

**FG1300 Själständigt arbete (ämnesdidaktik), KPU, 15 hp**

2022

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan, 210 hp

Institutionen för Musik, pedagogik och samhälle (MPS)

---

Handledare: Susanna Lejonhuvud

Hannah Nyström

# **Socioemotionell kompetens eller ämneskunskaper?**

Hur musklärare resonerar vid betygsättning

# Sammanfattning

Studien syftar till att få större förståelse av musiklärares perspektiv på betygsättning av elevers socioemotionella kompetenser och sociala omständigheter. Studien lyfter även musiklärares strategier för att uppnå en betygsättning som inte väger in elevers socioemotionella kompetenser. Tidigare forskning visar att det förekommer att lärare väger in elevers socioemotionella kompetens och sociala omständigheter i betyget och på vilka grunder det kan ske. Genom kvalitativa intervjuer av tre verksamma musiklärare, två högstadielärare och en gymnasielärare, lyfts deras perspektiv och erfarenheter av betygssättning fram. Resultatet visar, precis som tidigare forskning, att musiklärare ibland väger in elevers socioemotionella kompetens och sociala omständigheter i betygsättningen. I resultatet identifieras också strategier för att möjliggöra en betygsättning som väger in elevers ämneskunskaper. Exempel på strategier kan vara lärares resonering om elevers ämneskunskaper sinsemellan och vikten av ett professionellt förhållningssätt från lärarens sida vid betygsättning. I diskussionen används ett relationellt perspektiv med hjälp av begreppet *relationskompetens*. Studien är av intresse för lärarstudenter och yrkesverksamma lärare som vill ha större förståelse av betygsättning och vilka svårigheter som kan förekomma.

Nyckelord: kvalitativ metod, relationellt perspektiv, betygsättning, betyg, socioemotionell kompetens, musiklärare

Keywords: qualitative method, relational perspective, fair grading, grades, socio-emotional competence, music teacher

# Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Socioemotionell kompetens.....	2
1.2	Skolverket, styrdokument och kunskapskrav .....	2
1.3	En likvärdig betygsättning.....	3
1.4	Syfte.....	4
2	Litteratur och tidigare forskning.....	4
2.1	Socioemotionell kompetens i skolan historiskt sett.....	4
2.1.1	Betygens svaghetsprincip.....	5
2.2	Socioemotionell kompetens och betygsättning .....	6
2.3	Musikämnets uppgift - ämneskunskaper eller socioemotionella kunskaper .....	8
3	Teoretiskt perspektiv .....	9
3.1	Relationellt perspektiv .....	9
3.2	Relationskompetens.....	10
4	Metod.....	11
4.1	Kvalitativ metod .....	11
4.2	Urval.....	12
4.3	Genomförande .....	12
4.4	Databearbetning.....	13
4.5	Analys.....	13
4.6	Etik.....	14
5	Resultat .....	14
5.1	Socioemotionell kompetens vägs in i betygsättningen.....	15
5.1.1	Dåligt uppförande vägs in i betyget .....	15
5.1.2	Högpresterande elever.....	16
5.1.3	Lågpresterande elever .....	17
5.2	Reflektion av strategier för att inte väga in elevers socioemotionella kompetenser och sociala omständigheter i betygsättningen.....	18
5.2.1	Vikten av relationskompetens .....	18

5.2.2	Relation och dialog med elever .....	19
5.2.3	Samarbete och samtal kollegor emellan.....	22
5.2.4	Anpassad undervisning .....	23
5.2.5	Halvklasser .....	24
5.3	Sammanfattning av resultat .....	24
6	Diskussion.....	25
6.1	Resultatdiskussion .....	25
6.1.1	Reflektion kring kopplingen mellan betyg och socioemotionell kompetens .....	25
6.2	Metoddiskussion.....	28
6.3	Reflektion kring resultatet och lärares yrkespraktik.....	30
6.4	Vidare forskning.....	31
	Referenser.....	32
	Bilaga 1 .....	35

# 1 Inledning

Jag borde inte ha gett honom ett A, han var nog inte värd ett A. Han borde ha fått ett B. Men det var så svårt, han var så duktig på allt annat. Han var duktig på att resonera och prata, alltid så glad och intresserad av att lära sig, och han försökte verkligen. Jag pratade med mina kollegor om honom och de tyckte att han var en A-elev, alla gillade honom. Det är ett betyg jag fortfarande kan gå och tänka på och gräma mig över. Jag borde gett honom ett B i stället. Han var faktiskt inte värd ett A

(Gymnasielärare i sång).

I exemplet ovan beskriver en vän till mig ett tillfälle då hon betygsatt en elev för flera år sedan. Händelsen har dröjt sig kvar i hennes medvetande då hon menar att eleven egentligen inte uppfyllde kraven för ett A, motsvarande det högsta betyget, snarare det näst högsta betyget, ett B. Hon reflekterar över hur det kommer sig att det slutade med att eleven fick ett A och menar att det var på grund av elevens socioemotionella kompetens. Exemplet visar hur en elevs positiva socioemotionella egenskaper vägdes in i betyget relaterat till att eleven var glad, intresserad, duktig på att kommunicera samt att arbetade hårt.

Jag berättade anekdoten för en annan vän, hon tyckte det var intressant och drog sig till minnes en händelse från slöjden då hon själv gick i högstadiet. Hon gick i en liten skola i norra Sverige där hennes klass bestod av sex elever, två pojkar och fyra flickor. Hon själv och de andra flickorna fick högsta betyg, ett ”mycket väl godkänt” av slöjdläraren. Pojkarna fick det näst högsta betyget, ”väl godkänt”. Lärarens motivering till pojkarna var att de inte kunde få högsta betyg i slöjd då de hade sprungit omkring lite för mycket på lektionerna.

I båda dessa fall verkar elevernas personligheter och uppförande ha vägts in i bedömningen och därmed påverkat betyget. I den första händelsen blir eleven belönad för sitt goda uppförande, i den andra händelsen blir elever bestraffade för sitt, enligt läraren, olämpliga uppförande. Då jag pratat om detta bland vänner har alla en historia att berätta från ett tillfälle då det upplevt att de blivit betygsatta på felaktiga grunder.

Då intresset för detta ämne fångat mig har jag i denna uppsats valt att fördjupa mig i relationen mellan betygssättningen och elevens socioemotionella kompetens och sociala omständigheter.

## 1.1 Socioemotionell kompetens

Då denna studie i huvudsak kommer att handla om huruvida lärare väger in socioemotionell kompetens i betygssättningen eller inte kommer här en förklaring över begreppets betydelse.

Sara Hellsten förklarar betydelsen av *socioemotionell kompetens* i sin avhandling *Socioemotionell kompetens och anknytning*. ”Social kompetens handlar om en människas förmåga att hantera sociala situationer, och emotionell handlar om hur en kan reglera och hantera sina känslor” (Hellsten 2012, s. 6). Vidare förklarar hon att ”social kompetens innebär... ett fungerande på individ-, dyad- och gruppnivå som orienterar sig mot såväl personliga som gemensamma syften, på sådant sätt som främjar både egna och andras möjligheter att uppnå sina mål” (Hellsten, 2012, s.7). *Emotionell kompetens* förklaras som ”att kunna reglera sina känslor på ett ändamålsenligt sätt utan att bli överväldigad av dem, agera ut dem på ett okontrollerat sätt eller dra sig undan och undvika att uttrycka känslor överhuvudtaget. Det har också en inverkan på många andra områden i livet, bland annat *motivation och inläring*” (Hellsten, 2012, s. 6, min kursivering). I ett skolsammanhang kan socioemotionell kompetens exempelvis förklaras som elevers intresse för ämnet, motivation, ambition och självkänsla, samt deras förmåga att komma i tid, kunna reglera sina känslor, hantera konflikter, vara disciplinerad, vara uthålliga, vara närvarande och vara hjälpsamma i klassrummet. Elevers utveckling av socioemotionella kompetenser kan vara av vikt då forskning visar att det kan hjälpa elever att lyckas bättre i skolan, i kommande arbetsliv och livet i övrigt (Klapp, 2015).

## 1.2 Skolverket, styrdokument och kunskapskrav

Sveriges skol-verksamhet bygger på styrdokument och bestämmelser utfärdade av Skolverket. ”Skolverket är en förvaltningsmyndighet med ansvar att styra och stödja

den svenska förskolan, skolan och vuxenutbildningen” (Skolverket 2021). Arbetet utgår från bestämmelser och instruktioner till myndigheten från regeringen. En av Skolverkets huvudsakliga uppdrag är att ”sätter ramar för hur utbildningen ska bedrivs och bedömas. Till exempel genom att ta fram kursplaner, ämnesplaner, kunskapskrav, prov, föreskrifter och allmänna råd” (Skolverket 2021). För att få sätta betyg på elever kräver regeringen en legitimerad lärare då betygsättning ses som ett myndighetsuppdrag (ibid. 2021). Sverige har ett betygssystem av så kallad *high stakes*-karaktär vilket innebär att betygen är urvalsgrundande, de ligger till grund för vilket gymnasium, universitet eller högskola en elev kan komma in på. Därför är det väsentligt att lärare har ”god och likvärdig förståelse av kunskapskraven för att kunna ge en rättvis och korrekt bedömning av elevernas kunskaper” (Klapp, 2015, s. 138). Betygen går dessutom inte att överklaga. Lärares uppdrag är således ett mycket viktigt myndighetsuppdrag som bör utföras på ett så korrekt vis som möjligt (Klapp 2018).

