



Det här verket har digitaliserats vid Göteborgs universitetsbibliotek och är fritt att använda. Alla tryckta texter är OCR-tolkade till maskinläsbar text. Det betyder att du kan söka och kopiera texten från dokumentet. Vissa äldre dokument med dåligt tryck kan vara svåra att OCR-tolka korrekt vilket medför att den OCR-tolkade texten kan innehålla fel och därför bör man visuellt jämföra med verkets bilder för att avgöra vad som är riktigt.

This work has been digitized at Gothenburg University Library and is free to use. All printed texts have been OCR-processed and converted to machine readable text. This means that you can search and copy text from the document. Some early printed books are hard to OCR-process correctly and the text may contain errors, so one should always visually compare it with the images to determine what is correct.

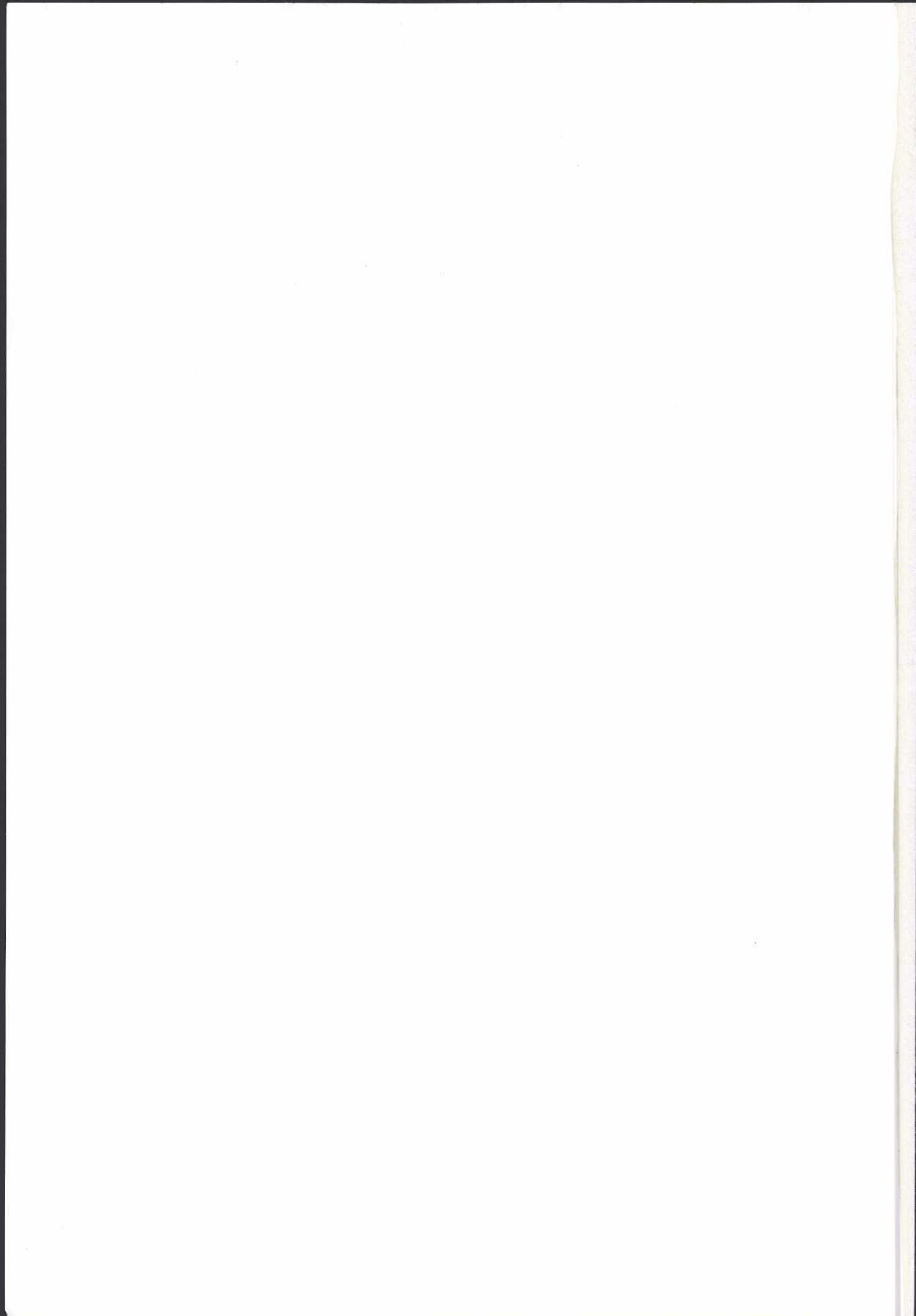


Att kunna klara sig i ökad natur

En studie av betyg och betygskriterier – historiska
betingelser och implementering av ett nytt system

Jörgen Tholin

HÖGSKOLAN I BORÅS



Institutionen för pedagogik och didaktik

Att kunna klara sig i ökänd natur

En studie av betyg och betygskriterier – historiska
betingelser och implementering av ett nytt system

av

Jörgen Tholin

AKADEMISK AVHANDLING

som med tillstånd av utbildningsvetenskapliga fakulteten
vid Göteborgs universitet för vinnande av
doktorsexamen framläggs till offentlig granskning
onsdagen den 6 september 2006 kl. 13.00
i sal M202, Höskolan i Borås

Fakultetsopponent:
Docent Per Gerrevall, Växjö universitet

ABSTRACT

In 1995 Sweden introduced a new curriculum for compulsory school (Lpo 94). A new grading system was also introduced, but criteria for assessment were given only for the final marks. For the term marks schools were supposed to set up their own criteria.

In my research I study the historical background to the Swedish grading system and how teachers from schools interpreted the new ideas in the curriculum in their local plans and criteria for assessment for school year eight for three different subjects: English, Chemistry and Physical Education.

Two kinds of documents are analyzed in this study. The first category is "official documents", the curricula and syllabuses used in Swedish compulsory school from its start in 1842 up to the present day, as well as inquiries and reports that deal with the question of grading. The second category is "local documents", local plans and criteria for assessment.

School grades have been known in Sweden since the 16th century. From the beginning the grades were personal comments from the teachers, later the syllabuses stated more precisely the contents that were to be taught and the grading system became more regulated. This was a gradual development that went on until the 1970s. In Lpo 94 objectives were provided by the state, while local authorities, schools and teachers were to decide how to reach the objectives.

The examination of the plans and criteria for school year eight shows in short:

- More schools 2005 than 1996 have used the central syllabuses for school year nine and made minor changes to fit school year eight.
- In the documents from several schools there is no correspondence between the plans and the criteria. The goals set up in the plans do not have equivalents in the criteria.
- The documents put high demands on the readers either to be well acquainted with the grading system or to find their own information.
- The local documents have clearly been written by the teachers. The Compulsory School Ordinance states that pupils and parents should be involved in the work. This, however, does not seem to be the case.
- Many schools seem to have lowered their demands for the grade Passed from 1996 to 2005. In some schools the demands are so low that in practice it seems as if the pupils are more or less guaranteed to get a Passed as long as they attend the lessons.

When the parliament decided upon a new grading system there seem to have been no discussions about how goal-referenced grading was supposed to work when there were no goals or objectives. That was left to the schools or teachers to solve. What happened then was that the groups of teachers wrote their own criteria. The idea that teachers and pupils should do this work together was never put into practice. The decentralization of the Swedish school has, as far as grading is concerned, led to an increase in the power of the teachers, while the pupils are still excluded from decision making.

Att kunna klara sig i ökänd natur

ATT KUNNA KLARA SIG
I ÖKÄND NATUR

En studie av betyg och betygskriterier – historiska
betingelser och implementering av ett nytt system

JÖRGEN THOLIN

HÖGSKOLAN I BORÅS

Distribution:

Högskolan i Borås, SE-501 90 Borås

Finns i digitalt format på <http://www.hb.se/till/tholin>

Tryckeri:

Responstryck Borås, 2006

Skrifter från Högskolan i Borås; nr 1

ISSN: 0280-381X

ISBN-10: 91-628-6928-0

ISBN-13: 978-91-628-6928-1

ABSTRACT

In 1995 Sweden introduced a new curriculum for compulsory school (Lpo 94). A new grading system was also introduced, but criteria for assessment were given only for the final marks. For the term marks schools were supposed to set up their own criteria.

