Om den extra anpassningen inte anses tillräcklig för att eleven ska nå kunskapskraven på grund av en inlärningsproblematik eller om eleven har andra svårigheter (till exempel psykisk ohälsa, koncentrationssvårigheter, ogiltig frånvaro, funktionsnedsättning), ska rektor utreda elevens behov av särskilt stöd (SFS 2010:800 kap. 3 § 8). Behovet av särskilt stöd ska dokumenteras i ett åtgärdsprogram. Det är skolans rektor som beslutar om åtgärdsprogram och särskilt stöd.

Rätten till stöd gäller inte bara undervisningen utan också i samband med formella bedömningar. Skolan har skyldighet att utveckla och planera för bedömningar som inkluderar alla elever innan bedömning sker och ska också planera för och erbjuda stöd och extra anpassningar. I de fall då elever inte kan uppnå kunskapskraven och erhålla betyg trots genomförda stödinsatser finns undantagsbestämmelser som medger att lärare kan göra enstaka undantag från delar av ett kunskapskrav (den så kallade "pysparagrafen", SFS 2010:800, kap. 10 § 21). Inför bedömning och betygsättning måste betygsättande lärare ta ställning till om de delar av kunskapskraven som eleven inte lyckas nå, beror på bristande kunskaper eller en varaktig funktionsnedsättning. Undantag från delar av kunskapskraven vid betygsättning kan göras i flera betygssteg och i flera ämnen, vilket inte ska anges i betyget.

Sammanfattningsvis kan konstateras att det formella ansvaret för alla elevers utveckling och lärande är tydligt och att det läggs på rektor och lärare. Det är alltså de som förväntas hantera de utmaningar elever i behov av särskilt stöd möter i samband med undervisning och bedömning. I den här artikeln vill jag dock vidga frågan om ansvar.

BETYGSREFORMER OCH PEDAGOGISKT ANSVAR

Beslut om betygsreformer sätter igång processer som för med sig förskjutningar av ansvar på enskilda skolor och detta blir särskilt viktigt i länder som marknadsiserat sina skolsystem (Ball et al., 2012; Pérez Prieto & Löfgren, 2017;

Löfgren et al., 2021). I Sverige togs flera steg mot att bli ett av världens mest marknadsierade utbildningssystem när vi på 1990-talet införde det fria skolvälet som innebar att alla elever i grundskolan gavs möjlighet att söka sig till vilken skola de ville samtidigt som friskolor med andra huvudmän än kommunala tilläts. På senare år har dock det svenska skolsystemet kritiserats av forskare (Wahlström, 2014) såväl som av nationella (Skolverket, 2018) och internationella aktörer (OECD, 2015) då det ansetts skapa skillnader i elevers utbildningsvillkor och möjligheter att prestera.

Samtidigt har utvecklingen gått i en riktning där staten visar ett starkare intresse för elevers och skolors resultat i termer av betyg och resultat på nationella prov (Löfgren & Löfgren, 2016; Pérez Prieto & Löfgren, 2017; Löfgren et al., 2021) som en konsekvens av oron för fallande resultat vid internationella kunskapsmätningar. Tidigare sattes de första betygen förhållandevis sent vid en internationell jämförelse och lärarna gavs ett stort handlingsutrymme i samband med betygssättningen. Betygen sätts nu allt tidigare och baseras på allt mer preciserade kunskapskrav (Löfgren, 2021). De första betygen började läsåret 2012/2013 sättas i årskurs 6 istället för årskurs 8 och samtidigt infördes fler nationella prov i årskurs 6 (Pérez Prieto & Löfgren, 2017). Som ett led i denna utveckling – och som en konsekvens av politiska kompromisser – beslutade riksdagen år 2021 att göra det möjligt för de skolor som ville att sätta betyg i årskurs 4 (prop. 2020/21:58). Beslutsansvaret lades på skolornas rektorer.

Betygen påverkar även lärares handlingsutrymme och möjligheter att ta ansvar. Detta blir tydligt i samband med de utmaningar som kommer med ett skolvalssystem där frågor om likvärdig betygssättning hamnar i fokus (Tyrefors Hinnerich & Vlachos, 2016). Betyg och kunskapskrav kan verka styrande för lärares planering av undervisning där det kortsiktiga lärandet hamnar i fokus (Wahlström & Sundberg, 2018). En utmaning som följer med denna utveckling är att lärare och rektorer försätts i situationer då de får svårt att ta ett självständigt ansvar för pedagogiska beslut då de kommer i kläm mellan kraven på mätbara resultat och elevernas bästa (jfr Sjöberg et al., 2015; Pinto, 2016).

PRESTATIONSEMOTIONER OCH DERAS BETYDELSE FÖR SJÄLVBILD OCH LÄRANDE

I detta avsnitt ges en bild av forskningsläget gällande prestationsemotioner i samband med betyg och andra summativa bedömningar. Trots att betyg har beskrivits som en av de mest emotionellt laddade bedömningspraktiker som elever är med om är det relativt få studier om prestationsemotioner som fokuserat specifikt på betyg (Goetz et al., 2018). I linje med tidigare forskning definieras här prestationsemotioner som känslor kopplade till prestationer

och återkoppling av resultat vilka kan få betydelse för elevers framtida lärande och självbild (Pekrun, 2006; Krannich et al., 2017). Flera studier har visat att det finns en korrelation mellan enskilda prestationer (till exempel ett betyg) och elevers positiva eller negativa känslor (Goetz & Hall, 2013; Goetz et al., 2018; Pekrun et al., 2017). Ofta görs skillnad mellan känslornas valens i termer av att de i huvudsak är antingen positiva/behagliga eller negativa/obehagliga (Goetz et al., 2018). Betyget i sig, bokstaven eller siffran, har ingen inneboende valens utan laddningen skapas i det sociala sammanhanget eller i specifika situationer (Stiggins, 2018; Löfgren & Löfgren, 2017; Löfgren & Aman, 2020). Det är därför viktigt att skilja mellan individens prestation och de gemensamma aktiviteter som föregick och följde efter prestationen (Pekrun, 2006). En tidigare studie har visat att förberedelser för nationella prov, vilka utgör en viktig grund för betygen, har varit emotionellt ansträngande för de elever som känner sig osäkra på vad som förväntas av dem (Löfgren et al., 2018). En annan studie har visat att införandet av nationella prov i årskurs 6 ledde till att elever upplevde en ökad oro och försämrade självkänsla flera år senare (Högberg et al., 2019). Det aktuella fallet i den här artikeln handlar om vad som hände efter att betygen delats ut, därför fokuseras i det följande främst på prestationsemotioner i samband med återkoppling av resultat.