Skolverket formulerar sig tydligt kring vad ett betyg är och hur ett betyg skall sättas. I läroplanen för grundskola och fritidshem står det att ”betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de nationella kunskapskrav som finns för respektive ämne. Som stöd för betygsättningen finns ämnesspecifika *kunskapskrav* för olika betygssteg” (Skolverket, 2011, min kursivering). Det samma gäller för gymnasiet där Skolverket redogör att ”betyget uttrycker i vilken utsträckning den enskilda eleven har uppfyllt de *nationella kunskapskrav* som finns för varje kurs respektive målen för gymnasiearbetet eller examensarbetet” (Skolverket, 2011, min kursivering). Enligt Skolverket skall alltså betyget sättas utifrån vilken utsträckning eleverna har uppnått de nationella och ämnesspecifika kunskapskraven. Vidare står det att lärares ansvar är att; ”utifrån de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs allsidigt utvärdera varje elevs kunskaper” (Skolverket, 2011).

### 1.3 En likvärdig betygsättning

Det finns dock svårigheter när det kommer till betygsättning. Forskning visar att likvärdig bedömning är ett svåruppnåeligt mål. Det kan bero på att lärare har olika erfarenhet och referensramar när det kommer till musikämnet, vilket kan göra det svårt att bedöma prestationer på likvärdiga sätt (Skolverket, 2012). En brittisk studie av Pilsbury och Alston från 1996, visar att olika lärares bedömning av samma elever

kan skilja sig avsevärt trots hjälp från olika typer av bedömningsstöd. Studien i fråga omfattade 11 lärare och 29 elever i ämnet musik-komposition. Lärarna var klassiskt skolade och där lärarnas bedömning skiljde sig mest åt var en komposition i genren pop. Det kan tolkas som att lärarnas erfarenheter, förutfattade meningar och inställning till pop-kompositionen gjorde att bedömningarna skiljde sig åt i sådan stor utsträckning (Skolverket, 2012).

## 1.4 Syfte

Syftet med detta arbete är att få kunskap om i vilken utsträckning högstadie- och gymnasieelevers socioemotionella kompetens och sociala omständigheter vägs in i betygsättningen i ämnet musik.

Syftet leder till följande forskningsfrågor:

- Hur reflekterar musklärare kring betygsättning och elevers socioemotionella kompetens?
- Hur arbetar musklärare för att undvika att väga in elevers socioemotionella kompetenser i betygsättningen?

## 2 Litteratur och tidigare forskning

Som beskrevs i inledningen ska läraren, enligt Skolverket, betygsätta eleven utifrån kunskapskraven. Nedan beskrivs vad tidigare forskning har att säga om betygssättning utifrån kunskapskrav i relation till elevens socioemotionella kompetens och sociala omständigheter.

### 2.1 Socioemotionell kompetens i skolan historiskt sett

Under mitten av 1800-talet skedde ett skifte i Sveriges skolordning. Kyrkans makt över skolan försvagades och folkskolan bildades. Här ansågs musiken, eller ämnet sång, inte endast ha en kreativ inverkan på eleverna utan även en social och fostrande funktion. Sångerna handlade om vikten av att vara flitig och ordentlig, de handlade



också om ens gudstro och känsla för fosterlandet och naturen (Flodin, 1998; Netterstad, 1982).

Ett gott uppförande ansågs vara grundläggande, så pass grundläggande att ett dåligt uppförande kunde straffas med fysiskt våld gentemot eleven. Att använda fysiskt våld mot elever förbjöds visserligen under första delen av 1900-talet, men gott uppförande var fortfarande av stor vikt i skolan (Zandén, 2010).

I folkskolan, dagens motsvarighet till låg- och mellanstadiet, gavs även betyg i *uppförande* i fyra steg; A, B, C och D. I realskolan, vilket motsvarar dagens högstadier, fick elever betyg i både *uppförande*, A, B eller C, och i *ordning* A, B eller C. Även om betygsskalan ändrades i och med nya läroplaner fanns betyget i *uppförande* och *ordning* kvar fram till läsåret 1970/1971 (Klapp, 2015). Det är ingen omöjlighet att dessa gamla traditioner lever kvar, om än i mindre skala, hos musiklärare som varit verksamma i yrket under en längre tid. Dessa gamla traditioner kan därmed också leva kvar i lärarkulturer på vissa skolor. Olle Zandén (2010) menar att musiklärares egen skolgång kan ha påverkan på musiklärares val av didaktik, pedagogik och bedömning. Det finns emellertid anledning att tro att uppförande fortfarande spelar en stor roll i bedömningen av elever, trots att det inte skall vägas in i dagens summativa bedömningsmodell (Lauvås & Jönsson, 2018).

### 2.1.1 Betygens svaghetsprincip

Enligt dagens läroplan, Lgr 11 (Skolverket, 2011), ska oftast alla kunskapskrav vara uppfyllda för att ett visst betyg ska ges. En lärare kan inte kompensera en elevs sämre kunskaper i exempelvis att resonera om sång med elevens mycket goda kunskaper i att sjunga med tillhörande eget konstnärligt uttryck. ”Betyget reflekterar därmed elevens svaghet” menar Klapp (2015, s.137). Därav namnet *svaghetsprincip*. Då de flesta människor har svagheter och styrkor kan det vara svårt för elever att få ett högt betyg. Om eleven missar ett av kunskapskraven blir det ett lägre betyg. I föregående läroplan gjordes i stället en sammanvägd bedömning av elevens kunskaper och prestationer inom ämnets olika delar vilket Alli Klapp menar ger en mer rättvis bedömning (Klapp, 2015).

## 2.2 Socioemotionell kompetens och betygsättning

Forskning visar att lärares bedömning av elever inte endast mäter elevers ämneskunskaper. Lärare betygsätter elever på olika grunder. Betygen kan exempelvis sättas utifrån en blandning av olika kunskaper och kompetenser vilket brukar kallas ”hodge-podge” (Brookhart, 1994, Pilcher, 1994).

Bengt Selghed genomförde en kvalitativ studie där han intervjuade trettioåttio lärare kring deras sätt att betygsätta elever (Klapp, 2015). Det visade sig att många av dem uttryckte att de ofta sätter betyg utifrån ”magkänsla”. De parametrar som ofta läses in i betyget bortsett från ämneskunskaper är exempelvis ”personliga egenskaper och socioemotionella kompetenser, som elevers intresse, motivation, ambition och självkänsla, samt deras förmåga att komma i tid, kunna reglera sina känslor, hantera konflikter, vara disciplinerad, vara uthålliga, vara närvarande och vara hjälpsamma i klassrummet” (Klapp, 2015, s. 61).

Elevers personlighet, punktlighet vid inlämning av arbeten, ansträngning och beteende påverkar lärares summativa bedömning av elever menar Cross & Frary (1999). Det finns också forskning som visar på att beteendet i klassrummet kan räknas in i betyget (Nava & Lloyd 1992). Om en elev arbetar hårt i och utanför klassrummet kan detta också ha god inverkan på elevers betyg (Klapp, 2015).

Klapp undersöker i hennes avhandling (Klapp & Lekholm, 2008) vad ett betyg mäter i termer av elevens ämneskunskaper och deras personliga egenskaper. Hon analyserade resultaten i de nationella proven i matematik, svenska och engelska och slutbetygen i samma ämne i årskurs 9. Om ämnesbetyget och resultatet på de nationella proven stämde överens menar hon att betyget endast mäter elevens ämneskunskaper. Om det däremot inte stämde överens menar hon att det finns en andel i betyget som inte mäter ämneskunskaperna utan något annat. ”Resultatet av analysen visade att de ämnesspecifika faktorerna (Ma, Sv och En) till största delen mäter elevernas ämneskunskaper i respektive ämne. Men resultatet visade även att det fanns varians i ämnesbetyget (Ma, Sv och En) som inte förklarades av de nationella proven. Detta gör att den gemensamma betygsdimensionen innehåller något annat än elevernas ämneskunskaper” (Klapp, 2015, s. 66). Hennes hypotes, som hon menar stöds av

tidigare forskning, är att ”det är elevernas personliga egenskaper eller socioemotionella kompetenser som de nationella proven inte mäter men som visar sig i ämnesbetyget” (Klapp, 2015, s. 66). Resultatet visar att flickor och elever med lågt utbildade föräldrar var de som påverkades då de kunde få ett högre slutbetyg än resultaten på de nationella proven. Pojkar och elever med högt utbildade föräldrar fick samma resultat i de nationella proven som i slutbetyget.

Vidare forskning byggt på dessa resultat visade att det inte handlade om könsskillnader utan snarare att flickor oftare var intresserade av ämnet och hade ambitionen att efter gymnasiet studera vidare vid högre utbildningar (Klapp, Lekholm, Cliffordsson, 2009). En brittisk forskare, Patricia Murphy, menar att flickor har en fördel i skolan då de tidigare utvecklar en socioemotionell kompetens till skillnad från pojkar. Det gör att de är bättre rustade för studier och har lättare att visa ett intresse för skolarbetet. Forskning visar också att i många av världens utbildningssystem får flickor bättre betyg än pojkar även om de visar likvärdiga resultat på olika ämnesprov. Anledningen tycks även här beror på att flickor tidigare utvecklar god socioemotionell kompetens än pojkar (Murphy, 2000).

Klapp menar att det händer att lärare använder sig av en så kallad *kompensatorisk betygsättning*. Om en elev exempelvis inte når upp till ett E i ämneskunskapen kan eleven kompenseras för detta då läraren väger in andra parametrar för att ändå ge eleven ett E (Klapp, 2015). Det handlar ofta om lågpresterande elever med föräldrar vars ”utbildningsnivå påverkar elevers lärande, eftersom föräldrar som är högt utbildade i större utsträckning än lågt utbildade föräldrar vägleder sina barn genom skolan genom att delta i skolarbetet, läsa skönlitteratur för dem, poängtera att skolan är viktig och generellt stötta dem i sitt lärande (Rosén, 1998, Klapp, 2015, s. 76). Anledningen till att lärare i sådana fall läser in fler parametrar i betyget än ämneskunskapen är att läraren vet att ett icke godkänt betyg kan få eleven att tappa motivationen och i vissa fall väljer att inte slutföra sina studier. Läraren vet också att hen genom att sätta ett icke godkänt betyg kan hindrar eleven från att komma in på högre utbildningar senare i livet (Klapp, 2015). Det är som att ”lärare verkar praktisera en kompensatorisk betygsättning, där de kompenserar elevers olika nivåer av ämneskunskaper med deras socioemotionella kompetenser” (Klapp, 2015, s. 74).