In my research I study the historical background to the Swedish grading system and how teachers from schools interpreted the new ideas in the curriculum in their local plans and criteria for assessment for school year eight for three different subjects: English, Chemistry and Physical Education.

Two kinds of documents are analyzed in this study. The first category is "official documents", the curricula and syllabuses used in Swedish compulsory school from its start in 1842 up to the present day, as well as inquiries and reports that deal with the question of grading. The second category is "local documents", local plans and criteria for assessment.

School grades have been known in Sweden since the 16th century. From the beginning the grades were personal comments from the teachers, later the syllabuses stated more precisely the contents that were to be taught and the grading system became more regulated. This was a gradual development that went on until the 1970s. In Lpo 94 objectives were provided by the state, while local authorities, schools and teachers were to decide how to reach the objectives.

The examination of the plans and criteria for school year eight shows in short:

- More schools 2005 than 1996 have used the central syllabuses for school year nine and made minor changes to fit school year eight.
- In the documents from several schools there is no correspondence between the plans and the criteria. The goals set up in the plans do not have equivalents in the criteria.
- The documents put high demands on the readers either to be well acquainted with the grading system or to find their own information.
- The local documents have clearly been written by the teachers. The Compulsory School Ordinance states that pupils and parents should be involved in the work. This, however, does not seem to be the case.
- Many schools seem to have lowered their demands for the grade Passed from 1996 to 2005. In some schools the demands are so low that in practice it seems as if the pupils are more or less guaranteed to get a Passed as long as they attend the lessons.

When the parliament decided upon a new grading system there seem to have been no discussions about how goal-referenced grading was supposed to work when there were no goals or objectives. That was left to the schools or teachers to solve. What happened then was that the groups of teachers wrote their own criteria. The idea that teachers and pupils should do this work together was never put into practice. The decentralization of the Swedish school has, as far as grading is concerned, led to an increase in the power of the teachers, while the pupils are still excluded from decision making.

TACK

Så blev det till slut en avhandling – ibland har det inte ens verkat möjligt.

I juni 2003 lade jag fram min licentiatuppsats, och trodde mig kunna vara nöjd med att ha nått så långt. Men bara några dagar senare bestämde jag att gå vidare med en avhandling, trots allt. Att kombinera mitt nuvarande arbete som vicerektor vid Högskolan i Borås med ett avhandlingsarbete har dock inte alltid visat sig vara helt lätt. Det krävs till exempel en mycket förstående rektor som inte bara går med på, utan till och med aktivt uppmuntrar till, att man då och då försvinner från arbetsplatsen och skriver ”Forskning” bredvid sin dörr. Jag har haft den stora turen att träffa på två sådana rektorer, när jag påbörjade arbetet var Said Irandoust och när jag avslutade det Lena Nordholm, rektor vid Högskolan i Borås. Tack till er båda! Tack också till alla andra på min kreativa och händelsetäta arbetsplats, ”åttonde våningen”, Karin, Kaj, Staffan, Magnusåmagnus, Broney och Annika, som alltid varit förstående när det gäller min forskning. Speciellt mycket tack till Marie och Lisbeth som har bättre koll på mig och mina aktiviteter än jag någonsin kommer att ha själv.

På min ”heminstitution”, Institutionen för pedagogik, finns vänner som bistått med glada tillrop och vänliga ord på vägen. Högskolan har ett bibliotek med medarbetare som hjälpt mig mycket, också när mina referenser kring vad jag egentligen letar efter har varit minst sagt luddiga. Informationsavdelningen, Sten, Annie och Johanna, har hjälpt till med till exempel omslag och pressmeddelande. Lennart Wasling som offrade ett augustidryg, och mer därtill, på att få texten i tryckbart skick.

Jag tackar också min handledare, Torgny Ottosson, som handlett mig hela vägen från C-uppsats till avhandling, min biträdande handledare Rigmor Eriksson, som läst och kommenterat nästan varje ord som jag publicerat, från läroböcker till denna avhandling. Gudrun Erickson som alltid ger värdefulla synpunkter om nästan allting, Moira Linnarud som bidragit med ”a piece of cake”, Mats Börjesson som läste och kommenterade en tidigare version av texten och Staffan Selander som gav konstruktiva och konkreta synpunkter på mitt slutseminarium. Slutligen har Dennis Beach och Lillemor Adrianson på olika sätt bidragit med kommentarer till delar av arbetet.

Min forskarutbildning har jag bedrivit vid Göteborgs universitet där också denna avhandling läggs fram. För en doktorand i forskningsringen har Marianne Andersson vid Institutionen för pedagogik och didaktik alltid varit en hjälp och ett stöd.

Min idé om att försöka kombinera avhandlingsskrivande med vicerektorssysslan var inte den mest lysande jag har haft. Det är lätt att konstatera i efterhand. Arbetet har inneburit stora påfrestningar för resten av min familj.

Tack till min hustru Lena, som numera är den enda i familjen som verkligen utför det svåra uppdraget att sätta betyg, medan jag skriver om det och har allmänna synpunkter om det, vilket ju är mycket lättare! Hon är också den som tar ansvaret för att det finns ett fungerande vardagsliv i familjen, förutom att hon läser och kommenterar vad jag skriver, och står ut i största allmänhet. En sån gräslig tur att jag träffade dig och sa "fördelningsresurs" vid rätt tillfälle! Barnen, Anna, Ellen och Stina, som bidrar med autentiska exempel på bedömning och betyg, från en annan vinkel. Och som dessutom livar upp den avhandlingsskrivande vardagen med att spela hög musik, prata i telefon och bråka med varandra. Tack för att ni finns!

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

KAPITEL 1

INLEDNING	13
Ett sånt liv det blev	15
Vem värnar fjortisen?	16
Syfte	17
Struktur	18

KAPITEL 2

OM MÅLRELATERAD BEDÖMNING

OCH BETYGSÄTTNING	19
Målrelaterad bedömning i internationell belysning	19
Målrelaterad bedömning i svensk belysning	22
En ny syn på bedömning	23
Forskning om kunskapsnivåer och lärares bedömning	26
Bedömning i ett sociokulturellt perspektiv	27
Svensk forskning kring betygen	28
Ännu icke godkänt	29
Skolverkets interngranskning	29
”Obligatoriskt underkänd”?	30
”En tankes fall i praktiken”	31
Forskning om betyg på gymnasieskolan	32
VALUTA-projektet	33
Mitt bidrag till forskningen	34

KAPITEL 3

LÄROPLANSANALYS	36
Formuleringsarena – realiseringsarena	36
Skolans decentralisering	38
Läroplan	40
Läroplan och socialisation	41
Läroplan och ämne/ämnesinnehåll	42
Läroplanens kunskapssyn	44
Narrativer och narrativ analys	46
Författarröst	47
Användarperspektivet – språk, innehåll och design	48
Några viktiga begrepp	49

KAPITEL 4

UNDERSÖKNINGEN.....	51
Datainsamlingarna.....	52
Statliga dokument.....	52
Datainsamling 1996.....	52
Ändrade förutsättningar 2005.....	53
Datainsamling 2005.....	54
Ytterligare material	55
Styrdokumentet som ämnets egendom.....	56
Analysmetoder	56