Ett växande forskningsfält har under senare tid börjat ta sig an frågan om återkopplingsaktivitetens betydelse för elevernas prestationsemotioner och för framtida prestationer (Goetz et al., 2018). Flera studier visar att det finns ett samband mellan återkopplingen av specifika prestationer och de prestationsemotioner som elever upplever (Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2017). Några studier visar att känslor i samband med specifika prestationer kan få betydelse för prestationer i framtiden och att det har betydelse hur återkopplingen av en prestation sker (Goetz et al., 2018; Stiggins, 2018). Uppgiftsorienterad och självreglerande återkoppling sägs gynna framtida prestationer, men personorienterad återkoppling tenderar att vara mer känslomässigt laddad och riskerar att leda till försämrade prestationer (Hattie & Timperley, 2007). Flera studier visar också att formativa återkopplingar (Jönsson, 2020) som fokuserar på uppgiften och elevens lärande upplevs som konstruktiva och bidrar till lärande. Summativa återkopplingar, till exempel betyg, som riktas mot eleven själv och prestationen riskerar i högre grad att bidra till negativa känslor och i förlängningen till stagnerande eller rent av sjunkande prestationer (Baumeister et al., 1990; Klapp, 2015). Även faktorer kopplade till den kontext i vilken eleven befinner sig har betydelse för hur återkopplingen upplevs (Stiggins, 2018; Pérez Prieto & Löfgren, 2017). Att en elev som får ett högt betyg i en klass där prestationerna är låga tenderar att uppleva resultatet som mer positivt än en elev som får samma höga betyg i en högpresterande miljö är väl känt sedan tidigare och brukar beskrivas som 'stor-fisk-i-liten-damm-effekten' (Marsh, 1987). De emotioner som tillskrivs

en prestation i ett ämne verkar även påverkas av återkopplingar som eleven fått i andra ämnen (Pekrun, 2006). Pekrun et al. (2014) visar även att elevernas förväntningar på framtiden efter en återkoppling, framstår som viktiga för vilka känslor som uppstår.

Frågan om vad prestationsemotionerna får för betydelse för elevernas självbild och lärande mer generellt är långt ifrån besvarad i tidigare studier. Studierna är få och resultaten mångtydiga. En studie pekar på att elever som får betyg upplever negativa känslor i högre grad än elever som inte får betyg (Lipnevich & Smith, 2009). Variationen mellan olika elevers reaktioner på att bli bedömda är dock mycket stor (Löfgren & Löfgren, 2016; Löfgren et al., 2021). Vissa elever utmanas av en prestation som gått sämre än förväntat men andra tappar motivationen eller upplever negativ stress (Goetz et al., 2018). Betygen kan även påverka vad som händer i relationen mellan lärare och elever och väcka känslor av distans eller förtroende (Pérez Prieto & Löfgren, 2017). Sammanfattningsvis kan sägas att forskningen om prestationsemotionernas betydelse för lärande och självbild är ofullständig särskilt när det gäller prestationsemotioner i samband med betyg. Den här studien bidrar till fältet genom att visa hur sådana emotioner kan få konkreta konsekvenser för elever.

DATA, GENOMFÖRANDE OCH ANALYS

Den här studien baseras på intervjudata där informanter uppmanats att berätta om sina erfarenheter av att ge och få betyg i årskurs 4. Datainsamlingsmetoden följer vedertagna procedurer för kvalitativa intervjustudier (Kvale, 1997) med en ambition att producera data som går att analysera som berättelser (Goodson & Sikes, 2001). De data som analyseras i artikeln är hämtade från en försöksskola som deltog i en forskningsstudie om försöksverksamheten med betyg (Löfgren et al., 2021). På skolan genomfördes två intervjuer med en rektor, två intervjuer med en speciallärare, fem intervjuer med lärare och 14 elever i grupper om 2 till 5 individer. Alla intervjuer följde givna intervjuguider med företrädevis öppna frågor om bedömningspraktiken. Rektorerna fick till exempel frågor som: "Hur upplever du att införandet av betyg har påverkat eleverna i årskurs 4 hittills?" Lärare, speciallärare och specialpedagoger ombads även berätta utifrån dokument de använt för kunskapsbedömningar och elever fick svara på frågor som "Hur gick det till när ni fick era betyg?".

Samtliga intervjuer transkriberades ordagrant i sin helhet. Redan vid den första intervjun med rektorn på skolan berättade hon om en elev fått problem på grund av försöksverksamheten. Samma elev aktualiserades i intervjun med specialläraren som valt att ta med en utförlig dokumentation om hur de jobbat för att ge stöd åt eleven. Detta sammanträffande ledde till att fallet med en specifik elev framstod som särskilt viktigt för dem som berättade. Det totala

transkriberade materialet från skolan kategoriserades med hjälp av N'Vivo och en egen kategori för alla sekvenser som handlade om eleven skapades. Resultatet av den kategoriseringen visade att berättelsen dök upp i ytterligare en intervju med en lärare och i en sekvens i en gruppintervju med elever. I nästa steg tolkades de olika berättelserna som fyra versioner av vad som hände eleven. Versionerna är olika utförliga och detaljrika, vilket hänger samman med deras tillkomst. Eftersom berättelsen var okänd för mig innan, var det inget jag specifikt frågade efter utan den bottenade i berättarnas eget intresse av att berätta. Hela projektet är godkänt av en etikprövningsnämnd², men i just detta fall blir etiska överväganden särskilt viktiga då berättelserna handlar om en specifik elev. Vid framställningen av resultaten har därför information om skola, namn, kön eller annat som kan leda till att eleven identifieras tagits bort. I gruppintervjun med eleverna var det även etiskt känsligt att tala om eleven som inte var närvarande så den versionen är kort och jag ställde inga följdfrågor. I nästa steg studerades hur positionen *ansvarig* konstrueras i berättelserna och hur intervjupersonerna talade om elevens känslor för att kunna besvara studiens forskningsfrågor. I ett sista steg, vilket redovisas i diskussionen, analyseras prestationsemotionernas konkreta konsekvenser för elevens nära framtid och hur den bullriga tystnaden, som jag menar att dessa berättelser utgör, kan förstås i relation till normerande institutionella berättelser om 'en skola för alla' och om 'det fria skolvalet'.

NARRATIV TEORI OCH METOD

Analysen i den här artikeln baseras på ett synsätt på berättelser som socialt situerade handlingar och identitetsframträdanden (Mishler, 1999). Berättelserna som analyseras är situerade i kontexten 'försöksverksamhet med betyg från och med årskurs 4', det vill säga i en situation där de som berättar förhåller sig till ett politiskt initierat försök med att sätta betyg tidigare i elva frivilliga försöksskolor i Sverige. Berättelserna är identitetsframträdanden i bemärkelsen att de som berättar genom sina berättelser visar upp hur de är, eller vill betraktas, som professionella i relation till den speciella situation de befinner sig i när de intervjuas.