## 2.3 Musikämnets uppgift - ämneskunskaper eller socioemotionella kunskaper

Nedan beskrivs forskningsresultat från olika studier som behandlar kunskapsbildning under musiklektioner eller annan estetisk verksamhet.

I en diskursanalys av intervjuer med grundskolelärare och skolledare verkar syftet med den estetiska undervisningen vara att forma eleverna till fria, ödmjuka och lyhörda individer samt samhällsansvariga, samarbetsvilliga medborgare. Konstnärliga aspekter tycks inte vara lika viktiga (Lindgren, 2006). Ericsson och Lindgren (2010) genomförde en observationsstudie i årskurs nio på åtta grundskolor för att undersöka elevernas kunskapsbildande under musiklektionerna. De visade att kunskapsbildningen oftast rörde utommusikaliska aspekter som exempelvis självdisciplin och normbildning.

I en studie av Ericsson från 2006 analyseras samtal mellan musikleklärare och grundskolemusiklekläre för att observera hur de talar om eleverna, musikämnet och sig själva i egenskap av musiklekläre. Olle Zandén (2010) hävdar att studien bitvis kan läsas som en inventering av bedömningskriterier. Studien visar att de elever som lärare uppskattar mest inte är de elever som kan kallas musikaliska elever, det vill säga de som har lätt att lära sig att spela exempelvis ett instrument. De elever som av lärarna är mest uppskattade är snarare elever som är ”aktiva, positiva, målmedvetna och pliktrogna och kämpar sig fram till goda resultat. Att arbeta sig genom svårigheter som inte är självvalda är alltså ett bedömningskriterium” (Zandén, 2010, s. 21). Lärarna uppskattar även pojkaktighet eftersom det associeras till de positiva kvaliteterna målmedvetenhet, handlingskraft och synlighet vilka kontrasteras mot ”passiva små söta flickor” (Ericsson, 2006, s. 20).

Slutligen kan det vara värt att nämna vad Ericsson och Lindgren (2010) menar, att lärarnas syn på musikämnet numera i hög utsträckning betraktas som ett medel snarare än mål. Utommusikaliska kompetenser kan vara utgångspunkten i verksamheten där musikutövning är objektet. Det vill säga egenskaper som ”ansvarstagande, social och empatisk förmåga, ledarskap, följsamhet, etcetera. Inom

arbetslivet ses också sådana kompetenser som kanske väl så viktiga som traditionell skolkunskap” (Ericsson & Lindgren 2010 s. 220).

## 3 Teoretiskt perspektiv

Detta kapitel innehåller en grundläggande beskrivning av det *relationella perspektivet* som studien hämtar sin teoretiska utgångspunkt ur. Därefter beskrivs det teoretiska begreppet *relationskompetens* som också kommer att användas i studiens diskussion.

### 3.1 Relationellt perspektiv

Denna studie tar sin utgångspunkt i ett *relationellt perspektiv*. Det relationella perspektivet ser människans utveckling och varande i relation till omgivningen och andra människor. Det relationella ontologins ursprung kan spåras tillbaka till den tysk-israeliske filosofen Martin Buber. Han påstår att relationer är grunden för livet. Människor står alltid i relation till någon eller något (Aspelin, 2013).

För att få en tydlig bild av det relationella synsättet kan det sättas i perspektiv till det individualistiska perspektivet. Beroende på perspektiv ser vi varandet på två olika sätt. Enligt det individualistiska perspektivet sker varandet *inom* människan, medan det relationella varandet sker *mellan* människor (Aspelin, 2018). För att förenkla begreppet ytterligare kan vi exempelvis föreställa oss en elev med dyslexi. I ett individualistiskt perspektiv *är* eleven dyslektiker. Enligt det relationella perspektivet *har* eleven dyslexi då dyslexin behöver ställas i relation till omgivningen, i det här fallet text. Problem hanteras därför som fenomen snarare än beteenden eller egenskaper knutna till individen (von Wright, 2002). De olika perspektiven påverkar valet av pedagogik för att hjälpa eleven. Utgår man från det relationella perspektivet ligger inte problemet i eleven utan i relationen mellan eleven och lärandemiljön. Därför blir konsekvenserna av ett relationellt perspektiv att anpassa lärandemiljön efter elevens behov (Aspelin, 2018).

Grundbegrepp inom fältet är relation, kommunikation, interaktion, dialog och mänskliga möten, dvs. fenomen som existerar människor emellan. Betygsättning

utifrån en elevs socioemotionella kompetens bör rimligtvis vara något som sker mellan lärare och elev byggt på lärarens subjektiva känslor gentemot eleven som sedan vägs in i betygsättningen. ”Den relationella pedagogiken kan därför sammanfattas med en mening; ”Education [...] takes place in the gap between the teacher and the learner” (Biesta, 2004).

## 3.2 Relationskompetens

Inom ramen för det relationella perspektivet har Jonas Aspelin (2018) utvecklat ett begrepp användbart för denna studie, *relationskompetens*. Aspelin har, utifrån ett relationellt perspektiv, identifierat tre grundpelare vilka han bygger begreppet på *kommunikativ kompetens*, *socioemotionell kompetens* och *differentieringskompetens*. *Kommunikativ kompetens* innebär lärarens förmåga att kommunicera verbalt och ickeverbalt så att det uppstår samklang i relation till eleven. *Differentieringskompetens* innebär lärarens förmåga att reglera grad av närhet och distans till eleverna. I en intervju med Jonas Aspelin om Relationskompetens på Specialpedagogiska Skolmyndighetens (2021) hemsida förklarar han att ”det finns dock vissa risker kopplade till både närhet och distans. Vi lärare kan vara för distanserade, som förr, men vi kan också komma för nära och uppslukas av elevernas perspektiv och då förlora det professionella förhållningssättet” (Specialpedagogiska Skolmyndigheten, 2021). *Socioemotionell kompetens* innebär lärarens förmåga att hantera känslor i relation till eleven. Det relationella perspektivet och med hjälp av relationskompetens-begreppet och dess innebörd ämnar studien analysera resultatet (Aspelin 2018).

## 4 Metod

I detta kapitel redovisas studiens metodologiska utgångspunkter. Inledningsvis förklaras val av metod i form av kvalitativa intervjuer, därefter redogörs urval av studiens deltagare, hur intervjuerna genomfördes, databearbetning, hur materialet analyserats samt etiska överväganden.

### 4.1 Kvalitativ metod

För den här undersökningen har en kvalitativ intervju och metod valts. En kvalitativ metod är flexibel och tyngden ligger på informanternas berättelser, deras synsätt och vad de uppfattar vara relevant och viktigt. Intervjuerna kan röra sig i olika riktningar vilket kan leda till resonemang som inte är förutbestämda (Bryman, 2020).

Datainsamlingen skedde genom intervjuer som spelats in och analyserats. Intervjuerna ämnar få svar på lärares erfarenheter och resonemang över ett visst område vilket ligger till grund för valet av metod.

Intervjuerna är semistrukturerade som kan beskrivas som en flexibel intervjuform.

Intervjuaren har en intervjuguide med ett tydligt fokus att utgå ifrån men har möjlighet att ställa frågorna i en annan ordning om intervjun tar en riktning som intervjuaren inte förutsett (Lantz, A. 2007). Frågor kan också ställas som inte ingår i intervjuguiden om informanten kommer in på ett spår som intresserar intervjuaren. I denna typ av intervju ges stor frihet där informanterna kan utforma sina svar fritt vilket leder till att deras uppfattning och tolkning av erfarenheter, händelser, mönster och beteenden blir viktigast (Bryman, 2020). Semistrukturerade intervjuer som instrument kan effektivt ringa in ett ämnesområde för en studie samtidigt som det ger intervjudeltagaren möjlighet att berätta om närliggande erfarenheter. Om informanterna kommer in på relevanta händelser eller spår kopplat till undersökning kan intervjuaren ställa följdfrågor som förhoppningsvis leder till ytterligare användbar information (Bryman, 2020). För denna studie skulle det exempelvis kunna vara anekdoter från betygsättning av dem själva som elever då de var barn eller om de har en kollega som betygsatt elever utifrån en elevs socioemotionella kompetens.

## 4.2 Urval

Studiens deltagare innefattar tre musiklärare sedan tidigare kända av intervjuaren. Deltagarna valdes utifrån att de hade olika ålder, olika lång arbetslivserfarenhet samt att de arbetade i skilda skolformer och där med hade olika lärarutbildningar. Detta för att om möjligt få ett bredare perspektiv på informanternas erfarenheter inom valt ämne. Lena är 52 år och har arbetat som musiklärare på grundskolan i 20 år. Annika är 40 år och har arbetat som musiklärare i grundskola i 9 år. Annika och Lena arbetar sedan sex år tillbaka tillsammans på en medelstor grundskola i Stockholm med cirka 850 elever. Diana är 29 år gammal och tog lärarexamen hösten 2018. Efter examen arbetade hon på en grundskola i södra Sverige en termin. Hösten 2019 inledde hon en tjänst på ett musikgymnasium med cirka 1000 elever i Stockholm där hon har varit verksam som musiklärare i cirka två år.