KAPITEL 5

DE SVENSKA SKOLBETYGENS HISTORIA.....	59
Vad är betyg?	59
Varför har vi betyg?	60
Läroplanshistoria.....	60
Betygssystemens framväxt.....	62
Sammanfattning	66
Det normrelaterade betygssystemet	67
1957 års skolutredning	67
Lgr 62 och Lgr 69.....	67
1970 – Rapport från Skolöverstyrelsens arbetsgrupp för betygsfrågor.....	69
Sammanfattning	72
Det målrelaterade betygssystemets framväxt.....	73
1973 års betygsutredning	73
MUT-projektet	75
Kritik mot 1973 års betygsutredning.....	75
1980-talet.....	76
Sammanfattning	77
Målrelaterade betyg.....	78
Expertutredningen: Betygens effekter på undervisningen	78
Fortsatt betygsdebatt	79
Betygsberedningen 1992	80
”Läraryrket”.....	82
Uppföljning av läraryrket	84
Beslut i betygsfrågan.....	85
Politik och forskning	87
Sammanfattning	88
Skola och skolutvecklingen under 1990-talet	89

Läroplan och kursplaner 1994.....	90
Vilka riktlinjer hade lärarna att tillgå?	91
Sammanfattning	94
Tiden 1996–2002 – stiltje i betygsfrågan.....	95
Nationella kvalitetsgranskningarna år 2000.....	95
Nya kursplaner och betygsriterier 2000	96
Sammanfattning	97
Rapporter och betänkandet.....	98
Skollagskommittén.....	98
Tillträdesutredningen	99
Mellan myt och verklighet	100
2004 – betygsfrågan åter i fokus	100
Riksrevisionen: Betyg med lika värde?.....	101
Utbildningsinspektionen 2003.....	102
NU-03	103
Likvärdig bedömning och betygsättning.....	105
Elever med utländsk bakgrund.....	107
Skolverkets lägesbedömning 2004.....	107
Kompetensutveckling av lärare om bedömning och betygsättning – Myndigheten för skolutveckling	109
Mer kunskap för pengarna.....	110
Betygsstatistik	111
Sammanfattning	111
KAPITEL 6	
DE LOKALA KRITERIERNA	
– GRANSKNING OCH ANALYS.....	114
Läsarens perspektiv	114
Vem äger skolans lokala styrdokument?.....	115
Fanns kriterier på skolorna?	116
Skolor som saknar kriterier eller planer	116
Skolor som inte har kriterier för årskurs åtta.....	117
Varierande tolkningar av kriterierna för årskurs åtta	119
Kopplingar lokalt – centralt och lokalt – lokalt.....	121
Innehåll, förgivettagande.....	124
Skolornas brist på information – några förklaringsmodeller ...	126
Språket.....	126
Varför denna språkliga utformning av kriterierna?.....	131
Författarröst.....	132
Inga spår av elevinflytande	135

Design.....	135
”Formella” dokument underlättar förståelsen	138
Uppföljning och bedömning.....	140
Mål eller medel – svårare i praktiken än i teorin.....	143
Bedömning – beroendet av andra.....	144
Var går gränsen för godkänd?	145
Varför inga krav på Godkänd?	147
KAPITEL 7	
ÄMNEN OCH ÄMNESINNEHÅLL.....	148
En atomistisk kunskapsyn.....	148
Varför mätbara kunskaper?	150
Ämnesinnehåll och bedömning	151
Idrott och hälsa – orientering och dans	151
Kommentarer till idrott och hälsa.....	155
Engelska – grammatik och läxförhör	156
Kommentarer till engelska	161
Håller ämnet kemi på att försvinna i dagens skola?.....	162
Kemi – kol och laborationer.....	163
Kommentarer till kemi	166
KAPITEL 8	
DISKUSSION	168
Vad visade denna undersökning?	168
Om lärarnas uppdrag	169
Betygsättningens praktik	171
Skolans socialiserande uppdrag	173
Skolans ämnesmässiga uppdrag.....	175
Det politiska beslutet och Läraruppdraget	177
Makten över betygen.....	179
Lärarnas makt.....	179
Statens makt – förordningar och uppdraget	182
Skolverkets implementering.....	182
En kritisk granskning av myndigheters agerande	184
Maktförskjutning – på flera plan.....	187
Konklusion	189
Summary	191
Litteratur.....	196

KAPITEL 1

INLEDNING

Denna avhandling redovisar ett arbete som pågått länge och som tar sin utgångspunkt i min bakgrund som grundskollärare i engelska och svenska. I avhandlingen studerar jag först hur betyg och betygssystem historiskt har vuxit fram och utvecklats i Sverige. Underlaget för denna del av studien är statliga utredningar och rapporter samt läroplaner. Jag går sedan över till att speciellt studera det målrelaterade betygssystemet som infördes i svensk grundskola från och med 1996. Vid två tillfällen, 1996 och 2005, har jag samlat in lokala styrdokument, arbetsplaner och betygskriterier¹ för skolår åtta i tre ämnen: engelska, kemi och idrott och hälsa. I insamlingen från 1996 finns material från 93 grundskolor. 2005 fanns 90 av dessa kvar och 85 av dem har bidragit med material vid den insamling som då gjordes.

Att just målrelaterade betyg för år åtta har kommit att intressera mig så mycket att de bildat underlag både för min licentiatuppsats och för denna avhandling beror på att införandet av dessa utgör en av de svåraste utmaningar jag råkat ut för som lärare. Under de nitton år som jag arbetat på grundskolan betraktade jag mig som en ganska ambitiös lärare, men ibland ges lärare uppdrag som verkar omöjliga att utföra. Så var fallet för mig när jag 1996 för första gången skulle sätta målrelaterade betyg i år åtta. Det var möjligt att förstå den teoretiska basen för systemet: eleverna ska ges betyg utifrån i förväg uppställda mål, inte hur de presterat i jämförelse med varandra, men för år åtta fanns och finns inga fastlagda mål. Utan att ha den historiska bakgrunden klar för mig kände jag då, precis som många andra lärare, att det verkade märkligt att skolor eller enskilda lärare själva skulle formulera betygskriterier. Parollen ”likvärdiga och rättvisa betyg” hade ännu inte lanserats, men samma tankar fanns naturligtvis redan 1996. Om varje lärare eller skola har sina egna betygskriterier, vad är då meningen med att alls ge betyg i år åtta? Det verkade då, 1996, på mig som att de riksdagspolitiker som tog beslutet om ett nytt betygssystem aldrig egentligen hade tänkt på hur betygstillfällena i åttan skulle fungera. Efter årtal av läsande, tänkande

¹ Jag väljer att använda begreppet lokala betygskriterier om de dokument där skolan reglerar vad som krävs skolår åtta för att få betygen G, VG och MVG i respektive ämne. Måhl (2005) hävdar att detta inte är kriterier utan standards medan kriterier är de konkreta elevsvar eller exempel som bedöms mot i förväg uppsatta standards. Resonemanget saknar inte poänger, men begreppet ”lokala betygskriterier” är det som de undersökta skolorna använder om de dokument de skickar in. Det är också det begrepp som Skolverket, Myndigheten för skolutveckling och Riksrevisionen använder när man diskuterar företeelsen. Jag väljer att följa denna benämning i detta arbete.

och undersökande runt betyg finns det inget som har ändrat denna uppfattning hos mig. Mina reflektioner runt införandet av ett målrelaterat betygssystem väckte också mitt intresse för att studera betygsfrågan historiskt. Jag undrade runt frågor som: Varför byter man ibland betygssystem? Vad har man tidigare reglerat centralt och vad har läraren kunnat bestämma själv?

När lärarna i grundskolan satte betyg höstterminen 1996, tror jag vi var många som kände det nästan högtidligt att vara med om att sätta betyg enligt ett nytt system, även om arbetet redan från början var förenat med svårigheter. Det fanns inte mycket av central implementering och tiden som avsattes lokalt till arbetet var ofta mycket begränsad. Centrala kriterier för Väl godkänd vårterminen år nio fanns formulerade, betygsnivåerna Godkänd och Mycket väl godkänd liksom nivåer för de tre första betygstillfällena (höstterminen och vårterminen i åttan och höstterminen i nian) skulle formuleras lokalt.