Analyserna utgår mer specifikt från det teoretiska ramverk som Linde (2009) utvecklat avseende berättelser som institutionella minnen. Grundtanken med dessa minnen är att alla institutioner³ har en uppsättning berättelser, om till exempel grundaren eller viktiga vändpunkter i institutionens historia, som alla känner till och använder för att positionera sig inom institutionen. Berättelserna, eller rationalerna om en 'skola för alla' och om 'det fria skolvalet' betraktas som två sådana normerande berättelser om ursprunget och vändpunkter inom institutionen svensk grundskola som jag förhåller mig till i analysen. Det mest centrala begreppet i analysen i den här artikeln är "noisy silences" (Linde, 2009; Löfgren, 2016), eller som jag väljer

att kalla dem "bullriga tystnader". Dessa "tystnader" utgörs av berättelser som är obekväma, eller icke önskvärda för dem som ansvarar för institutionen. Linde menar att sådana tystnader aldrig blir riktigt tysta utan alltid berättas av vissa av dem som tillhör institutionen och att de kan föra med sig kritiska budskap och positioner.

Genom att berätta sin version av en bullrig tystnad kan en medlem positionera sig och visa sitt förhållningssätt till institutionen och dess normer. Linde exemplifierar detta med att en berättelse om en kvinnlig anställd på en institution som avskedats på felaktiga grunder fortsätter att berättas av vissa anställda som därmed positionerar sig som kritiska. Jag visar i den här artikeln hur olika berättelser om eleven kan tolkas som en bullrig tystnad där rationalen om det fria skolvalet ställs mot rationalen om en skola för alla.

FYRA BERÄTTELSE OM EN ELEVS ERFARENHETER AV ATT FÅ BETYG I ÅRSKURS FYRA

Poängen med alla berättelser som redovisas här är att eleven de talar om slutade på den aktuella skolan som en konsekvens av att skolan gick med i försöksverksamheten med betyg. I det följande återberättas fyra versioner av vad som hände eleven ur olika perspektiv: rektorns, speciallärarens, en lärarens och en grupp elevers. Följande analys visar att positionen *ansvarig* för det inträffade konstrueras på kvalitativt olika sätt genom att ansvaret för händelseutvecklingen förläggs på olika parter i och utanför skolan. Analysen fokuserar även på att eleven tillskrivs olika *prestationsemotioner* i de olika berättelserna om eleven.

Rektorns berättelse

Rektorn är den första som intervjuas på skolan och hennes berättelse om eleven börjar med en beskrivning av hur de går till väga när de informerar eleverna om vilka betyg de kommer att få. Hon berättar att de börjat skicka hem betygen med post för att undvika att eleverna jämför sina resultat med varandra, men att de innan dess får muntlig information om betygen av sina lärare. Rektorn säger även att de brukar skicka hem betygsvarningar i god tid till de elever som riskerar att få underkända betyg. Vid ett tillfälle hade de dock missat att skicka ut en sådan varning:

Den hade fallerat, alltså eleverna har fått veta det men vi hade .. en del hade missat att informera vårdnadshavarna också, och det vart lite tokigt då, då fick dom .. bland annat en elev då som fick ett F där föräldrarna blev väldigt upprörda, som inte visste om det innan.

I detta citat är positionen ansvarig tydlig. Detta var en av de första gångerna lärarna satte betyg i årskurs 4 och de elever som riskerade att få underkända

betyg i något ämne hade fått information om detta, men skolan hade missat att ge vårdnadshavarna den informationen. Lärarna och skolan görs därmed ansvariga för att elevens föräldrar blev ”våldigt upprörda” då eleven fick ett underkänt betyg som de inte kände till. Lite senare i intervjun talar rektorn om att det var få elever som fick underkända betyg och beskriver då elevens mor som missnöjd med hela försöksverksamheten med betyg, denna gång utan att ta på sig själv eller lärarna ansvaret. Intervjuaren ställer då en fråga om vari missnöjet bestod och fick följande svar:

Att dom inte hade fått informationen och det var en förälder som också var kritisk till betygsförsöket överhuvudtaget från början. Också där eleven hade svårigheter på många plan. Den eleven började hos oss .. i 3:an och hade under det året en resursperson vid sin sida och var inte så mycket i klassrummet utan dom jobbade vid sidan om. Men ... där vi såg att ... det blev liksom en skyddad verkstad, istället för att eleven blev delaktig med kamrater och undervisningen så blev dom mer och mer åsidosatta, så vi ville bryta det. Och det har också fungerat väldigt bra, men [eleven] har sin problematik ändå fortfarande, men har gjort väldigt framsteg så [eleven] fick ett F i ett ämne. Men utan dom här framstegen [eleven] har gjort så hade det funnits risk för fler F, så vi har liksom gått mycket framåt. Men i och med att mammans .. kritik och ifrågasättande från början och när det blev då det här miss [-nöjet].

I det här citatet fördelas ansvaret på flera olika aktörer. Av de inledande raderna framgår det att en av föräldrarna lägger ansvaret på dem som står bakom försöksverksamheten. Föräldern var kritisk till att skolan skulle gå med i försöksverksamheten, vilket gör rektorn ansvarig, och möjligen kan man även tolka in att de som står bakom det politiska beslutet att låta skolor sätta betyg i årskurs 4 bär ett visst ansvar. Därefter lyfts elevens svårigheter fram och en ”resursperson” tillskrivs ett visst ansvar då denne bidragit till att eleven hamnade i en ”skyddad verkstad” och därmed inte utvecklats kunskapsmässigt i tillräcklig grad. Som reaktion på det framträder ett kollektivt ”vi” som tar ansvar och bryter isoleringen vilket leder till ”våldiga framsteg” och till att eleven får godkänt i många ämnen. Ett underkänt betyg kvarstod dock och det framträder i berättelsen som en bekräftelse för föräldern att betygsförsöket varit dåligt för elevens utveckling precis som förväntat. Därmed förstärks moderns argumentation för att skolan bär ansvaret för det inträffade. Berättelsen fortsätter sedan med att rektorn tar på sig ett stort ansvar, men att även eleven själv och klasskamraterna tillskrivs ett visst ansvar för händelseutvecklingen:

[Eleven] är också, vad jag har uppfattat i alla fall, den enda eleven som också har blivit retad för det här F:et, och det är ju ingenting som någon annan hade vetat om, om [eleven] inte själv hade berättat det. Men det

tillhör ju också [elevens] problematik att inte liksom förstår riktigt att [eleven] själv sätter sig i en utsatt situation genom att [eleven] berättar det dessutom. Så att ja, nej men det kände jag som ett misslyckande från vår sida att det blev så illa. För jag ... vill ju verkligen ... alltså ... just det här som är ifrågasättandet kring dom här eleverna som är "svaga" att det blir liksom ett sätt att trycka ner dom från början, det ... vill jag verkligen att vi ska kämpa emot. För jag tänker att det är vårt ansvar att se till att dom får det stöd och en hjälp dom kan för att kunna nå ett [godkänt betyg]. Så att jag tycker det är vårt misslyckande, men jag förstår ju också att en elev kan känna det som ett misslyckande så det är dubbelt verkligen.