Enligt läroplanen ska betyg sättas utifrån ämnesspecifika kunskapskrav och färdigheter, och ska till stor del inte ta hänsyn till socioemotionella aspekter (Skolverket 2011). Ämnet för denna studie kan därför uppfattas vara av känslig natur för deltagarna då frågeställningen i viss mån riskerar att kritisera deras professionella yrkesroll. För att öka sannolikheten för ärliga och engagerade intervjusvar valdes deltagarna därför med omsorg då ämnet kan vara känsligt att prata om. De är därför sedan tidigare kända av intervjuaren vilket sannolikt medförde en tryggare grund för öppenhet och djupare reflektion.

## 4.3 Genomförande

Första kontakten med Lena och Annika skedde via sms. Båda visade intresse för att delta vilket ledde till att vi bokade in en tid och plats för intervju. Diana tillfrågades vid ett personligt möte. Jag valde att intervjua Annika och Lena tillsammans då de arbetar nära varandra med samma elevgrupper. Förhoppningen var då att få ett personligt och dynamiskt samtal. Intervjun gjordes i ett konferensrum i skolan de arbetar på. Den andra intervjun genomfördes med Diana på gymnasieskolan hon är verksam inom. Intervjun skedde efter skoltid i ett av klassrummen hon bedriver sin undervisning i. Båda intervjuerna tog cirka en timma och genomfördes i slutet av oktober 2021.



Målet var att få deltagarna att slappna av och känna sig trygga, vilket ledde till valet av miljö, en miljö som var bekant där informanterna kunde känna sig trygga i en redan ganska utsatt situation (Bryman, 2020). Under båda intervjuerna förhöll jag mig till intervjuguiden (bilaga 1). Intervjuguiden innefattar inledande frågor så som ålder, arbetslivserfarenhet och vilka årskurser lärarna är verksamma inom. Vidare ställdes frågor rörande forskningsfrågorna så som vilka erfarenheter lärarna har när det kommer till att betygsätta socioemotionell kompetens. Jag behövde inte ställa så många följdfrågor då alla deltagare svarade utförligt på frågorna. Jag kunde ta en inlyssnande roll där jag ibland gjorde en sammanfattning av deras svar för att säkerställa att jag förstått dem rätt. Jag ställde vissa följdfrågor om jag upplevde att det behövdes. Alla intervjupersoner hade dock mycket att säga och jag behövde inte "dra" ut någon information. Jag förhöll mig fritt till frågorna och ställde dem i olika ordning beroende på vilka ämnen och teman som intervjupersonerna valde att lyfta.

## 4.4 Databearbetning

Samtliga intervjuer spelades in på en dator i programmet Logic X vilket sedan genomlyssnades. Efter det transkriberades intervjuerna med hjälp av ett verktyg i programmet Word, där ljudfilen kan läggas in och automatiskt omvandlas till löpande text. Texten behövde därefter ytterligare bearbetning då den första transkriberingen inte blev helt korrekt. Intervjuerna lyssnades igen ett antal gånger för att säkerställa att transkriberingen blev korrekt genomförd genom att korrigera felaktigheter i den automatiska transkriberingen.

## 4.5 Analys

Inledningsvis lästes intervjuerna igenom ett flertal gånger för att sedan kategoriseras utifrån en kvalitativ tematisk analys. Därefter bearbetades temana ytterligare med hjälp av begreppen *relationsteori* och *relationskompetens*. (Bryman, 2020). De olika temana markerades med olika färger, en färg för varje tema. Utifrån dessa huvudteman skapades under-teman som besvarade de huvudteman som identifierats. Utifrån dessa teman kategoriserades deltagarnas svar vilket ledde till att den relevanta informationen i texten blev tydlig. Valet av metod gav deltagarna möjlighet att

resonera fritt och mycket vilket ledde till ett stort material att gå igenom och strukturera.

Analysen av resultatet skedde utifrån det *relationella perspektivet* och det teoretiska begreppet *relationskompetens*. Det relationella perspektivet används oftast som verktyg för att förklara områden som rör lärares betygsättning av elevers socioemotionell kompetens. Det teoretiska begreppet *relationskompetens* ämnar analysera områden som rör strategier för lärarnas betygsättning av elevers ämneskunskaper.

## 4.6 Etik

Studien förhåller sig till principerna för den Europeiska kodexen för forskningens integritet; *tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvar* (Vetenskapsrådet, 2017). I studien betyder dessa begrepp att informanternas svar kommer användas och analyseras så korrekt och sanningsenligt som möjligt. Intervjumaterialet kommer endast att användas i denna studie och kommer inte att spridas utanför studien.

Deltagarna kan vara trygga i att deras identitet eller arbetsplatser inte kommer att röjas, de kommer att förbli anonyma. Under processen kommer även en handledare ha insyn i arbetet för att ytterligare säkerställa att det insamlade materialet används på ett korrekt sätt. Deltagarnas riktiga namn kommer inte att användas utan de kommer i studien kallas Lena, Annika och Diana.

## 5 Resultat

Här redogörs en analys av intervjuerna med de tre musiklärarna Lena, Annika och Diana. Kapitlet är uppbyggt på de teman som framkommit under analysprocessen av resultatet. Nedan ges en överblick över kapitlets disposition som utgår från två huvudteman med ett antal underteman. Huvudtema ett är kopplat till min första forskningsfråga, *hur reflekterar musiklärare kring betygsättning och elevers socioemotionella kompetens?* Huvudtema två är kopplad till min andra forskningsfråga, *hur arbetar musiklärare för att undvika att väga in elevers socioemotionella kompetenser i betygsättningen.*

1. Socioemotionell kompetens vägs in i betyget.
  - a) Dåligt uppförande vägs in i betyget
  - b) Högpresterande elever
  - c) Lågpresterande elever
  
2. Lärarnas strategier för att inte väga in elevers socioemotionella kompetens i betyget.
  - a) Vikten av relationskompetens
  - b) Relation och dialog med elever
    - Kommunikativ kompetens
    - Relationskompetens – skam eller stolthet
    - Differentieringskompetens
  - c) Samarbete och samtal kollegor emellan
  - d) Anpassad undervisning
  - e) Halvklasser

## 5.1 Socioemotionell kompetens vägs in i betygsättningen

Samtliga tre musiklärare förklarade att de har erfarenheter när socioemotionella kompetenser vägs in i betygsättningen. Lena och Annika har personliga erfarenheter av detta medan Diana har erfarenhet av att en kollega till henne har vägt in elevers socioemotionell kompetens i betygsättningen.

### 5.1.1 Dåligt uppförande vägs in i betyget

Diana berättar om hennes första år som gymnasielärare då hon arbetade med en äldre kollega som varit verksam inom yrket i 15 år, dock vid tillfället utan lärarlegitimation. De hade en kurs tillsammans och skulle vid slutet av terminen betygsätta eleverna.

Han skickade mig en lista på namn och bokstäver. [...] ”De här eleverna har [jag] satt lägre betyg på, på grund av att de varit så emm... oförsökade.” [...] Och jag kommer ihåg hur förbannad jag blev för att liksom så här... så här sätter man inte betyg. [...]

Här visar resultatet att dåligt uppförande, i form av en elevs oförsökade beteende, kan vägas in i betygsättningen. Enligt det relationella perspektivet sker varandet mellan människor (Aspelin, 2018), och om vi ser den oförsökade attityden som problemet i det här fallet, betyder det att attityden uppstår då eleven och läraren möts. Om vi antar att eleven i stället hade haft en lärare som agerade på ett sätt som fick eleven att känna

sig trygg och omtyckt, där det fanns en ömsesidig respekt mellan dem båda hade utfallet förmodligen blivit annorlunda. Den oförsämda attityden hade då inte uppenbarats i relationen till läraren, och risken för ett betyg på felaktiga grunder hade inte förekommit. Värt att tas upp i sammanhanget är vikten av lärares relationskompetens vid betygsättning. Begreppet innefattar tre delkompetenser där en av dem är socioemotionell kompetens vilket innebär ”lärarens förmåga att hantera känslor i relation till eleven” (Aspelin, 2018, s. 49). Läraren i fallet ovan lät sina egna känslor styra i betygsättningen vilket kan uppfattas som oprofessionellt. Att utveckla en god relationskompetens är därför av stor vikt för lärare, inte minst vid betygsättning, så att läraren inte blir känslomässigt påverkad vid betygsättning av eleverna.

### 5.1.2 Högpresterande elever

Lena och Annika menar att de ibland ger högpresterande elever ett högre betyg än vad eleven är värd.

Lena: När elever är ambitiösa och intresserade av ämnet kan det ske att man omedvetet, även pyser på något litet ställe. Jag tänkte på en elev speciellt som hade A-nivå i allt men hade inte gehöret riktigt i sången. Då tänker jag så här att där... där faktiskt... det blev ett A, liksom, till slut.

Annika håller med Lena. Lena berättar att eleven kom till dem på skolavslutningen och frågade

Lena: [...] ”Men hur kunde jag få ett A?” Ja... “Men hur tänkte ni med sången” sa han [skratt].

Annika: Han visste ju det liksom [skratt] sshh [visar med pekfinger mot munnen].

Lena: Då sa jag, ja men det blev ju... det tog sig ju det där [med sången] lite [skratt]. Han fattade ju.

Annika: Ja han fattade.

Intervjuare: Han fattade att han hade fått ett för högt betyg?

Annika: Ja och han var ju värd det han hade ju verkligen A på allt det teoretiska, alltså där var det ju bara way beyond liksom.

Lena: Jaaa [ohörbart] utom då gehöret.