Under de år som gått sedan det nya betygssystemet infördes har debatten om betyg och vad betyg står för varit livlig. Den pionjärande som fanns 1996 har försvunnit. Och med den också en del av de segervissa uttalanden som gjordes vid tiden, där nästan alla fel som fanns i skolan skyllades på det normrelaterade betygssystemet och lösningen angavs vara en målstyrning av skolan och målrelaterade betyg. Precis som i Hamlet går beslutsamhetens friska hy i eftertankens kranka blekhet över, och vi kan i dag konstatera att inte heller övergången till en målstyrd skola löste alla skolans problem. Möjligen försvann en del gamla men några nya kom också till. När betygssystemet introducerades fanns en mängd frågor ute på skolorna. Som lärare har jag aldrig varit med om någon period som präglats av en sådan frustration och vilshenhet som mitten av nittioalet. Skolan skulle målstyras, nya läro- och kursplaner presenterades, ett nytt betygssystem introducerades, och i samma veva kommunaliserades skolan samtidigt som stora besparingar gjordes på skolverksamheten. 1991 lades också Skolöverstyrelsen ner och Skolverket bildades. På samma gång skulle skolorna fördela undervisningstiden över grundskolans nio år, skriva lokala arbetsplaner och formulera lokala betygskriterier. Lindensjö och Lundgren (2000) hävdar att skolan aldrig gått igenom så stora och omfattande förändringar som under 90-talet. Det var tydligt också för oss "på golvet".

Mina tankar kring det nya betygssystemet gick efterhand över i handling. 1996 började jag läsa lokala betygskriterier. Från början bara utifrån ett personligt intresse. Det handlade då om engelska för årskurs åtta från ett antal skolor runt om i landet där jag råkade känna engelsklärare, i de flesta fall mycket erfarna, kunniga och ambitiösa lärare. Ändå skilde sig de krav man ställde till exempel för betyget Godkänd avsevärt åt mellan olika skolor. Detta gjorde mig nyfiken på att se hur lärare på flera skolor och i flera ämnen hade tolkat beslutet om ett nytt betygssystem. Så väcktes mitt intresse

för vad som skulle bli min forskningsfråga och som ett decennium senare resulterar i denna avhandling.

Sedan 1996 har många av förutsättningarna förändrats. De allra flesta skolor har till exempel formulerat om sina lokala styrdokument. En intensiv diskussion, både nationellt och lokalt, har bidragit till att många frågor om målrelaterad bedömning och betygsättning har fått svar, men inte frågan om betygsättning för årskurs åtta. Varför sätter vi betyg på eleverna årskurs åtta? Och vad relaterar dessa betyg till? Carlgren, som ingick i Läroplanskommittén och var expert i Skolverkets projekt för betygs-kriterier, säger: "Jag håller med om att 'hur det var tänkt' inte är vare sig särskilt utförligt beskrivet, kommunicerat eller uppfattat." (Carlgren, 2002, s. 16). Inte minst ansåg många det vara svårt att förstå skillnaden mellan lokala och centrala betygs-kriterier. Carlgren (2000) säger:

Fortfarande verkar relationen mellan nationella och lokala kriterier inte tillräckligt utredd. Medan de nationella kriterierna gäller mer generella kvalitéer i ämneskunskandet bestäms de lokala av det konkreta innehållet i undervisningen. (s. 22)

Detta uttalande, liksom många andra av till exempel Skolverket, tar inte hänsyn till att det för årskurs åtta inte finns några centrala kriterier. Det är alltså inte relationen mellan centrala och lokala betygs-kriterier som är problemet utan avsaknaden av centrala.

Min egen forskning resulterade till att börja med i en licentiatuppsats *En roliger dans?* (Tholin, 2003), där jag undersöker hur de centrala besluten om ett nytt betygssystem tolkas och kommuniceras på lokal nivå med utgångspunkt i lokala styrdokument från 1996.

Ett sånt liv det blev

Ibland sägs det att en avigsida med forskning är att den inte når ut. Åratala forskningsarbete reduceras till några rader i lokal- eller fackpress. Detta stämde inte för mig, tvärtom, aldrig någonsin hade jag vågat drömma om vilket genomslag uppsatsen skulle få. Den hamnade på Dagens Nyheters förstasida, jag intervjuades i tidningar och radiokanaler, jag ombads hålla fortbildningskurser, men det allra viktigaste var ändå att Riksrevisionen använde uppsatsen som ett underlag i sin rapport *Betyg med lika värde?*. (Riksrevisionen, 2004).

Att bli mycket uppmärksamman behöver dock inte betyda att forskningen leder till någon förändring. Tio år efter att det målrelaterade betygssystemet infördes är betygsättningen för skolår åtta lika svår att förstå som någonsin tidigare. Trots allt tal om en likvärdig och rättvis betygsättning finns det alltjämt inga regler för vad denna betygsättning ska relatera till, och lärare håller fortfarande på att formulera egna mål och kriterier för årskurs åtta. Det

är ett enormt arbete som har lagts ner och läggs ner på denna uppgift. Tanken svindlar när man börjar fundera på hur många arbetstimmar det gäller. Det finns ungefär 1300 grundskolor med kommunal huvudman som sätter betyg. Det finns sjuutton ämnen för vilka det ska formuleras mål och kriterier. De flesta skolor verkar ha gjort detta arbete minst ett par tre gånger under de år vi haft ett målrelaterat betygssystem. Varje gång ett ämne på en skola skriver om mål och kriterier tar det uppskattningsvis åtminstone 30-40 arbetstimmar per ämne. Hur lågt man än räknar måste summan arbetstimmar närma sig en miljon under dessa år, förmodligen ligger den en bra bit över. Det är nästan en ofattbar siffra, inte minst i ljuset av att skolan under dessa år har drabbats av neddragningar. En miljon arbetstimmar av lärares arbetstid har kanske gått åt till att formulera lokala styrdokument och ändå är intresset för vad som står i dem mycket svalt. Varken politiker, statliga myndigheter eller forskningen har visat något intresse för dessa dokument.

Det fanns alltså anledning att 2005 komma tillbaka till samma frågor som 1996 för att undersöka vad som skett. Inte minst i ljuset av att licentiatuppsatsen undersökte de allra första målrelaterade styrdokumenterna lärarna formulerat; nio år senare finns det anledning att tro att lärare är mer förtrogna såväl med systemet som med nivåerna för betygsstegen. Min avhandling bygger på och går vidare från min licentiatuppsats. Det innebär också att det finns delar här som är desamma som i licentiatuppsatsen, och andra som genomgått mindre språkliga justeringar. Detta gäller främst delar av det historiska avsnittet. Precis som för uppsatsen är fokus för avhandlingen grundskoleelevernas första betygstillfällen, när de går i åttan.

Vem värnar fjortisen?

När elever går i åttan är de flesta tretton och fjorton år. Inget år i vår mänskliga levnad torde ha fler associationer knutna till sig än just fjorton år. Begreppet "fjortis" ger nästan 500 000 sökträffar, med mycket skiftande innehåll, på Google. I Wikipedia, den nätbaserade encyklopedin (Wikipedia, 2005), definieras begreppet:

Fjortis, efter fjorton, nedsättande benämning på person i de lägre tonåren eller någon som uppför sig på ett pubertalt, hysteriskt sätt. Observera att begreppet fjortis inte nödvändigtvis har med ålder att göra; det brukar skämtsamt sägas att "fjortis är inte en ålder utan en livsstil". [...] Vad som ofta kännetecknar eller associeras med fjortisar är ett ständigt experimenterande med klädstil, make-up, språk, uppträdande och relationer till vänner, familj och vuxna.