Enligt rektorn berättar eleven för sina klasskamrater om sitt underkända betyg och det för med sig att andra elever börjat retas. Genom den beskrivningen tillskrivs eleven själv och kamraterna ett ansvar för att den sociala situationen i skolan blev ohållbar. Rektorn framhåller dock att eleven själv inte bör tillskrivas något ansvar för detta eftersom orsaken tillskrivs elevens "problematik". De som retades får dock bära ett visst ansvar för händelseutvecklingen i den här berättelsen. Huvudansvaret för utvecklingen tillskrivs dock tveklöst ett kollektivt vi, "från vår sida att det blev så illa". Den avslutande delen handlar om "ifrågasättandet kring dom här svaga eleverna" och evaluerar rektorns syn på ansvarsfrågan. Återigen fastslås att skolan bär ansvaret, men implicit antyds att de elever som riskerar att inte uppnå godkända betyg eftersom de befinner sig i svårigheter riskerar att "tryckas ner" då de får sina första betyg. Misslyckandet som det underkända betyget innebär är därför inte bara skolans ansvar utan eleven tvingas även själv att bära ansvaret. Rektorn tillskriver därmed eleven en känsla av misslyckande, en negativ prestationsemotion, i den här berättelsen. I en reflekterande sekvens går sedan rektorn vidare med ansvarsfrågan och frågar sig om ansvaret även ligger på dem som formulerar kraven:

En del lärare ifrågasätter läroplanen för vi ska göra väldigt mycket för eleverna, nästan så att det liksom ... ja vi kan ju inte trycka in kunskapen i dom, det krävs ju också en motprestation från eleverna som är svår men det handlar om att hitta sätt att motivera eleven och ja. Och det, jag förstår ju att det är tufft och svårt, jag har ju jobbat som lärare själv, det är ju jättesvårt. Det är bland det svåraste att hitta metoder som ... hjälper för dom eleverna då. /.../ Ja en del lärare tycker att det är liksom för höga krav på lärare egentligen, dom ska kunna trolla med knäna verkligen och liksom rädda alla. Medans man då kan ifrågasätta ... samtidigt då, om kan alla elever verkligen nå alla kunskapskrav.

Rektorn fransäger sig inte ansvaret för att alla elever ska nå godkända betyg i denna sekvens, men hon uttrycker en oro för hur lärare ska klara av att ge alla elever tillräckligt stöd för att de ska kunna uppfylla alla kunskapskrav för ett

godkänt betyg. Därmed menar jag att även beslutsfattarna som ligger bakom betygssystemets utformande tillskrivs ett ansvar för den situation som den här eleven placerades i. I slutet av intervjun återkommer intervjuaren till berättelsen om eleven och frågar om fler detaljer och får då följande svar som avslutar berättelsen:

Alltså det där tog ju lärarna tag i direkt, så att det är ju liksom åtgärdat och .. det finns inte, men .. där är det ju ändå så att det blev droppen, så dom kommer sluta här hos oss.

Uttalandet ”det blev droppen, så dom kommer att sluta här hos oss” visar att familjen ansåg att skolan inte klarade av ansvaret för elevens välmående och kunskapsutveckling och att det var en konsekvens av att de satte betyg i årskurs 4. Familjens bristande förtroende tog sig i uttryck att de sökte sig till en annan skola där eleverna inte fick betyg så tidigt. Detta kan även beskrivas som att familjen blev *betygsflyktingar* som tvingades ta ansvar för sin sons välmående och att de hade möjlighet att göra det eftersom det står familjer fritt att välja skola i Sverige. I just den här berättelsen lämnade eleven sin skola med en *känsla av misslyckande* enligt rektorns berättelse.

Speciallärarens berättelse

Inför intervjuerna med specialpedagogisk personal hade intervjupersonerna ombetts att ta med sig någon form av dokumentation som de kunde utgå ifrån i sitt berättande. Specialläraren på den här skolan valde att ta med sig dokumentationen om just den elev som står i centrum för den här berättelsen. Hon berättar med stöd i en rad åtgärdsprogram hur skolan steg för steg har anpassat elevens skolgång för att denne ska kunna utvecklas både socialt och kunskapsmässigt. Hon säger att eleven kom till skolan under lågstadiet och då hade stora problem. På skolan startade de genast en utredning av elevens behov av särskilt stöd och skrev det första åtgärdsprogrammet. De tog även del av tidigare utredningar vilka visade att eleven var i behov av stöd.⁴ Eleven fick snart en anpassad skolgång och en egen resursperson som gav stöd och specialläraren säger att det blev betydligt lugnare socialt för eleven i skolan. Hon säger att det främst handlade om att få eleven att komma till, och fungera i skolan, men berättar även om en rad pedagogiska åtgärder som vidtogs:

Jaa, korta genomgångar, enskilda genomgångar, förklara på annat sätt vid missuppfattningar, nedskrivna instruktioner, alltså det är från morgon till kväll i princip för att få det här då, då. Och åtgärden är ju då, nu ska vi se, beskriv dom åtgärder som ska tillgodose elevens behov av särskilt stöd, där kommer ju den då, åtgärd.

Berättelsen så här långt vittnar om hur skolan tar sitt ansvar för en elev som är i behov av stöd och som följer de riktlinjer som reglerar skolans ansvar. Flera uppföljningar görs, nya åtgärdsprogram skrivs och åtgärderna börjar i högre grad ”fokusera lite mer kunskapsmässigt och det är ju inte helt enkelt”. Under hösten eskalerar problemen för eleven och i årskurs 4 förändras även förutsättningarna i skolan:

Till viss del ekonomi kan man väl säga, men det var också att den resursen som vi hade blev väldigt vårdande och blev väldigt mycket i symbios med [eleven] och det är det som händer ibland med dom här resurspersonerna.

Under en period står eleven utan resursperson och när den nya kommer uppstår nya problem. I berättelsen om resurspersonen, läggs ansvaret för att eleven får problem på skolan som inte kan rekrytera utbildad personal. I citatet framgår det att resurspersonen agerat på ett sätt som förstärkte elevens problem och resurspersonen får därmed personligen bära en del av ansvaret. Därefter börjar specialläraren tala om betydelsen av betygen och detta blir en vändpunkt i berättelsen.

Och det kan jag väl säga, att den här eleven nådde inte så bra betyg, det gjorde [eleven] inte, för precis, det blev väldigt dålig tajming för [eleven]. För precis när [eleven] började liksom komma på det här med att jobba och göra uppgifterna, då. [Eleven] har ju sjabblat bort, eller sjabblat bort, [eleven] har inte haft möjlighet att ta till sig undervisning, så [eleven] hade ju för mycket att ta igen. Det resulterade till ett F i [ett ämne] och där, alltså man kan ju inte pysa ut allt det här.