Här får eleven ett högre betyg än vad ämneskunskaperna når upp till. Eleven bli belönad för sin socioemotionella kompetens, i form av att han var ambitiös, intresserad av ämnet och mycket duktig på de teoretiska kunskaperna. Det finns en viss del av betyget som mäter något som inte går att mäta utifrån kunskapskraven. Det är något som sker mellan eleven och i detta fall lärarna. Bubers relationella teori har etiska implikationer. ”För honom är etik i grunden en fråga om människors tilltal och ansvar. Att människan är en relationsvarelse betyder att hon ständigt tilltalas av en omvärld som väntar sig ett svar.” (Aspelin 2018, s. 28). Det handlar om att svara på omvärlden i sanning och äkthet (Aspelin 2018). Med den relationella teorin i beaktning kan Lenas och Annikas betyg av elevens till synes socioemotionella kompetens vara en känsla av ansvar gentemot eleven. De ville kompensera kunskapskravens luckor till fördel för de förmågor eleven visade upp som överträffade lärarnas förväntningar för att relationen och människan i detta fall var viktigare än ämneskunskaperna.

### 5.1.3 Lågpresterande elever

Enligt Annika och Lena sker betygsättning på felaktiga grunder även när det kommer till de lägre betygen. Det gäller exempelvis lågpresterande elever som behöver fler godkända betyg för att ha möjligheten att komma in på ett gymnasieprogram. De berättar om ett tillfälle då rektorn uppmanat dem hjälpa en elev att få godkänt i musikämnet då eleven saknade ett godkänt betyg för att få behörighet till en högre utbildning. Rektorn ansåg att det är lättare att få godkänt i musikämnet tätt inpå ett terminsbetyg än i vissa andra ämnen.

Annika: Liksom, gå på musiken, så att han kan få ett godkänt betyg. För att det ska han nog kunna [få]. Då är man ju liksom... puh [andas ut som att det är kämpigt]. [...] Dels så kämpar man ju stenhårt för att det ska [gå]. Men man kanske också medvetet sänker kraven för de här eleverna.

Lena: Ja ja. Och kanske också pyser något moment där. [...]

Annika: Ja men verkligen.

Lena: Jo, ja det är barn vi har att göra med.

Lena uttryckte att det är medmänskligt att göra på detta sätt.

När det kommer till det *relationella perspektivet* beskriver Lögstrup (1956/1994) att den enskilde håller ”något av den andra människans liv i sin hand” (s. 48). Aspelin (2018) uttrycker det på ett annat sätt.

Tillvaron är sådan att vi är utlämnade åt varandra, och därför också ansvariga för varandra. Den enskilde står inför ett radikalt etiskt krav: att motta den andres tillit och ta vara på hennes liv. Vad jag har i min hand kan vara allt ifrån något mycket litet till något som kan bli avgörande för hennes framtid. (Aspelin, 2018, s. 28)

Om vi ser till lärares relation till eleven i detta specifika fall verkar det som att läraren ser sig själv hålla en liten del av elevens möjlighet till en bra framtid i sin hand och därför ger eleven ett högre betyg än denna har kunskaper för. Därför verkar det etiska ställningstagandet inom det relationella perspektivet spela roll både vid en kompensatorisk betygsättning av lågpresterande- och högpresterande elever som jag tidigare skrev om.

## 5.2 Reflektion av strategier för att inte väga in elevers socioemotionella kompetenser och sociala omständigheter i betygsättningen.

Här redogörs svaren från intervjuerna som behandlar forskningsfråga två. Detta avsnitt behandlar lärarnas arbetsätt och strategier för att minimera risken att väga in elevers socioemotionella kompetenser och sociala omständigheter vid betygsättningen.

### 5.2.1 Vikten av relationskompetens

Det finns tillfällen då Diana gärna hade belönat vissa elever med ett högre betyg än de uppnått. Det gäller elever som kämpar mycket med skolarbetet där omständigheter utanför skolan kan ha stor påverkan, som exempelvis när socialtjänsten är inblandad. Diana menar att det ”kliar i fingertopparna det gör det och [...] man brottas med det, med de här eleverna som, som kämpar.” Hon hindrar dock sig själv från att väga in elevers socioemotionella kompetenser och sociala omständigheter i betygsättningen. Hennes övertygelse är att eleverna inte blir hjälpta av den typen av betygsättning i

förlängningen. Med den övertygelsen har hon betygsatt elever endast utifrån ämneskunskaper och förhållit sig till Skolverkets styrdokument.

Jag kan irritera mig på en elev skitmycket, men jag vill inte vara den som sätter ett E bara för att jag inte gillade den här eleven för att, man måste inte älska alla elever det, det... är inget snack om saken, men jag kan inte sänka en elev bara för vad jag inte tycker om den.

En av *relationskompetensens* tre delar, *socioemotionell kompetens*, är en viktig del i musiklärarens profession för att inte väga in elevens uppförande eller lärarens egna känslor gentemot eleven i betygsättningen. Diana väljer att inte låta sig själv påverkas av sin subjektiva känsla av eleven utan antar i stället en professionell förståelse av eleven och dennes kunskaper. Den *socioemotionella kompetensen* i begreppet *relationskompetens* ”innebär lärarens förmåga att hantera känslor i relation till eleven” (Aspelin 2018, s. 49) vilket Diana i detta fall uttrycker att hon tar fasta på i betygsättningen. Även här skulle det till viss del kunna handla om ett etiskt övervägande som tagits upp tidigare. Dianas övertygelse är att eleverna inte blir hjälpta av att få ett högre betyg än deras kunskaper når upp till, utan snarare tvärtom att de inte lär sig att ta eget ansvar.

## 5.2.2 Relation och dialog med elever

I intervjuerna påtalade alla tre lärare vikten av att skapa goda relationer med sina elever för att främja deras kunskapsutveckling men även för att skapa förutsättningar att sätta betyg som speglar elevernas kunskaper.

### 5.2.2.1 Kommunikativ kompetens

Lena: [...] Vi har det så himla bra för att vi kan ju följa många av våra elever från årskurs ett så vi bygger upp en relation med väldigt många av våra elever. [...] Det liksom är A och O för att det ska fungera.

Lena och Annika anser att en god relation till eleverna kan minimera risken för att sätta betyg utifrån ”magkänsla”, som Lena uttrycker det. De uttrycker att det kan vara svårare att inte väga in elevers socioemotionella kompetenser i betygsättningen om man får nya elever i högstadiet då de får kortare tid att lära känna eleverna. Om de känner eleverna och vet hur de har presterat tidigare kan de fånga upp elever som de märker slutar prestera på nivån de tidigare gjort. Detta kan bero på att en elev exempelvis har det svårt utanför skolan, en familjesituation som förvärrats, att eleven hamnat i en destruktiv vänskapskrets eller andra liknande situationer.

Lena och Annika tar upp ett exempel på en elev som presterade bra på musiklektionerna som sedan sjönk från ett B till ett F. De kände eleven väl och visste vad hon egentligen kunde, men på grund av hennes dåvarande situation utanför skolan som de förklarar ”var lite stökig” kunde de stötta henne på det sättet hon behövde.

Lena: [...] hon har kommit igen den här terminen, och är liksom tillbaka. Och i stället då för att ta ned henne så pushade vi, det är så himla härligt att kunna göra så. [...] Det handlar ju inte om personlighet, men det handlar om eleven bakom betyget liksom.

Lena: [...] här har vi en person som vi vet har de här färdigheterna, MEN på grund av allting annat i hennes tonårsliv och kring hennes liv runt omkring som inte alls fungerar kan vi... Då behöver vi väga in det. För att kunna liksom stötta upp igen åt andra hållet.

Annika: [...] Det handlar om att kunna plocka fram musik, alltså det som ska bedömas.

Kommunikativ kompetens är ett av begreppen i relationskompetens vilket innebär ”lärarens förmåga att kommunicera verbalt och ickeverbalt, så att det uppstår samklang i relation med eleven.” (Aspelin 2018, s. 49). Här visar Annika och Lena på en kommunikation som är avgörande för att kunna plocka fram det som faktiskt ska berömmas. De kommunicerar på ett sätt som är ”inbjudande och hänsynsfullt” (Aspelin 2018, s. 50). Lärarna menar att om det inte har en relation till eleven är risken större att de betygsätter eleven utifrån sin ”magkänsla”, det vill säga utifrån elevens socioemotionella kompetenser. att de betygsätter eleven utifrån att eleven i detta fall är strulig och inte dyker upp på lektionen eller inte arbetar under lektionstid. I stället fångar de upp eleven och i sin kommunikation med eleven visar respekt och hänsyn gentemot eleven så att eleven känner sig trygg och sedd vilket i detta fall gör att eleven tar upp sina studier igen.

### **5.2.2.2 Relationskompetens – skam eller stolthet**

Annika och Lena menar också att en elevs trygghetskänsla, nervositet eller tillit till läraren kan påverka prestationen vid exempelvis ett uppspelningstillfälle vilket i sin tur påverkar bedömningen. En elev som inte känner tillit till läraren och bli nervös kan bli bedömd utifrån elevens socioemotionella kompetens, som i detta fall skulle vara elevens oförmåga att hantera sina känslor i en, för eleven, utsatt situation. Då kan eleven bli bedömd utifrån en prestation präglad av nervositet vilken kan göra att eleven presterar sämre än vad denne egentligen kan.



Annika: [...] Så att om man haft en relation med en elev som har [varit] konfliktfylld, [...] så påverkar ju det [...] i bedömningstillfället. Det bygger mycket på att man har en relation, de ska känna tillit till oss lärare, så att det ska bli liksom rättvist.