Fjortonåringarna är inte alltid en röststark grupp. När de första gången får betyg vid julen i åttan väcker det inget större intresse. Det är i stället de slutbetyg från grundskolan som de får ett och ett halvt år senare som ger rubriker och medialt intresse. Det går alltså med viss rätt att fundera kring varför

betygen för årskurs åtta alls är intressanta eller relevanta som forskningsområde. De betyg som ges de tre första gångerna fyller egentligen ingen samhällsrelig funktion alls. När eleverna får betyg första gången sker det utan någon nationell samordning, och grunderna för betygsättningen är, som min undersökning visar, mycket skiftande från skola till skola. Varken fjortonåringar som grupp eller deras föräldrar frågar dock efter nationellt jämförbara kriterier för betygen i åttan. Våra politiker, eller de statliga skolmyndigheterna, Skolverket och Myndigheten för skolutveckling, för inte heller några resonemang om betygsättning för årskurs åtta.

Varför då alls bry sig om åttans betyg om de ändå inte spelar någon roll? Mitt första svar är att frågan är formulerad från ett tydligt vuxenperspektiv. Alla som varit med när fjortonåringar för första gången får betyg vet att för dem spelar betygen en mycket stor roll. Det finns få saker i en ung människas liv som så kan bygga upp eller rasera hennes självbild som betygen. Mitt andra svar är att betygen generellt fungerar som urval till högre studier. För att kunna göra det måste de ha en legitimitet som någorlunda goda instrument för detta syfte. Om betygen för skolår åtta inte fungerar eller får rykte om sig att inte vara rättvisa finns risken att eleverna och deras föräldrar redan från början tappar tron på att betygssystemet och därmed antagnings-systemet är rimligt.

Syfte

Syftet med denna avhandling är att studera

- de mer allmänna och långsiktiga historiska betingelserna för betygssystem och betygsättning i Sverige, och
- hur det målrelaterade betygssystemet, främst den del som gäller lokala betygskriterier och arbetsplaner, har vuxit fram, tolkats, kommunicerats och förändrats över tid på skolorna dels på ett övergripande plan, dels specifikt i tre ämnen, engelska, kemi samt idrott och hälsa.

För den första delen används som empiriskt underlag främst läroplaner och statliga rapporter och utredningar som behandlar betyg. Underlaget till andra delen består av lokala styrdokument från 1996 och från 2005. Resultatet ges här i två delar. I den första studeras betygskriterierna och arbetsplanerna på ett övergripande plan. Här ställs frågor om hur skolorna uppfattat att det nya betygssystemet ska fungera och i vilken grad skolans tolkning görs tydlig för läsarna av kriterierna. Här inkluderas också till exempel design av kriterierna och en analys av det språk som används. I den andra delen analyseras de tre ämnena i studien separat. Varje ämne har sina traditioner och sina förutsättningar. Hur syns detta i de lokala styrdokumenterna? Några av de aspekter

som studeras här är hur lärare presenterar sina ämnen och hur de behandlar frågan om ämnesinnehållet i styrdokumentet. Vidare studeras vad lärarna anger som grund för betygsättning i respektive ämne.

Struktur

Denna avhandling innehåller förutom detta inledande kapitel ytterligare sju kapitel. Andra kapitlet ger en översikt av forskning och utvecklingsarbete som behandlar bedömning och betygsättning i en målstyrd skola. Både internationell och nationell forskning redovisas.

Kapitel tre ger avhandlingen dess teoretiska ram och definierar de begrepp som kommer att användas för att kunna analysera och tolka materialet. Som ett övergripande begreppspar anges formuleringsarena och realiseringsarena (Lindensjö & Lundgren, 2000) och utifrån ett antal olika perspektiv mejslas de begrepp fram som kan ge möjligheter att tolka det empiriska materialet.

I kapitel fyra, metodkapitlet, ges en genomgång av hur undersökningen gått till, hur materialet har samlats in och hur bearbetningen har skett.

I kapitel fem till sju redovisas resultaten. I kapitel fem presenteras analysen av de historiska förutsättningarna. Hur tankar om betygsättning har växt fram och hur balansen mellan central och lokal reglering förändrats över tid. Kapitel sex behandlar de lokala styrdokumentet i ett övergripande perspektiv. Här beskrivs hur styrdokumentet presenteras för sina läsare, och vilka förändringar som finns mellan 1996 och 2005. I kapitel sju utgår analysen i stället från vad som skiljer de tre ingående ämnena, engelska, kemi samt idrott och hälsa, åt. Några av de aspekter som studeras är hur ämnena presenteras, vilket ämnesinnehåll som anges i dokumenten och hur betygsättningen går till enligt dokumenten. Slutkapitlet, kapitel åtta, innehåller diskussionen.

Avhandlingens titel "att kunna klara sig i ökänd natur" kommer från ett av de mål som en skola anger för Idrott och hälsa årskurs åtta. Det är naturligtvis en felskrivning, men skolan har exakt samma mål med samma felskrivning 1996 och 2005. Detta antyder att på vissa skolor är de lokala styrdokumentet inga levande dokument. Samtidigt kan det kanske vara en lämplig metafor för arbetet med betygsättning och betygskriterier årskurs åtta. Det gäller för eleverna, men också kanske för lärarna att kunna klara sig i en natur som till delar både är okänd och ökad.

KAPITEL 2

OM MÅLRELATERAD BEDÖMNING OCH BETYGSÄTTNING

Detta kapitel ger en översikt över teorier och forskning rörande målrelaterad bedömning och betygsättning i Sverige och i omvärlden. I kapitel fem redovisas hur det nuvarande målrelaterade betygssystemet växt fram genom politiska beslut. Det kan synas märkligt att forskningen inte redovisas i samband med redogörelsen av den politiska sidan. Anledningen till detta är emellertid att beslutet att införa ett målrelaterat betygssystem i Sverige togs utan någon tydlig koppling till forskning.

Målrelaterad bedömning i internationell belysning

När frågor om betyg och betygssystem diskuteras i Sverige sker det inte sällan helt utifrån svenska förhållanden. Wedman (2004) påpekar att de internationella utblickar som brukar känneteckna svensk samhällsdebatt nästan helt saknas när det gäller betyg. Detta trots att någon typ av betyg finns i alla länder. Wedman säger vidare att (mer eller mindre) målrelaterade betyg är en trend som också spridit sig i västvärlden under de senaste decennierna. Det innebär att några av de problem med målrelaterad betygsättning och bedömning som ibland anses genuint svenska finns över stora delar av världen.

Det är inte möjligt att idag säkert avgöra när idéer om att jämföra prestationer med i förväg uppställda mål introducerades. Wikström (2005) menar att tanken funnits länge, dock utan att benämnas målrelaterad bedömning eller *criterion-referenced measurement* som är den engelska term som idag ofta används. I Sverige talar till exempel 1942 års betygsutredning i termer som ligger mycket nära en målrelaterad bedömning, se s. 65. Grunden till vårt nuvarande tänkande i dessa frågor anges ofta till en artikel av Glaser och Klaus, *Proficiency measurement. Assessing human performance* från 1962 och en uppföljande artikel av Glaser året efter (Glaser, 1963). Glaser och Klaus talar i sin artikel inte om bedömning av prestationer i ungdomsskolan, utan de är i stället intresserade av hur man kan göra bedömningar av aktiviteter till exempel i en yrkesutbildning. De slår fast att en målrelaterad bedömning inte behöver begränsas till att bara gälla slutprodukten. Man kan med fördel göra målrelaterade bedömningar också av delatapper, förutsatt att det finns mål formulerade för dessa. De ger också en första definition av det begrepp som omväxlande kallas *proficiency measurement* och *criterion-referenced measurement*:

Proficiency measurement is the assessment of criterion behavior – in the determination of the characteristics of present performance in terms of specified standards. (s. 420)

För att kunna göra målrelaterad bedömning måste man utveckla instrument och metoder som mäter måluppfyllelse. Millman (1974) ger följande definition av Criterion-Referenced (CR) test i förhållande till normrelaterade:

Criterion in the traditional definition of a CR test means more than a performance standard; it indicates that performances on tasks can be interpreted for the individual without reference to the performance of others. (s. 312)