I citatet framgår det att specialläraren ansåg att betygsförsöket kom med ”väldigt dålig tajming” för eleven. Eleven hade enligt specialläraren började ”jobba och göra uppgifterna” och ”ta igen” kunskaper. Trots hindren lyckas eleven uppnå många godkända betyg, men i ett ämne gick det inte. Ansvaret för det underkända betyget läggs först på eleven själv som ”sjabblat” men förflyttas sedan till dennes bristande möjligheter att ta till sig undervisningen tidigare i skolgången. I likhet med rektorn berättar sedan specialläraren att skolan inte informerat föräldrarna om det underkända betyget och att det ledde till en situation som blev den dramatiska vändpunkten:

Där trodde vi att vi hade förberett föräldrarna mer, där har du återigen det här med kommunikation. Dom tänkte att: ”Ja, men [eleven] har ju gjort så bra nu”, och allt det här liksom så, men det är inte samma sak som att du är på kunskaps-, uppnår kunskapskraven liksom. Så, så [eleven] fick F i [ett ämne] och det resulterade till mycket gråt och tandagnissel, [eleven] ville inte komma hit och det var liksom massa och [eleven] har tyvärr slutat. Jag

tror att [eleven] mår bättre på en annan skola och det är tufft att säga, men så tror jag.

Uttalandet ” [eleven] har tyvärr slutat” kommer som en kulmen i berättelsen om hur föräldrarna trott att elevens utveckling var ”bra nu” men att de genom det underkända betyget förstått att det inte var tillräckligt bra. Det är inte helt tydligt vad ”gråt och tandagnissel” syftar på, men det är helt tydligt att eleven blivit mycket ledsen och inte går till skolan längre. Den sista raden visar att specialläraren anser att betygen inte var bra för den här eleven och att det är bättre för denne att gå på en skola utan betyg. Hon ger uttryck för att den egna skolan misslyckats att ta ansvar för elevens situation och att betygen varit en avgörande faktor i sammanhanget. Att betygen i detta fall lett fram till starkt negativa prestationsemotioner och att dessa haft påtagliga konsekvenser för elevens möjligheter till social och kunskapsmässig utveckling samt att skolan inte lyckats ta ansvar för detta utgör själva kärnan i denna berättelse. När specialläraren säger att det känns ”tufft att säga” att eleven har det bättre på en annan skola indikerar det att hon ser den egna skolans hanterande av elevens situation som misslyckat.

Ett återkommande tema i intervjun med specialläraren är att hon menar att det är viktigt med tydlighet och att betygen i viss mån bidrar till ökad tydlighet för eleverna om var de befinner sig kunskapsmässigt. Ett av skälen till att det gick illa i detta fall var att skolan varit otydlig mot föräldrarna när det gällde informationen om det underkända betyget enligt specialläraren. Men trots att hon drivit frågan om tydlighet i många av sina svar framgår det att hon ser tydligheten som ett problem i samspelet med den här eleven:

För [eleven] blev det jobbigt med det här med kraven och det blev ju jobbigt med dom här, jag tror inte riktigt att [eleven] mäktade med alla dom här diskussionerna som var. För dom lyfte ju ändå på saker och ting. Och du har ganska många kunskapsstörstiga, duktiga elever i den här klassen på det sättet och då blev kontrasten för stor i det. Det blev tydligt för [eleven] vad [eleven] inte kunde och [eleven], också där har du elevens diagnos. [Eleven] hakade upp sig på det här: ”Jag är värdelös. Jag är kass.” Ja, liksom alla dom här sakerna, så att på det sättet är det tragiskt, det tycker jag, och [eleven] har slutat, så där nådde vi inte fram.

Det framgår här att kampen för att eleven skulle nå godkända betyg gjort eleven medveten om de egna kunskapsbristerna och de andra elevernas prestationer. Detta förde med sig känslor av hopplöshet. Läraren tar elevens röst, ”Jag är värdelös. Jag är kass”, och markerar där starkt hur tragiskt hon menar att skolans misslyckande är när de bidragit till negativa prestationsemotioner hos en elev i behov av stöd. Den här berättelsen avslutas med att specialläraren berättar om att elevens familj upprepade gånger hade begärt att skolan måste anpassa elevens skolgång. En stor del av berättelsen har handlat

om just skolans anpassningar, men de räckte inte, och specialläraren avslutar med att reflektera om det finns en bortre gräns för vilka anpassningar en skola kan göra.

”Ja, men ni måste anpassa, ni måste anpassa allt det här.” Och det måste vi göra, men på en skola går inte att anpassa alltihopa, det är ändå en så kallad vanlig skola och det finns, det finns en gräns liksom för anpassningar. Och jag tänker att en sån här skör elev kanske mår bättre i en liten grupp och det jobbade vi också med en period när det var som värst. Men då är ju trycket på dom här särskilda undervisningsgrupperna så svåra, eller så tuffa, och det här är också en elev. [Eleven] var ganska duktig på mycket saker, så risken är att [eleven] inte riktigt hade fått stimulans att gå där, så att [eleven] var svårplacerad liksom så. Men betygsdelen, den var inte [eleven] mogen för, och inte föräldrarna heller, det blev liksom too much för den familjen, så dom är ganska bittra på det sättet då och jag, jag kan förstå dom också i det.

Det blir här tydligt att även känslan av bitterhet tillskrivs eleven och dennes familj, betygen blev "too much" för dem. Bitterheten riktas mot betygen och betygsförsöket. Betygen kom, enligt specialläraren, in för tidigt i elevens liv och störde dennes utveckling och det är något hon förstår och sympatiserar med. Samtidigt ger hon i en avslutande reflektion uttryck för att det kanske är nödvändigt att några får betala ett pris för det som kan vara bra för flertalet elevers utveckling:

Men den här familjens perspektiv och situation kan ju inte liksom sätta hinder för fortsatt utveckling i liksom allt det här andra, för skulle vi tänka så, då skulle vi ju aldrig få med oss. Det är alltid så att det finns några som har det tufft och jobbigt, sen behöver dom få hjälp och stöd, självklart. Men inte på bekostnad kanske utav andras utveckling, för dom har ju också rätt att utvecklas i det här och så vidare. Jag hade önskat att den här eleven kanske hade gått i en annan skolform som hade varit mer värdig för eleven i det här fallet. /.../ Och sen så får man väl lov att säga att det här kom så maximalt otajmat med precis när [eleven] reste på sig och började liksom, så var det liksom läge för första betyget. Det rimmade ju väldigt, väldigt, väldigt illa och det kändes ju naturligtvis inget roligt. Nej, det var trist i det hela. Men jag vet inte hur man skulle kunna ha bäddat mer runt omkring i det hela, så det är väl alltid så kanske att nån får betala priset i det hela.

Specialläraren pekar här på principiellt viktiga ansvarsfrågor när det gäller elever i behov av stöd. Hon hävdar att de på skolan gjort sitt bästa, men att det ändå gick fel och frågar sig om det inte borde vara någon annan, i en annan skolform, som borde ta ansvar. Därmed lyfts ansvarsfrågan från den

enskilda skolan och läggs på en systemnivå. Specialläraren pekar även på möjligheten som det fria skolvalet kunde ha inneburit för den här eleven:

Och dom hade ju inte, jag är inte ens säker på att dom kanske hade valt vår skola om det hade varit ett pågående projekt i det då. Dom valde ju skolan, då var det ju andra förutsättningar i det hela. Men självklart så är det, det var inget positivt och det måste vi ju ta till oss i det hela, så är det och det gör vi ju också.