Det relationella perspektivet och relationskompetens betonar vikten av lärares goda relation med sina elever för en fruktbar pedagogik, en trygghetskänsla och god utveckling hos eleverna (Aspelin 2018). I relationskompetens beskrivs två grundkänslor som spelar stor roll i relationen mellan lärare och elev, *skam* och *stolthet*. Den relationskompetente läraren ”agerar på ett sådant sätt att stolthetskänslor främjas och skamkänslor erkänns och kanaliseras i en riktning som är positiv för den pedagogiska aktiviteten” (Aspelin, 2018, s. 51). Det Annika och Lena beskriver handlar om att få eleverna att känna sig trygga för att kunna prestera, oavsett om de går igenom svårigheter utanför skolan, eller har svårt att kontrollera sina emotionella impulser som exempelvis nervositet.

### 5.2.2.3 Differentieringskompetens

Diana berättar om hur hon betygsätter sina elever och poängterar vikten av samtal och att ha en bra relation med eleverna. Hon använder sig mycket av matriser för att göra så korrekta bedömningar som möjligt. Hon förklarar också vikten av att skapa en relation med eleverna genom att vara ”rolig och trevlig”, men när det väl gäller betyg och bedömning är hon konkret och bestämd. Hon sätter inte betyg på enskilda moment under kursen utan arbetar mycket med feedback och formativ bedömning.

...det är ju en relation man utvecklar under ett år och mycket hinner hända liksom. [...] Och det är noga, när man har de här betygsamtalet, man kollar igenom alla grejer som eleven har gjort och verkligen så här inte bara bockar av utan stämmer av med eleven också, förstår du vad jag menar med det här?

Diana handlar utifrån en viktig del i begreppet *relationskompetens*.

*Differentieringskompetens* är en av de tre beståndsdelarna i begreppet vilket innebär förmågan att reglera *närhet* och *distans* till sina elever. Här finns en gyllne medelvägen för lärare att gå på för att bibehålla ett professionellt ställningstagande gentemot sina elever, men också två diken (Aspelin 2018). Det ena diket innebär att läraren upptas för mycket av sig själv, sitt uppdrag, styrdokument och kunskapskrav att läraren ”förlorar direktkontakten med eleverna” (Aspelin, 2018, s. 50) och blir allt för distanserad och otillgänglig för sina elever. Det andra diket innebär en för nära

relation med eleverna där läraren upptas för mycket av elevernas perspektiv, känslor, behov och önskemål och ”därigenom förlorar kontakten med viktiga sidor av sig själv och sitt uppdrag” (Aspelin 2018, s. 50). Diana verkar förstå den gyllene medelvägen både när det kommer till sin relation med elever och sin betygsättning av sina elever. Hon kan både vara elevernas vän och vara glad och trevlig, samtidigt som hon kan vara tydlig och bestämd när det kommer till kunskapskraven. Något som kan beskrivas som den gyllene medelvägen relationskompetens-begreppet för att sätta betyg då elevers socioemotionella kompetenser inte vägs in i betyget.

### 5.2.3 Samarbete och samtal kollegor emellan

Samtliga lärare anser att kommunikationen lärare emellan är ett viktigt verktyg för att inte riskera att väga in elevers socioemotionella kompetenser eller sociala omständigheter i betygsättningen. Även möten med rektorer och arbetslag, där betyg och bedömning diskuteras, är till hjälp. De uttrycker att det skapar ett värde och att det blir säkrare på att de satt rätt betyg på eleverna och att de då också kan stå upp för det om en elev eller förälder skulle ifrågasätta betyget.

Lena: När vi väl betygsätter och bedömer, då är vi två som resonerar om alla våra elever och då blir det också mer rättvist för att vi ser ju olika saker, vi har hållit på med olika saker, så vi resonerar otroligt mycket kring alla elever.

Annika håller med och tillägger att ”[...] det utbytet gör ju också att [...] det blir ju bättre tror jag. Och för en själv så blir man också mer säker och kan motivera för eleverna [...] det blir rättvist för alla.”

Genom samtal och möten med kollegor och skolledare fick Dianas kollega som betygsatt elever utefter uppförande insikt i hur han skulle betygsätta elever på ett mer korrekt sätt.

Det var en väldigt spännande diskussion där vi alla var överens utom den här kollegan då och, men till slut landade det i liksom att det är så här vi behöver sätta betyg, så jag tror den här personen faktiskt lite mer har gått till det här med att jobba med matriser nu så det känns lite tryggare.

En strategi för att inte räkna in sina egna känslor gentemot eleverna eller elevernas perspektiv i betygsättningen är enligt lärarna att ha en kommunikation med kollegor och skolledare på skolan. Att lärare kommunicerar med varandra om elevers

ämneskunskaper och sättet lärare bör betygsätta elever på leder till en mer korrekt betygsättning. Det leder också till en mer grundad vetskap hos lärarna själva att de satt ett rättvisande betyg kopplat till kunskapskraven. ”Det blir rättvist för alla” menar Annika. Enligt det relationella perspektivet sker kunskapsbildningen i gapet mellan människor (Biesta, 2004). Med det relationella perspektivet i beaktning skulle därför en än mer korrekt betygsättning kunna ske i ”gapet” mellan lärare.

#### 5.2.4 Anpassad undervisning

Samtliga lärare menar att vissa elever behöver anpassning eller extra stöd för att kunna visa sina ämneskunskaper som ska betygsättas. Lena och Annika menar att ett vanligt exempel på detta är elever som inte ”fixar” att vara i grupp. Då får de komma i 20 minuter en gång i veckan i stället för i grupp 45 minuter i veckan. Vid dessa tillfällen förklarar Annika att då;

...går vi in på det som verkligen är det vi ska bedöma. [...] Och hade vi inte gjort det då hade vi kanske [...] vävt in [socioemotionell kompetens i betygsättningen] för att man inte hade kunnat liksom fånga upp [elevens ämneskunskaper], [...] men i stället så kan vi nå in och nå fram och så kanske det blir ett högre betyg, för att vi kan liksom stötta dem.

Diana erbjuder alla elever som vill tid för extra stöd och handledning.

Dyker man inte upp så är det liksom... där faller det liksom. [...] Jag hatar [att] sätta underkänt. Det är det värsta jag vet. [...] Jag går långa vägar för att liksom en elev inte ska bli underkänd, men där måste man liksom till slut var så här, nej, det funkade inte och det är inte mitt fel och det är inte elevens fel heller utan omständigheterna nu var helt fel för den här eleven att gå den här kursen. Det är så jag väljer att se på det. [...] Men jag skulle ljuga om jag sa att det inte var tufft, det är det.

Diana uttrycker att ”man måste våga vara lite binär ibland och tänka ettor och nollor när det kommer till att sätta kursbetyg och tänka; vad är eleven och vad är elevens prestation eller kompetens och skilja på de två och det kan vara väldigt svårt.”

Här framgår det att lärarna i enlighet med det relationella perspektivet inte lägger problemet på eleven utan i stället i relationen mellan eleven och läraren/lärandemiljön. Konsekvensen blir att de anpassar undervisningen efter elevernas behov (Aspelin, 2018) för att locka fram ämneskunskaper som går att bedöma formativt och summativt.

### 5.2.5 Halvklasser

Annika och Lena anser att ett bra verktyg för att minimera risken för betygsättning av elevers socioemotionella kompetenser är att arbeta med halvklasser. De har då möjlighet att se vilken kunskapsnivå varje enskild elev ligger på. Lena menar att "[...] eftersom vi har halvklasser så har vi ju en lagom grupp mellan 13 och 15 personer, men jag tänker på de som har helklass, att de ju kanske [sätter betyg] mer på magkänslan." De anser att om man är ensam musiklehrare på skolan och behöver ha helklass i musik är risken större att väga in elevers socioemotionella kompetenser i betyget på grund av tidsbrist. För att ha möjlighet att utföra sitt professionella uppdrag som musiklehrare krävs tid och rimliga arbetsförhållanden.

## 5.3 Sammanfattning av resultat

Resultatet visar att lärare väger in socioemotionella kompetenser och sociala omständigheter i betygsättningen. Det sker då en elev visar stor kunskap i många av ämneskunskapernas delar men saknar en del. Musiklehrarna på högstadiet uttrycker här att eleven ändå var värd betyget då eleven var duktig på det teoretiska.

Fenomenet förekommer även då elever är lågpresterande och har en tillvaro utanför skolan som lärarna uppfattar påverkar skolarbetet på ett negativt sätt. Det sker även på begäran av rektor. Vid dessa tillfällen kan lärarna sänka kraven eller ta bort vissa moment i kunskapskraven för att kunna ge ett godkänt betyg. Det kan även ske vid okunskap från lärarens sida. Händelsen som framkom i intervjun gällde en man som upplevde att vissa elever i klassen uppförde sig på ett oförskämt sätt och tyckte därför att de inte var värda ett högt betyg. Läraren hade 15 års erfarenhet dock ingen lärarlegitimation. För att sätta ett betyg som speglar elevers ämneskunskaper framkom i resultatet några olika strategier. En god relation till eleven är av stor vikt. Det kan hjälpa lärare att fånga upp elever som av olika skäl inte kan visa sina ämneskunskaper på ett rättvist sätt. Att föra ett resonemang lärare emellan om elevers ämneskunskaper och betygsättning leder till en säkrare betygsättning där inte socioemotionell kompetens vägs in i betyget.

# 6 Diskussion

Denna del av uppsatsen består i fyra delar. I den första delen diskuteras resultatet i förhållande till tidigare forskning och litteratur med inslag av egna tankar och reflektioner. Därefter sker en metoddiskussion där sådant som fungerat bra, och sådant som skulle kunnat förbättras tas upp. Efter det kommer ett avsnitt om egna reflektioner kring hur resultatet kan användas i praktiken. Slutligen diskuteras över hur framtida forskning skulle kunna ta sig i uttryck utifrån resultatet i denna uppsats.

## 6.1 Resultatdiskussion

I denna del redogörs studiens resultat med koppling till tidigare forskning samt en del egna reflektioner kring detta. Kapitlet är uppdelat enligt nedanstående disposition.