Ett frågekomplex som forskningen tidigt behandlade gäller precisionsgraden för målen, och i samband med det hur konstruktion av uppgifter i exakthet och tydlighet ska relatera till målen (se Wedman, 1973). Gipps (2002) talar i detta sammanhang om skillnaden mellan mätning och bedömning. Mätning är mer precis och exakt men kan inte ta hänsyn till lika många aspekter av lärandet som bedömning. I bedömning kan till exempel såväl kvalitativa som kvantitativa aspekter ingå. Att bestämma måluppfyllelse ställer frågor om hur bedömningstillfällena ser ut, till exempel hur prov utformas, men också när måluppfyllelse kan anses vara nådd (Glaser & Nitko, 1971). Det är till exempel inte rimligt att kräva 100 % rätt på ett prov för att kunna säga att en elev nått de mål som provet testar. I en målrelaterad bedömning måste finnas en punkt som innebär att målet anses vara uppnått, och denna punkt innebär lika lite som i annan bedömning en absolut gräns (Linn, 1994). En ännu högre ambition som ibland uttrycks är att en målrelaterad bedömning inte bara ska kunna svara på att eleven nått målet utan också på vad eleven kan och inte kan. Denna förhoppning fanns tidigt också bland forskare men det visade sig kräva ett så omfattande och detaljerat testande att det i praktiken är omöjligt (Millman, 1994).

Målrelaterad bedömning som idé vann stor spridning. Hambleton (1994) menar att en orsak till detta är att många lärare i grunden sympatiserar med tanken på att elever inte jämförs med varandra utan att alla arbetar mot samma, i förväg uppställda mål. Det fanns och finns bland nästan alla forskare också en enighet kring att en målrelaterad bedömning kan ge läraren en mer heltäckande bild av elevernas framsteg och prestationer än en normrelaterad bedömning (se till exempel Wedman, 1973; Millman, 1994; Nitko, 1996). Från början ansågs dock målrelaterad bedömning vara användbar främst i formativ utvärdering (Hambleton, Swaminatha, Algina & Coulso, 1978), alltså den typ av utvärdering som sker under ett arbetes gång i syfte att till exempel kunna göra kontinuerliga förbättringar. På andra delen av skalan finns summativ utvärdering som görs i slutet av ett arbete för att kontrollera, eller summera, resultatet.

Betygsättning är normalt en summativ utvärdering och det dröjde till 70-talet innan man började tala om målrelaterad bedömning i samband med be-

tygsättning (se Nitko, 1996; Hambleton, 1994). I Sverige föreslog 1970 en arbetsgrupp från Skolöverstyrelsen "ökad målrelatering av betygen" (Skolöverstyrelsen, 1970) och under 70-talet arbetar också det så kallade MUT-projektet (Målbestämning och Utvärdering i skolan) med målbeskrivningar i olika ämnen (se SOU 1992:86). Frågan om betygsättning som formativ eller summativ har egentligen aldrig diskuterats i Sverige efter att målrelaterade betyg infördes 1994. Slutbetyget för årskurs nio, liksom hela gymnasieskolans betygsättning, är tydligt summativt. Eleverna betygsätts efter att de avslutat en kurs utifrån hur väl de lyckats uppnå målen. Däremot är det inte tydligt om betygsättningen för årskurs åtta och hösten årskurs nio ska utgå från en formativ eller summativ bedömning. Kring detta är knutet hela frågan om skolorna ska skriva lokala mål och hur bedömning sker utifrån dessa.

Möjligheten att göra målrelaterade bedömningar innebar också att frågor om reliabilitet och validitet i pedagogiska/psykologiska mätningar åter blev aktuella för forskningen genom att mycket av tidigare arbeten kring dessa begrepp byggde på hur de betraktades i normrelaterade mätningar (se Hambleton et al., 1978; Linn, 1994; Nyström, 2004). I samband härmed finns också en diskussion kring målrelaterade mätningars användbarhet vid urval till högre utbildning (Popham, 2004a). Flera forskare (se till exempel Wedman, 1973; Hambleton, 1994; Linn, 1994; Millman, 1994) hävdar att målrelaterade betyg inte kan användas som antagningsinstrument för högre studier, eftersom de inte kan rangordna elever på det sätt som normrelaterade betyg kan. Det är samma slutsats som 1992 års betygsutredning kommer fram till (SOU 1992:86). En orsak till detta är mätteknisk. Det är inte lika långt mellan betygsstegen i de olika ämnena (som det är i ett normrelaterat system) utan det kan vara "olika svårt" att få samma betygssteg i olika ämnen (Millman, 1994). En annan är att ett målrelaterat system inte har som syfte att "sprida", alla eleverna kan få högsta betyg (Popham, 1978). En tredje är svårigheten att skapa rättvisa och likvärdighet i bedömningen. Wedman (2004) skriver:

Trots förekomsten av betygs-kriterier, och en mer eller mindre frivillig tillämpning av målrelaterade nationella prov, kommer frågan om ojämförbarhet att kvarstå till dess att målen för undervisningen uttrycks på ett mer precist sätt (likt det arbete som ägde rum inom ramen för MUT-projektet). Men om inte dagens prov görs obligatoriska och tydligt betygssstödjande, kommer osäkerhet vid betygsättningen lärare emellan att kvarstå och jämförbarheten, i många fall, att vara högst tveksam. (s. 314)

Ett frågekomplex som intimt hänger samman med det förra handlar om med vilken grad av precision och komplexitet som målen kan och bör formuleras i ett målrelaterat system. När tankarna om målrelaterade bedömningar introducerades fanns åsikten att denna typ av bedömningar endast kunde komma ifråga vid relativt okomplicerade bedömningar. Målbedömningar ställdes i

relation till Blooms taxonomi och hur måluppfyllelse beskrevs där (Bloom, 1956) och många forskare hävdade att endast de lägsta nivåerna i taxonomin kunde komma i fråga för målrelaterad bedömning (se Wikström, 2005). Formuleringarna av målbeskrivningar väcker frågor om hur lärare gör när de sätter betyg, i vilken mån de följer anvisningar och målbeskrivningar och vad betygen verkligen återspeglar. För mer än 70 år sedan definierade Alexander (1935) aspekter i lärares betygsättning som han kallade faktor X. Här inkluderas faktorer som motivation, intresse och ambition. Alexander själv säger att denna faktor "appears to fall into the sphere of temperament" (s. VIII). Uppenbarligen spelar faktor X en roll för studieframgång, men någon systematisk forskning kring faktor X har inte skett.

En annan aspekt av frågan handlar på ett generellt plan om vad som bör beslutas centralt och vad som bör bestämmas lokalt. För att illustrera den frågan går det att följa en enskild forskares, W. James Pophams, förändring. Popham, som är en ledande teoretiker i frågor runt målrelaterad bedömning, har under sin karriär intagit två hållningar i frågan. Han var under lång tid en stor tillskyndare av väl preciserade centrala mål men gav sedan upp den tanken, svängde i frågan och hävdar i stället att alltför precisa mål gör att man riskerar att inte få med lärare i förändringsarbetet. Den "tidiga" Popham skriver 1978:

Typically it just takes more words to define the limits of a behaviour domain than the 25 or so words usually found in a behavioural objective. [...] Obviously, criterion-referenced test makers must devote ample attention to spelling out precisely what it is that their tests are measuring. (s. 95)

Numera menar Popham i stället att ett problem med dagens amerikanska skola är att det finns alltför många alltför precisa mål. Detta styr lärarna på så sätt att en orimligt stor del av undervisningstiden går åt till att testa om eleverna nått målen. För att en målstyrd skola ska fungera, enligt Popham, krävs mål som ligger på en nivå där läraren själv i hög grad ges frihet att styra sin egen undervisning (Popham, 2004b).