Elevens familj valde skola innan skolan gick med i försöksverksamheten med betyg, vilket gjorde att eleven hamnade i denna situation. Lösningen blev att välja en annan skola när det inte fungerade här. Berättelsen avslutas med att specialläraren lyfter fram betygens definitiva karaktär utan att värdera om det är på gott eller ont:

Ja, och så, jag vet inte exakt hur det liksom formulerades utifrån att det här kommer, det här kommer vara ett F i betyget, det är ju dom orden som ska sägas ... faktiskt.

Betyget i sig är bara en bokstav, men den här berättelsen om vad som hände eleven visar betydelsen av hur relationerna i skolan kan spetsas till när betyget måste kommuniceras till elever i behov av stöd.

Lärarens berättelse

De två sista berättelserna om eleven som slutade på skolan då försöksverksamheten med betyg i årskurs 4 drog igång är mycket korta, nästan bara antydda. Sådana korta ofullständiga berättelser förutsätter en förståelse av institutionen och om situationen vilket de tidigare versionerna skapat (jfr Boje, 2011). I en sekvens i lärarintervjuerna får intervjupersonerna frågan om hur försöksverksamheten påverkar elever i behov av särskilt stöd och så här svarar en av lärarna på den aktuella skolan:

Intervjuare: Nej jag tänker mer om själva införandet skulle ungefär det jag var inne på förut, så det spetsar till det på nåt sätt så dom blir medvetna eller dom liksom ni får syn på dom på ett skarpare sätt eller ni pratar mer om dom kollegor i mellan eller?

Lärare: Vi har haft elever som har slutat som upplevde att det här var otroligt stressigt, men det var tror jag inte var betygen utan mer skolgång, skolan allmänt här var ett krav så där.

Intervjuare: Ja, [rektor] pratade om.

Lärare: Och det är svårt att ... alltså nån gång kommer dom stöta på betyget eller nån gång blir dom ju bedömda ... klart att dom kanske inte är mogna i årskurs 4, jag vet inte.

Intervjuare: Nej men det där lät ju som ett lite speciellt eget fall.

Lärare: Ja just det.

Detta är ju inte en fullständig version av berättelsen, men den säger ändå något om lärarens syn på ansvaret. Frågan öppnar för tänkbara svar om att de tidigare betygen kan ha konsekvenser för denna elevkategoris syn på sig själva, eller för lärarnas förmåga att urskilja särskilda behov hos elever. Svaret däremot handlar om elever som slutat på skolan och det var bara en elev som hade gjort det under den korta tid försöksverksamheten hade pågått, det vill säga eleven som uppmärksammas i den här artikeln. Läraren talar om elever i pluralis och vars motiv att sluta varit att det var "otroligt stressigt", men samtidigt antyds att stressen handlade om skolans kravnivåer snarare än om betygen. Prestationsemotionen stress kopplad till höga kravnivåer tillskrivs därmed elever som valt att lämna skolan. Därefter ställer sig läraren öppen inför frågan om när elever bör få sina första betyg. Intervjuarens position är viktig i detta citat. Han antyder att han känner till ett fall där en elev slutat genom att hänvisa till intervjun med rektorn och återkommer till uttalandet genom antydning om att det var ett "speciellt eget fall". Läraren håller då med vilket indikerar att det finns ett samförstånd om vilken elev detta handlar om. Ansvaret för att hantera betygen läggs i detta fall främst på eleven, men frågan om mognad indikerar även att det är ett politiskt ansvar att avgöra när dessa elever kan anses "mogna" nog att kunna hantera betyg.

Elevernas berättelse

Den version av vad som hände som dyker upp i en elevintervju är ännu kortare, men den ger en bild av att eleverna minns vad som hänt och att det är ett känsligt ämne för dem. En elev har tidigare nämnt att hon blivit ledsen och besviken på ett betyg och intervjuaren frågar då om de noterat att någon annan blivit ledsen vid något tillfälle.

Intervjuare: Men du va inne på också att man kan bli ledsen av betyg, ledsen och besviken på sig själv tror jag du sa?

Elev 1: Mm.

Intervjuare: Är det? Har ni sett nån som har blivit ledsen eller känt nånting nån gång själva att ni har blivit ledsna eller besvikna på nåt betyg? Eller sett nån annan bli ledsen?

Elev 2: Nej, det är ju mest ... men jag skulle nog mest bli ledsen om jag fick ...

Elev 3: Ja men det va nån som inte fick godkänt, och det är bara en. Men [eleven] slutade och ingen fick reda på vad [eleven] hade för betyg.

Intervjuare: Ja okej. Ja men det har eran lärare pratat om också så att det är inga ... inget konstigt.

Elev 2: En applåd, [namn på elev 3].

I det här citatet framgår det att eleverna kopplar ihop att eleven slutade på skolan med att eleven fick ett underkänt betyg. Det framgår även att eleverna kopplar ihop det som skedde med ledsna känslor eftersom det var det frågan gällde. Att frågan blir känslig signaleras av att intervjuaren visar att han redan känner till det och kommenterar med ett överslätande ”inget konstigt”, och i elev 2:s kommentar ”en applåd” som uttalas med tydlig ironi i rösten vilket i situationen indikerar att elev 3 talar om något som inte bör talas om enligt elev 2. Kommentaren ”ingen fick reda på vad [eleven] hade för betyg” indikerar att det blivit uppståndelse kring det underkända betyget och att eleverna visat intresse för situationen. Frågan om hur eleverna ser på ansvarsfrågan förblir obesvarad då intervjuaren valde att lämna ämnet av forsknings-etiska skäl.

DISKUSSION

Syftet med artikeln var att beskriva hur betygsreformen kan få konkreta konsekvenser för elever med behov av särskilt stöd i ett skolsystem där det är fritt att välja skola. Ett särskilt intresse riktades mot prestationsemotioners betydelse för elevers framtid och familjers beslut avseende val av skola. Följande diskussion fokuserar främst på frågan om vem som är ansvarig för det som eleven var med om och för de elever som riskerar att vara med om något liknande.