- Reflektion kring kopplingen mellan betyg och socioemotionell kompetens
  - Etik och lågpresterande elever
  - Högpresterande elever
  - Lärares historiska påverkan
  - Samarbete kollegor emellan

Det bör tilläggas att generella slutsatser inte kan tas utifrån resultatet då det bygger på tre enskilda individers erfarenheter och uppfattningar om verkligheten. Läsaren bör därför inte se denna del som generella slutsatser utan snarare som fragment tagna ur tre musiklärares arbetslivserfarenheter (Bryman, 2020).

### 6.1.1 Reflektion kring kopplingen mellan betyg och socioemotionell kompetens

Resultatet bekräftar tidigare forskning som visar att betygsättning där socioemotionell kompetens vägs in i betyget förekommer (Klapp 2015).

### 6.1.1.1 Lågpresterande elever

När det kommer till lågpresterande elever framgick det i studien att dessa kan få ett högre betyg än vad deras ämneskunskaper når upp till. Resultatet visar att det sker en kompensatorisk betygsättning precis som Klapp (2015) bekräftar. Denna kompensatoriska betygsättning sker i denna studie på högstadiet, men inte på gymnasiet. Forskning av Klapp (2015) som visar att lågpresterande elever blir kompenserade för sina brister i ämneskunskaper med deras socioemotionella kompetenser gäller just högstadiel elever. Högstadieläraren Lena uttrycker under intervjun att ”det är barn vi har att göra med” i relation till en kompensatorisk betygsättning av en lågpresterande elev. Hon menar vidare att det är en medmänsklig handling. Det finns därför anledning att tro att lärarna på högstadiet ibland sätter betyg utifrån etiska skäl. De kan exempelvis ge en elev ett godkänt betyg på andra grunder än ämneskunskaperna i förhoppning om att eleven inte ska tappa studiemotivation eller för att eleven ska ha möjlighet att komma in på ett gymnasium efter grundskolan. Att sätta ett betyg utifrån etiska skäl sker oftast när elever har svårigheter att nå upp till ett godkänt betyg enligt Klapp (2015).

Min egen reflektion är att högstadielärarna i studien har en lång och djupare relation med sina elever jämfört med Diana, gymnasieläraren. Det betyder rimligtvis att de har en större känsla av ansvar och omsorg över sina elever. Högstadiel elever betraktas även fortfarande som barn eller ungdomar, ännu inte myndiga, vilket kanske förstärker lärarnas ansvarskänsla gentemot sina elever. Därför kan det vara så att högstadielärarna väger in socioemotionella kompetenser i betygsättningen i större utsträckning än vad gymnasieläraren gör. I gymnasiet är eleverna myndiga, eller snart på väg att bli, vilket rimligtvis betyder att högre krav ställs på dessa elever. Gymnasielärare har förmodligen mindre kännedom om elevernas tidigare erfarenheter eller skolgång till skillnad emot högstadielärarna som följer eleverna från årskurs ett till årskurs nio. Detta kan vara en förklaring till varför gymnasieläraren Diana har lättare att separera sina egna subjektiva känslor gentemot eleven i betygsättningen än vad högstadielärarna har.

För att lättare skilja på elevers socioemotionella kompetenser och deras ämneskunskaper verkar en väl utvecklad *relationskompetens* vara av stort värde. Alla

tre musiklärare har enligt mig utvecklat detta men Diana uttrycker sig på ett sätt där kopplingen mellan relationskompetens-begreppet och betygsättning blir tydlig.

Jag kan irritera mig på en elev skitmycket, men jag vill inte vara den som sätter ett E bara för att jag inte gillade den här eleven för att, man måste inte älska alla elever det, det... är inget snack om saken, men jag kan inte sänka en elev bara för vad jag inte tycker om den.

### **6.1.1.2 Högpresterande elever**

Högstadielärarna redogjorde att de ibland sätter ett högre betyg än vad elevers kunskaper når upp till när det kommer till högpresterande elever. De tog upp ett specifikt fall där en elev fick högre betygssättning delvis i och med att han var ambitiös, intresserad av musikämnet, arbetade hårt och var mycket duktig på de teoretiska delarna i kunskapskraven. Detta bekräftar tidigare forskning som visar att de elever som av lärarna är mest uppskattade inte är elever som är mest ”musikaliska” utan snarare elever som är ”aktiva, positiva, målmedvetna och pliktrogna och kämpar sig fram till goda resultat. Att arbeta sig genom svårigheter som inte är självvalda är alltså ett bedömningskriterium” (Zandén, 2010, s. 21). Även Klapp (2015) bekräftar resultatet där elever som är ambitiösa och arbetar hårt kan få ett högre betyg än kunskaperna egentligen når upp till. Gymnasieläraren å andra sidan verkar hålla sig strikt till kunskapskraven då hon inte vill belöna elever som har en god socioemotionell kompetens. Anledningen till detta är för att hon inte tror att det hjälper eleverna i längden.

### **6.1.1.3 Lärarens historiska påverkan**

Resultatet i denna studie visar att dåligt uppförande i form av elevers ”oförsämda beteende”, kan vägas in i betygsättningen. I det specifika fallet som resultatet beskriver hade läraren 15 års erfarenhet av yrket men var vid tillfället ännu inte legitimerad musiklejare. Trots det tycker jag att det är av intresse att reflektera över händelsen. Resultatet resonerar med forskning som visar att elevers beteende i klassrummet kan vägas in i betyget (Nava & Lloyd, 1992). Lärarens egen skolgång kan också ha haft en viss påverkan vilket Zandén (2010) tar upp i sin avhandling. Han menar att musiklejares egen skolgång kan ha påverkan på sina val av didaktik, pedagogik och bedömning. Historiskt sett ansågs elevernas uppförande så viktigt att fysiskt våld tilläts i klassrummet, vilket visserligen förbjöds i början av 1900-talet

(Zandén 2010). Betyg i uppförande och ordning fanns dock kvar fram till terminen 1970/1971 (Klapp 2015). Trots att läraren inte var elev i skolan under den tid som våld ansågs vara en metod för uppfostran menar Zandén (2010) att dessa gamla traditioner kan leva kvar i lärarkulturer på vissa skolor än i dag. Det kan vara en anledning till lärarens betygsättning av elevernas bristande socioemotionella kompetens.

#### **6.1.1.4 Samarbete kollegor emellan**

Bengt Selgheds forskning visar att många lärare sätter betyg utifrån magkänsla (Klapp 2015) vilket även Lena och Annika gav uttryck för att det ibland sker. Deras strategi för att förhindra detta är att tillsammans resonera kring varje elevs kunskaper vid betygsättningen. De uttrycker också att det underlättar att ha halvklaser där läraren får större möjlighet att kunna följa upp och hjälpa varje enskild elev.

Tidigare forskning visar på att det är svårt med likvärdig bedömning av elever vilket kan bero på att lärare har olika erfarenheter och förutfattade meningar om kunskapskraven (Skolverket 2012). Lena och Annika har därför hittat en bra strategi som gör att de ställer sina erfarenheter, förutfattade meningar och magkänslor mot varandra vilket rimligtvis kan leda till en mer korrekt bedömning av elevernas kunskaper. Säljö skriver att vi hämtar vår kunskap i kommunikation och interaktion med andra (Säljö, 2000) vilket resonerar med strategin.

Även Dianas kollega kom till rätta med sin felaktiga betygsättning då han inte ville ge elever som uppträtt oförskämt ett högt betyg. Genom samtal med kollegor och skolledare kunde läraren börja applicera en betygsättning utifrån kunskapskrav och utifrån Skolverkets bestämmelser.

## **6.2 Metoddiskussion**

Kvalitativa intervjuer ger en bred bild av enskilda lärares erfarenheter av elever och deras kunskaper vilket jag uppfattar som positivt för det valda ämnet. Givetvis finns en begränsning då endast tre lärares perspektiv tas upp i studien. En kvantitativ metod skulle kunna ge ett bredare perspektiv då fler lärares erfarenheter hade framkommit.



Förmodligen hade lärarnas djupgående resonemang kring betygsättning dock inte kommit fram vilket jag tycker är av intresse i studien.

Då studiens valda ämne är känsligt för lärare finns risk att lärarna som intervjuats inte berättade vissa erfarenheter av elever och betygsättning för att skydda sig själva, elever eller skolan. I början av intervjuerna märkte jag att informanterna var lite tillbakadragna då de ställdes inför frågor som strider mot deras professionella sätt att agera. Min upplevelse är dock att informanterna en stund in i intervjun öppnade sig och berättade om vissa erfarenheter av betygsättning där socioemotionell kompetens vägts in. Jag märkte att det blev mer avslappnade och vågade öppna upp sig. Jag tror att det kan bero på att det på förhand inte visste frågeställningarna i min studie. Därför kanske de behövde en tids betänketid innan de kunde komma på och verbalisera erfarenheter kring ämnet. Jag vill dock tillägga att jag inte kan säkerhetsställa att informanterna var helt sanningsenliga eller att det fanns ytterligare erfarenheter som jag inte fick ta del av som skulle kunna vara av intresse i resultat- och diskussionskapitlet.

Jag valde att intervjua högstadielärarna tillsammans. Min förhoppning var att det skulle bli ett intressant och dynamiskt samtal, vilket det blev. Den enes erfarenheter fick den andre att minnas ytterligare erfarenheter vilket ledde till ett bra samtal. I efterhand tror jag att det kanske varit bättre att intervjua dem separat. Under intervjun upplevde jag att de var försiktiga med sina svar i respekt för varandra. Det blev som jag skrev innan bättre en bit in i intervjuerna. Då de betygsätter varje elev tillsammans innebär det att den enes berättelse även gäller den andra. Det skulle därför möjligen varit bra att intervjua dem separat för att inte riskera att de undanhöll berättelser i respekt för den andre.