Målrelaterad bedömning i svensk belysning

Målrelaterad bedömning är internationellt i regel inte lika intimt sammankopplat med betyg och betygsättning som i Sverige. Wedman (2004) menar att anledningen till att betygsfrågan har kommit att spela en mycket större roll i Sverige är att betygen här har en så avgörande betydelse för antagning till högre studier. Han hävdar att det sedan 1970-talet funnits en ambition att kunna gå från ett normrelaterat till ett målrelaterat betygssystem i Sverige men att utredning efter utredning kommit till slutsatsen att målrelaterade betyg inte går att använda vid urval till högre studier. Samtidigt har det funnits politisk enighet kring att det är betygen som ska användas som urvalsinstru-

ment. I andra länder kompletteras betygen inte sällan med något slag av examensprov eller antagningsprov, men svenska politiker har inte velat se denna typ av lösningar enligt Wedman. Det innebär, säger Wikström (2005), att Sverige skiljer sig från andra länder genom att ge hela makten över urvalsinstrumentet, betygen, till lärarna. Detta bygger på en hög tillit till kompetensen bland svenska lärare, men också på att lärare ges tydliga förutsättningar för hur betygsättningen ska bli rättvis och likvärdig.

I andra länder används andra modeller. Våra nordiska grannländer Norge, Danmark och Finland har alla examensprov som kompletteras eller ersätter betygen i avgångsklasserna. USA har ett betygssystem som är relativt likt det svenska, ett målrelaterat system med relativt oprecisa målskrivningar men med en sexgradig skala. Dessa kompletteras dock med inträdesprov till högre utbildning, där den mottagande skolan justerar elevernas betyg beroende på provresultatet (Wedman, 2004).

En ny syn på bedömning

Också i Sverige har efterhand utvecklats ett nytt sätt att tala om och tänka kring begreppet bedömning som inte primärt kopplas till betygsättning utan ses som ett sätt att dokumentera och utveckla elevens kunskap (se Korp, 2003). I den anglosaxiska världen där diskussionen om bedömning varit mer omfattande än i Sverige (Lindström, 2005) talar man om "assessment for learning" som ett komplement till "assessment of learning", bedömningen ses som en integrerad del av lärandet för eleverna. The Assessment Reform Group (2006) i Storbritannien har definierat begreppet:

Assessment for Learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there.

Detta "nya" sätt att se på bedömning har främst kommit att gälla formativ bedömning eftersom tonvikten är så stark på att bedömningen ska hjälpa eleven att gå vidare i sitt lärande. Gipps (2001) hävdar dock att distinktionen mellan summativ och formativ bedömning i sig inte är viktig utan den intressanta aspekten är i stället vad som är syftet med en bedömning och hur resultatet kommer att användas.

För att genomföra en bedömning för lärande krävs ofta andra bedömningsinstrument än vid bedömning av lärande. Under det senaste årtiondet har också en mångfald av sådana bedömningsinstrument utvecklats, till exempel dagböcker och loggar (Eriksson & Tholin, 1997), portföljer (Ellmin & Ellmin, 2003) eller olika former av självvärderande material (Oscarsson, 1999; Björklund Boistrup, 2005). En anledning till att det behövs ett urval av bedömningsinstrument är bedömningens styrande effekter. Pettersson (2005) hävdar att det är viktigt att studera vad som bedöms, men lika viktigt att se

vad lärare väljer att inte inkludera i bedömningen. Genom att inkludera eller exkludera moment sänder läraren tydliga signaler till eleverna om vad som är viktigt och vad som är mindre viktigt i ett ämne. Om läraren använder en mångfald av bedömningsformer är också möjligheten större att inkludera olika moment och aspekter.

Sättet att betrakta bedömningen som en integrerad del av lärande har också spridit sig till bedömningstillfällen som till sin karaktär har större inslag av summativ bedömning. Erickson (under utgivning) beskriver det kollaborativa framtagandet av nationella provmaterial, i vilka inte minst elever är viktiga samarbetspartners, och anger följande övergripande principer som används vid utformandet av de nationella proven i främmande språk:

- Proven skall vara ett stöd för lärares bedömning
- Proven skall vara en integrerad del av den didaktiska helheten
- Proven skall konkretisera läro- och kursplanernas människo-, kunskaps- och språksyn
- Proven baseras på noggranna överväganden kring validitet och reliabilitet
- Proven skall ha bredd, variation och progression
- Proven skall ge eleverna möjlighet att visa vad de kan, inte primärt vad de inte kan
- I proven skall det viktigaste göras bedömbart, inte det lätt bedömbara till det viktigaste
- Vid bedömningen fokuseras kommunikativ förmåga, förtjänster analyseras före brister, en distinktion görs mellan olika typer av språkliga fel
- Resultaten på proven redovisas i profiler
- Proven utvecklas i samarbete med lärare, forskare och elever

Erickson säger vidare:

Bedömning ingår som en naturlig och integrerad del av en helhet, där lärandet givetvis är det som står i fokus men där även undervisning spelar en viktig roll. De olika företeelserna har tydliga, om än inte entydiga, relationer till varandra, inte minst väsentligt vad gäller bedömning och lärande. Detta innebär att bedömningen, hur den än görs, ger eleverna en bild av vad som är viktigt att kunna, men också hur språket bör behärskas. Detta är en aspekt av det konsekvensrelaterade ansvar som åvilar verksamheten.

Lindström (2005) sammanfattar och presenterar i följande tabell den rörelse som han anser för närvarande pågå i synen på kunskapsbedömning för pedagogiska syften internationellt och nationellt (Lindström, 2005, s. 12):

En förskjutning från ...	I riktning mot:
Bedömning används främst för att kontrollera vad eleverna lärt sig	Bedömning används även för att befrämja och diagnostisera lärande
Bedömning och lärande hålls isär	Bedömning av och för lärande sker fortlöpande
Läraren bedömer på egen hand elevernas kunskaper	Lärare och elev bedömer tillsammans var eleven befinner sig och hur hon kan gå vidare
Ateoretisk bedömning	Bedömning grundad på teori om hur man lär sig inom ett bestämt kunskapsområde
Bedömning av kunskaper och färdigheter	Bedömning av förståelse och förmågor som kritiskt tänkande, kreativitet, kommunikation och problemlösning i realistiska situationer
Produkter i fokus	Processer i fokus
Tonvikten ligger vid de rätta svaren	Tonvikten ligger vid fruktbara frågor och konsten att lära av erfarenheter
Normrelaterad bedömning	Mål- och kunskapsrelaterad bedömning
Resultat redovisas i form av en totalpoäng	Visar på starka och svaga sidor, uppmärksammar framsteg
Elever arbetar var för sig utan tillgång till hjälpmedel	Elever ger varandra gensvar och kan utnyttja olika former av minnesstöd och tankeverktyg
Huvudsakligen skriftliga prov	Dokumentation av olika slag, t. ex. loggar, portföljer, gestaltning, utställning, cd-rom

Lindström menar dock, och refererar främst till undersökningar från den engelskspråkiga världen, att det fortfarande är den traditionella bedömningen, enligt den vänstra kolumnen som dominerar i skolan. Varför har då inte tankarna om nya former för bedömning, från den högra kolumnen, spridit sig mer än de har? Black, Harrison, Lee, Marshall och Wiliam (2003), som undersöker förhållanden i Storbritannien, menar att en orsak är att det fortfarande bland lärare finns en stor osäkerhet kring hur man kan hantera de nya bedömningsinstrumenten. Trots att det finns väl belagt att förändringar i hur bedömningen genomförs leder till en höjd kunskapsnivå tvekar ändå lärarna. En anledning till detta menar Black et al. är att de nya bedömningsformerna åtminstone initialt kräver en stor arbetsinsats av lärarna, att rätta ett traditionellt prov är mer tidseffektivt. Sadler (1989) menar att det är av avgörande betydelse att de styrdokument som reglerar skolan nationellt och lokalt är

tydliga och samstämmiga. Dessa ska tolkas och begripas av lärare och elever för att kunna vara underlag för bedömningar.