Den "bullriga tystnaden" (Linde, 2009) om eleven som bytte skola som en konsekvens av att skolan införde betyg i årskurs 4 riktar uppmärksamheten mot den utmaning som en familj ställdes inför när deras barn uttryckte så starka känslor att de ansåg att de måste byta skola. Studien bidrar med kunskap om hur ansvaret för elevens utveckling och emotioner har förflyttats mellan olika parter, så som eleven själv, resurspersonen, lärarna och rektorn. Berättelserna pekar även på det för skolan utmanande i att de inte längre kan ge stöd i en situation som de inte längre kan påverka, eftersom eleven lämnat skolan, och på det sorgliga i att eleven och familjen tvingas ta konsekvenserna av betygsreformen. Det är tydligt att de formellt ansvariga är medvetna om sitt ansvar, samtidigt ger de uttryck för det omöjliga i att ta detta ansvar i den situation som uppstod. Rätten till stöd är något alla elever har enligt lag (SFS

2010:800) i en skola för alla (Rosenqvist, 2007). Det som händer i de olika versionerna och som gör berättelsen särskilt "bullrig" är att de som berättar börjar lägga ansvaret på dem som skapat situationen, det vill säga beslutsfattarna bakom betygsreformen. I förlängningen landar därmed ansvaret för de händelser den här eleven fått genomleva i knäet på oss alla. Den institutionella berättelsen om att svensk skola ska vara en skola för alla tolkas ju oftast som att varje skola ska erbjuda sina elever lika möjligheter till utbildning (Rosenqvist, 2007) men i det här fallet upplevde familjen att de behövde flytta sitt barn för att få det stöd de behöver och för att undvika en utsatt situation. Med ett sådant beslut förskjuts tolkningen av en skola för alla till att bli en fråga om att välja rätt skola för det egna barnets behov. Principen om det fria skolvalet överordnas därmed den ursprungliga tanken om en skola för alla och detta öppnar upp för skolor att rikta sig till familjer som tror att tidiga betyg är av godo, eller det omvända. De tidiga betygen riskerar därmed att bli en del i att forma en skolas varumärke i ett marknadsiserat skolsystem, vilket i förlängningen kan innebära att skillnaderna mellan elevkategorier som söker sig till olika skolor kan öka (jfr Brown & Clift, 2010). Reformen med tidigare betyg kan därmed föra med sig en risk för ytterligare skillnader i elevers utbildningsvillkor och möjligheter att prestera på olika skolor vilket är ett problem som tidigare adresserats av både forskare, myndigheter och internationella organisationer (Wahlström, 2014; Skolverket, 2018; OECD, 2015). Såväl Englund och Quennerstedt (2008) som Wahlström (2014) har tidigare pekat på en ansvarsförskjutning där likvärdighet kommit att bli en fråga om likvärdiga bedömningar snarare än om likvärdig undervisning (se även Tyrefors Hinnerich & Vlachos, 2016). I ljuset av ett sådant resonemang visar det här fallet att elever, som troligen blivit likvärdigt bedömda, riskerar att behöva förflytta sig för att få ta del av en likvärdig undervisning utifrån sina behov. Fallet visar på svårigheterna som en enskild skola som valt att sätta betyg kan ställas inför och jag menar att ytterst vilar ansvaret på oss alla då vi som väljare tolererar att det svenska skolsystemet blivit starkt marknadsiserat.

En sådan utveckling innebär även att det bli ytterst viktigt för skolor och lärare att ta ansvar för de prestationsemotioner elever upplever i samband med att de får betyg, särskilt på de skolor där yngre elever får betyg. I den här studien har jag visat hur olika aktörer tillskriver eleven och ibland även dennes familj flera olika negativa prestationsemotioner och att dessa emotioner bidragit till beslutet att låta eleven byta skola. Kanske kan den här studien och andra studier om prestationsemotioner bidra till att skolor står bättre rustade i framtiden. Forskning om prestationsemotioner har ofta fokuserat på sambandet mellan prestation och emotion och emotionernas laddning eller valens (Goetz & Hall, 2013; Goetz et al., 2018; Pekrun et al., 2017), i en strävan efter att kunna säga något om betydelsen av emotionerna i relation till elevers framtida utveckling. Återkopplingen av en prestation har lyfts fram som särskilt betydelsefull för hur eleven reagerar emotionellt och hur detta

kan få betydelse för lärande och självbild (Goetz et al., 2018; Stiggins, 2018). Tidigare studier har betonat att återkopplingen bör vara uppgiftsorienterad och att summativa bedömningar som upplevs vara riktade mot personen riskerar att få negativa konsekvenser (Hattie & Timperley, 2007; Baumeister et al., 1990; Klapp, 2015). Tidigare studier har även visat att elever i svårigheter löper särskilt stor risk att tappa sin motivation i samband med summativa bedömningar (Lundahl et al., 2015). Den här studien visar att det är mycket betydelsefullt att skolor arbetar systematiskt med att utforma situationer då summativa återkopplingar görs på sätt som gör att elever i behov av stöd inte hamnar i en utsatt position. Att beakta elevernas prestationsemotioner i samband med tidigare betyg blir därmed, menar jag, varje enskild skolas otvetydiga ansvar vid utformandet av en hållbar bedömningspraktik (se även Löfgren, 2021).

IMPLIKATIONER

En invändning som kan resas mot att denna artikel lyfter fram de problem som en elev fick, enligt berättelserna, då skolan införde betyg i årskurs 4 är att fallet är så unikt och speciellt. Det går inte att belägga hur många som kan drabbas av liknande situationer. Det är sant och detta är bara en negativ och tragisk berättelse om hur det kan gå för enskilda elever när en skola inför betyg i årskurs 4. Andra berättelser i forskningsstudien är mer positiva (Löfgren et al., 2021). Jag vill invända mot denna invändning genom att peka på berättelseansatsens styrkor. Genom att lyfta fram enskilda berättelser blir det möjligt att belysa kritiska frågor eller ämnen som lätt marginaliseras i annan forskning där kvantifiering eller generaliserbarhet är avgörande kvalitetskriterier. Genom att återberätta och analysera det specifika och det upplevda går det att skapa igenkänning, väcka känslor och påvisa komplexiteten i sammanhang som kan verka enkla. Min förhoppning är att just detta kan bidra till en mer nyanserad och initierad diskussion om de frågor jag studerar med hjälp av berättelser. Den kanske viktigaste implikationen av den här studien är därför att vi bör fortsätta samla på oss och analysera berättelser om elevers erfarenheter av att få betyg så deras röster blir hörda i denna ideologiskt färgade fråga.

NOTER

¹ Överenskommelse mellan Skolverket och Linköpings universitet om uppdraget att genomföra en kvalitativ studie av bedömningsprocesser inom ramen för utvärderingen av försöksverksamheten med betyg från årskurs 4. Skolverkets dnr 2.7.4-2017:1244

² Beslut om etiskt godkännande av projektet från Regionala etikprövningsnämnden i Linköping, dnr 2018/100-31

³ Institution tolkas här på ett sätt som ligger nära begreppet organisation. Hon har bland annat studerat ett multinationellt företag och Waldorfpedagogikens utveckling efter grundaren Rudolph Steiners död.

⁴ Av forskningsetiska skäl redovisas inte detaljer om elevens behov av stöd.