Det faktum att jag känner informanterna kan ha varit en begränsning i deras sätt att dela med sig av känslig information. De vet att jag studerar till lärare och det är möjligt att de därför ville visa upp en professionell sida. De vet också att uppsatsen senare skulle komma att läsas av lärare på Kungliga Musikhögskolan vilket styrker denna misstanke från min sida ytterligare.

Informanterna arbetar på större skolor som är relativt väl fungerande belägna i en storstad. För att få större kontraster i informanternas berättelser hade det varit relevant

att även välja informanter från mindre skolor eller skolor ifrån mindre städer. Det vore även av intresse att intervjua en musiklärare som arbetar ensam på ett högstadium där kollegiala samtal om betygsättning är en större utmaning än för informanterna i denna studie.

Analysen av intervjuerna gjordes tematiskt efter betydelsebärande begrepp inom relationell pedagogik vilket var ett lyckat arbetssätt för att sortera i den mängd information som samlats in. Genom olika teman identifierades kärnorna i materialet på ett relativt smidigt sätt. Valet av teorin upplevs positiv. Det relationella perspektivet och begreppet relationskompetens var passande i analysen rörande betygsättningen av sociala faktorer. Det är möjligt att det hade krävts ännu en teori vilket jag upptäckte sent i processen. Min uppfattning är att det kategoriska eller individualistiska perspektivet hade varit mer passande vid analysen av resultatet som handlar om betygsättning av ämneskunskaper.

## 6.3 Reflektion kring resultatet och lärares yrkespraktik

I studien framkom ett antal strategier för att minimera risken att väga in elevers socioemotionella kompetenser i betygsättningen. Dels att arbeta i halvklaser, dels att samarbeta och resonera om betygsättning med kollegor och skolledare, dels att ha goda relationer med sina elever och att använda matriser.

Något som kanske framför allt är viktigt är att vara medveten om att det förekommer betygsättning utifrån socioemotionella kompetenser och att det förekommer i relativt stor utsträckning vilket redogjorts enligt tidigare forskning. Om medvetenhet finns kan det förmodligen bli lättare att identifiera sina egna brister och börja resonera med sig själv och kollegor vilket kan hjälpa i betygsättningen av elever. Då ställer man sina magkänslor, tankar och funderingar mot andras erfarenheter vilket kan identifiera de delar av betyget som är byggt på lärarens egna känslor gentemot eleven, vilket kan leda till ett mer balanserat betyg som utgår från elevens ämneskunskaper.

Med den kunskap som jag förskansat mig med inser jag också vikten i att utveckla en god *relationskompetens* som Aspelin (2018) beskriver. Några av de viktigaste bitarna i begreppet när det kommer till betygsättning tror jag är *differentieringskompetens*,

förmågan att kunna reglera närhet och distans till sina elever så att jag som lärare inte kommer för nära och upptas för mycket av elevernas perspektiv. Om jag som lärare kommer för nära eleven finns risk att jag börjar räkna in elevens socioemotionella kompetenser i betyget. En annan viktig del i begreppet är *lärarens* socioemotionella kompetens vilket innebär lärarens förmåga att hantera och reglera sina egna känslor (Aspelin 2018). Vid betygsättning blir det av stor vikt för att inte sätta betyg utifrån sina egna känslor gentemot eleven.

## 6.4 Vidare forskning

I min undersökning uppfattade jag en skillnad i resonemanget kring betygsättning av gymnasieläraren respektive högstadielärarna. Att undersöka skillnaderna djupare skulle vara intressant. Det kanske finns skillnader i olika lärarutbildningar, eller i kulturen i de olika skolformerna när det kommer till betygsättning.

Då betygsättning är komplext och svårt många gånger skulle det vara användbart att djupare undersöka vilka strategier lärare utvecklat för att säkerställa en betygsättning där elevers socioemotionella kompetenser inte vägs in. I denna undersökning kom några användbara strategier fram som jag lärde mig mycket av och förmodligen något jag kommer använda mig av i framtiden. Vidare forskning kring strategi och strategiska verktyg en lärare använder sig av för en korrekt betygssättning hade därför varit av intresse.

Det verkar finnas stora fördelar i att barn och ungdomar utvecklar en god socioemotionell kompetens. I tidigare forskning beskrivs det hur viktigt det är även på en arbetsplats, där det ibland kan vara avgörande för att få ett arbete, eller behålla ett arbete. Därför kan det vara av intresse att undersöka om skolor arbetar med detta, eller hur skolor kan arbeta mer med detta.

# Referenser

Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens*. Liber.

Biesta, G. (2004). Mind the Gap! Communication and the Educational Relation. C. Bingham & A. Sidorkin (Eds.) *No Education Without Relation* (s. 11-22). New York: Peter Lang Pub. Inc.

Brookhart, S. M. (1994). Teachers' Grading: Practice and Theory. *Applied Measurement in Education*, 7(4) 279-301 Lawrence Erlbaum Associates, Inc.  
<https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=8ecd04d1-8795-41e6-a2db-8ecae8319ddc%40redis>

Bryman, A. (2020). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.

Cross, L. H. & Frary, R. B. (1999). Hodgepodge grading: endorsed by students and teachers alike. *Applied measurement in Education*, 12(1) 53-72 Lawrence Erlbaum Associates, Inc.  
<https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=8ecd04d1-8795-41e6-a2db-8ecae8319ddc%40redis>

Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris - undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. (Publications from the Malmö Academy of Music - Studies in music and music education no 7). Malmö Academy of Music, Lund University.

Flodin, A-M. (1998). *Sångskatten som socialt minne: En pedagogisk studie av en samling skolsånger*. Stockholm HLS.

Hellsten, S. (2012). *Socioemotionell kompetens och anknytning*. [Examensarbete, Åbo Akademi i Vasa]  
[https://asiakas.kotisivukone.com/files/savannaconnexions.palvelee.fi/socioemotionell\\_kompetens\\_och\\_anknytning\\_2.pdf](https://asiakas.kotisivukone.com/files/savannaconnexions.palvelee.fi/socioemotionell_kompetens_och_anknytning_2.pdf)

Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande* (1:3 uppl.). Studentlitteratur.

Klapp Lekholm A. (2008). *Grades and grade assignment: effect of student and school characteristics*. [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet] GUPEA.

<https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=5e2af8cd-a2e3-47e8-b10d-f2ef8aa0c23c%40redis>

Klapp Lekholm, A. & Cliffordson, C. (2009). Effects of student characteristics on grades in compulsory school. *Educational research and Evaluation*, 15(1) 1-23  
Routledge London. (PDF) [Effects of student characteristics on grades in compulsory school \(researchgate.net\)](#)

Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik*. (2., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lauvås, P. & Jönsson A. (2019). *Ren formativ bedömning*. Studentlitteratur.

Lögstrup, K. E. (1956/1994). *Det etiska kravet*. (Övers. Margareta Brandby-Cöster). Göteborg: Daidalos.

Murphy, P. (2020). Equity, assessment and gender. I K. Salisbury, J. & Riddell, S. (red.), *Gender, policy and educational changes*. (s. 134-150). London: Routledge.

Nava, F.J.G., & Loyd, B.H. (1992, April). *An investigation of achievement and non-achievement criteria in elementary and secondary school grading*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Netterstad, M. (1982). *Så sjöng barnen förr*. Rabén & Sjögren.

Pilsbury, C. & Alston, P. (1996). Too fine a net to catch the fish?  
An investigation of the assessment of composition in GCSE music. *British Journal of Music Education*, 13(3), 243-258.

Rosén, M. (1998). *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. [Doktorsavhandling Göteborgs Universitet]. Gothenburg studies in Educational Science, Vol. 124.

Selghed, B. (2004). Betygssystemet som fenomen ur ett lärarperspektiv. I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy: E-tidskrift*, 2004:2.

Skolverket, (2011). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklass och fritidshemmet. (Lgr 11)*. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

Skolverket, (2011). *Läroplan för gymnasieskolan. (Lgy. 11)*. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

Skolverket, (2021). *Det här gör Skolverket*. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/det-har-gor-skolverket>

Skolverket, (2012). *Bedömningsstöd i musik; Erfarenheter från forskning*. Skolverket.

<https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa8705/1516017576979/bedomningsstod-musik-forskning.pdf>

Specialpedagogiska Skolmyndigheten. (8 december, 2021). *Forskarintervju om*

*relationskompetens i skolan*. <https://www.spsm.se/stod/forskning-och-utveckling/aktuellt-om-forskning/nyheter/forskarintervju-om-relationskompetens-i-skolan/>

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Prisma.

von Wright, M. (2002). Det relationella perspektivets utmaning: En personlig betraktelse. In: *Att arbeta med särskilt stöd: några perspektiv* (pp. 9–20). Stockholm: Skolverket.

Zandén O. (2010). *Samtal om samspel* [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet].

# Bilaga 1

## Intervjuguide

### 1. Inledande frågor.

- Hur länge har du arbetet som musiklärare?
- Ålder?
- Vilka årskurser är du verksam inom?

### 2. Frågeställningar

- Min undersökning handlar om hur lärare resonerar vid betygsättning, har du erfarenhet av att sätta betyg inte bara utifrån kunskapskraven utan även vägt in socioemotionell kompetens (förklara innebörden) i betyget?
- Hur ser din process ut när du sätter betyg på elever?
- Hur kan en lärare arbeta för att minimera risken för betygsättning på felaktiga grunder?
- Ser du några svårigheter i att betygsätta elever i musikämnet, med tanke på att det inte är så svart och vitt som exempelvis matematik?
- Har du någon gång satt ett betyg som du ångrar?