REFERENSER

- Ball, Stephen, Maguire, Meg, & Braun, Anette (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Baumeister, Roy, Hutton, Debra, & Cairns, Kenneth (1990). Negative effects of praise on skilled performance. *Basic and Applied Social Psychology*, 11(2), 131–148.
- Boje, David (2011). *The future of storytelling in organizations: An antenarrative handbook*. Routledge.
- Brown, Abigail, & Clift, Jack (2010). The Unequal Effect of Adequate Yearly Progress: Evidence From School Visits. *American Educational Research Journal*, 47(4), 774–798.
- Englund, Tomas, & Quennerstedt, Ann (2008). Likvärdighetsbegreppet i svensk utbildningspolitik. I Tomas Englund, & Ann Quennerstedt (red.), *Vadå likvärdighet? Studier i Utbildningspolitisk språkavvärdning* (s.183–189). Daidalos
- Goetz, Thomas, Lipnevich, Anastasia, Krannich, Maïke, & Gogol, Katarzyna (2018). Performance feedback and emotions. I Anastasia Lipnevich, & Jeffrey Smith (red.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (s. 519–530). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goetz, Thomas, & Hall, Nathan (2013). Emotion and achievement in the classroom. I John Hattie, & Eric Anderman (red.). *International guide to student achievement* (s. 192–195). New York: Routledge.
- Goodson, Ivor, & Sikes, Pat (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Buckingham. Open University Press.
- Harlen, Wynne, & Deakin Crick, Ruth (2002). *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning* (EPPI-Centre Review, version 1.1*). In: Research evidence in educational library. Issue 1. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Högberg, Björn, Lindgren, Joakim, Johansson, Klara, Strandh, Mattias, & Petersen Solveig (2019). Consequences of school grading systems on adolescent health: evidence from a Swedish school reform, *Journal of Education Policy*, 36(1), 84-106. DOI: 10.1080/02680939.2019.1686540
- Jönsson, Anders (2020). *Lärande bedömning* (5. uppl.). Gleerups.
- Krannich, Maïke, Goetz, Thomas, Lipnevich, Anastasia, & Roos, Anna-Lena (2017). It's boring I won't do that: State and Trait boredom predicting students'

- career aspirations. AERA 2017 Annual Meeting. San Antonio, TX, 27. Apr 2017 - 1. Mai 2017. I *Paper presented at AERA 2017 Annual Meeting*.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Linde, Charlotte (2009). *Working the Past: Narrative and Institutional Memory*. Oxford University Press.
- Lipnevich, Anastsiya, & Smith Jeffrey (2009). "I really need feedback to learn": students' perspectives on the effectiveness of the differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 347–367. DOI 10.1007/s11092-009-9082-2
- Löfgren, Håkan, Alm, Fredrik, Markström, Ann-Marie, Hultén, Magnus, Jönsson, Anders, & Lundahl Christian (2021). *Betyg i årskurs 4: Ett forskningsunderlag om bedömningspraktikerna på skolor som deltagit i försöksverksamhet med tidig betygsättning*. Skolverket
- Löfgren, Håkan (2021). Mellanstadieelevers emotioner i samband med betyg – en hållbar bedömningspraktik? I Åsa Hirsh, & Christian Lundahl (red.), *Hållbar bedömning* (s. 106-127). Natur och Kultur.
- Löfgren, Håkan, & Aman, Robert (2020). A double pressure to perform? Pupils talk about grades and parents in a multicultural school setting in Sweden. *Education Inquiry*, 13(1), 86-103. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1831287>
- Löfgren, Håkan, Löfgren, Ragnhild, & Pérez Prieto, Héctor (2018). Pupils' enactments of a policy for equivalence: Stories about different conditions when preparing for national tests. *European Educational Research Journal* 17(5), 676-695. DOI: 10.1177/1474904118757238
- Löfgren, Håkan, & Löfgren, Ragnhild (2017). Grades in the eyes of our parents: A narrative approach to educational resilience in pupils' stories of getting their first grades. *Nordic Journal of Studies in Education Policy*, 3(2), 165-178. DOI: 10.1080/20020317.2017.1343624
- Löfgren, Ragnhild, & Löfgren, Håkan (2016). *Att få sina första betyg: En rapport om elevers berättelser om sina erfarenheter av att få betyg i årskurs 6*. Skolverket.
- Löfgren, Håkan (2016). A noisy silence about care. Swedish preschool teachers' talk about documentation. *Early Years an International Research Journal* 36(1), 4-16. DOI:10.1080/09575146.2015.1062744
- Marsh, Herbert (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self- concept. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 280–295.
- Mishler, Elliot (1999). *Storylines: Craftartists' Narratives of Identity*. Harvard University Press.
- OECD (2015). *Improving schools in Sweden: An OECD perspective*. <https://www.oecd.org/education/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf>

- Pekrun, Reinhard, Lichtenfeld, Stephanie, Marsh, Herbert, Muruayama, Kou, & Goetz, Thomas (2017). Achievements emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88, 1653-1670.
- Pekrun, Reinhard, Cusack, Aisling, Murayama, Kou, Elliot, Andrew, & Thomas Kevin (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 115-124.
- Pekrun, Reinhard (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pérez Prieto, Héctor & Löfgren, Håkan (red.) (2017). *Att ständigt bli bedömd*. Studentlitteratur
- Pinto, Laura Elizabeth (2016). Tensions and fissures: The politics of standardized testing and accountability in Ontario, 1995-2015. *The Curriculum Journal*, 1(27), 95-112. DOI:10.1080/09585176.2016.1140061
- Prop. 2020/21:58. *Möjlighet till betyg från årskurs 4 – efter försöksverksamheten*.
- Rosenqvist, Jerry (2007). Landvinningar på väg mot en skola för alla. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(2), 109-118
- Skolverket (2018). *Analys av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor: En kvantitativ studie av utvecklingen över tid i slutet av grundskolan*. Skolverket.
- Skolverket (2014). Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. *SKOLFS 2014:40*.
- Sjöberg, Gunnar, Silfver, Eva, & Bagger, Anette (2015). Disciplined by tests. *Nordic Studies in Mathematics*, 20(1), 55-75.
- SFS 2010:800, *Skollagen*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Stiggins, Richard (2018). The emotional dynamics of feedback from the student's point of view. I Anastasiya Lipnevich, & Jeffrey Smith, (red.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (519-530). Cambridge University Press.
- Tyrefors, Hinnerich Björn, & Vlachos, Jonas (2016). *The impact of upper-secondary voucher school attendance on student achievement: Swedish evidence using external and internal evaluations* (No. 2016: 9). Working Paper.
- Wahlström, Ninni, & Sundberg, Daniel (red.) (2018). *Transnational curriculum standards and classroom practices: The new meaning of teaching*. Routledge.
- Wahlström Ninni (2014). Equity: Policy rhetoric or a matter of meaning of knowledge? Towards a framework for tracing the 'Efficiency-equity' doctrine in curriculum documents. *European Educational Research Journal*, 13(6), 731-743. <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2014.13.6.731>