Ett fenomen i dagens skola som Nyström (2004) pekar på är att många lärare säger sig göra kontinuerliga bedömningar av eleverna. Nyström menar att detta reser frågor om när en elev får pröva och göra fel om han/hon ständigt blir bedömd. Nyström resonerar också kring hur många gånger en lärare ska se målpuppfyllelse för att kunna anse att målet är nått. Räcker det med att eleven vid ett tillfälle visar målpuppfyllelse eller krävs flera tillfällen?

Forskning om kunskapsnivåer och lärares bedömning

Det finns ännu ingen omfattande forskning kring hur lärare gör kunskapsbedömningar i en målstyrd skola. Lindberg (2005a) gör en gedigen forskningsöversikt kring området betyg och bedömning i Sverige mellan 1990 och 2005. Hon använder sig av svenska och internationella databaser, de svenska universitetens hemsidor samt hemsidor för pedagogiska tidskrifter, men finner inte mycket forskning. En del av den forskning som bedrivs runt kunskapsnivåer och bedömning är de internationella studier där Sverige deltar. PIRLS är en undersökning av elevers läsfärdighet i sina respektive modersmål. Här ingår ett trettio-tal länder (Skolverket, 2003c). I TIMSS undersöks elevers kunskaper i och attityder till matematik och naturvetenskapliga ämnen (Skolverket, 2004k). I engelska har också gjorts en jämförande studie runt kunskaper och attityder i åtta europeiska länder (Skolverket, 2004g). Den mest kända och uppmärksammande internationella undersökningen är förmodligen PISA som är en OECD-studie. Målgruppen är 15-åringar och undersökningen mäter läsförståelse, matematik och naturvetenskap, liksom motivation och attityder. Enligt planerna ska studien genomföras vart tredje år, första datainsamlingen ägde rum 2000, nästa 2003 (Skolverket, 2004l). Denna typ av internationella undersökningar ger förvisso intressanta upplysningar om svenska elevers prestationer och förhållningssätt. De reser också frågor kring hur kunskaper kan och bör redovisas och bedömas, men gör det av naturliga skäl utifrån andra utgångspunkter än de specifikt svenska. Erickson (1999) diskuterar däremot bedömning utifrån svenska förhållanden när hon beskriver vilka överväganden som måste göras i det nationella provsystemet i engelska från de tidigare standardproven, vars syfte främst var att rangordna, till de nuvarande nationella proven, vars syfte är att bedöma målpuppfyllelse.

Bedömning i en målstyrd skola berörs också av Elfström (2005), som i sin licentiatuppsats intervjuar fjorton förskollärare, barnskötare och lärare i grundskolans tidigare år i fem kommuner om hur de arbetar med individuella utvecklingsplaner. Elfström menar att dessa lärare känner ett tryck från lärare i grundskolans senare år att så tidigt som möjligt bedöma vilka barn som är i behov av särskilt stöd. Resultatet har blivit enkla "checklistor". Även om

vissa lärare kombinerar dessa listor med till exempel portföljer så är det ändå listorna som enligt Elfström blir det viktigaste instrumentet för bedömningen. Det är dessa som bildar underlag för föräldrasamtal och för utvecklingsplaner. Elfström visar också att resultatet av bedömningen som det visar sig i utvecklingsplaner i allt väsentligt tar sin utgångspunkt i att det är barnet och barnets beteende som ska förändras. Den pedagogiska verksamheten tas där-
emot för given och diskuteras inte.

Annan forskning rapporterar resultat om svenska lärares bedömningspraktiker. Pettersson och Leo (2005) beskriver hur läxor och läxläsning för vissa lärare är en del av bedömningspraktiken. Motivet för detta sägs vara att eleverna här visar att de själva kan ta ansvar för sitt arbete, men praktiken med att ge läxor kan också enligt Pettersson och Leo tolkas som en del av skolans socialiserande uppgift.

Lindqvist (2003) behandlar också frågor om bedömning i grundskolan i en arbetsrapport från PRIM-gruppen. I studien tillfrågas elever i årskurs fem om vad de tror att läraren bedömer i matematik. Svaren visar att eleverna främst tror att lärarna bedömer mekaniska färdigheter som till exempel hur snabbt eleverna räknar eller hur snyggt de skriver och ställer upp talen. Törnvall (2002) får liknande resultat genom intervjuer med elever från alla årskurser i grundskolan. När hon går vidare med lärarenkäter visar resultaten att lärare i sina bedömningar väger in faktorer som intresse och flit. Lärarna talar också om att de upplever som ett dilemma att de i hög grad använder sig av skriftliga prov för att bedöma måluppfyllelse. De tycker inte själva att dessa prov egentligen ger ett helhetsperspektiv på elevens kunskaper och färdigheter, men de vet inte hur de ska gå tillväga för att göra en verklig helhetsbedömning. Undersökningen visar också att lärare snarare väljer att konstruera skriftliga prov som är lättträttade än sådana som kräver en mer kvalitativ bedömning.

Hofvendahls (2006) avhandling analyserar utvecklingssamtal mellan lärare, elever och föräldrar. Han analyserar främst tre delar av samtalet, hur det inleds, hur man talar om problem och hur det avslutas och ger möjligheten för elever och föräldrar att komma med egna frågor. Ett av de resultat han presenterar är att utvecklingssamtalet i hög grad är beroende av skriftliga underlag: elevens självbedömningar, lärarens bedömning och andra lärares bedömningar. En stor del av samtalet går i många fall åt till att läsa och tolka dessa skriftliga underlag.

Bedömning i ett sociokulturellt perspektiv

De tankar som presenterats om att se bedömning som en kontinuerlig del av elevernas utveckling och lärande ligger i vissa fall nära det sociokulturella perspektivet som hävdar att allt lärande är beroende av och kan förstås i ett sammanhang, en kontext. Människan är en social varelse och utvecklar sitt

tänkande i samarbete med andra. Lev Vygotskij (se till exempel Vygotskij, 1987, 1995; Lindqvist, 1999) presenterade i början av 1900-talet sina teorier bland annat om människans proximala utvecklingszon, det vill säga avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och vad han eller hon kan prestera med ledning, stöd eller i samarbete med andra. Vygotskijs teorier har sedan kommit att tolkas och tjäna som inspiration för lärare och forskare som verkar i helt andra kontexter än de Vygotskijs forskning behandlar.

Det leder för långt att i detta sammanhang ge en fullständig redogörelse för ett sociokulturellt perspektiv (för en beskrivning se till exempel Säljö, 2000), men det finns flera delar i det som är intressanta i förhållande till synen på bedömning och betygsättning. Allal och Ducrey (2000) menar att en konsekvens av begreppet proximal utvecklingszon måste vara att bedömningen i skolan inte ska inriktas på vad eleven kan på egen hand utan vad eleven kan i samverkan och samarbete med andra. Bedömningens fokus ska ligga på hur eleven interagerar i en lärandesituation, på så sätt kan läraren och eleven få kunskaper och insikter som gör att man kan gå vidare i lärandet. I samma banor resonerar Gipps (2002) som menar att viktiga frågor för en bedömning att besvara är i vilka situationer eleven visar upp sitt kunnande och vilken hjälp eller vilka redskap eleven behöver för att klara av en uppgift. Att vårt kunnande i hög grad är kontextberoende visar till exempel Murphy (1995) i en studie om hur elever löser matematiska problem olika beroende på hur problemet presenteras och hur eleven bearbetar det. Pojkar klarar bättre uppgifter som relateras till teknik och flickor bättre uppgifter som relateras till näringsvärden, även om uppgifterna matematiskt är lika.

Gipps (2001) ger i detta sammanhang ett radikalt förslag för hur kunskapsbedömning bör ske utifrån ett sociokulturellt perspektiv:

Assessment in the traditional examination and psychometric model, which denies the pupils the use of external tools, reduces its usefulness and ecological validity. Following Vygotsky's ideas we should develop assessment which allows the use of auxiliary tools (including adults) and thus produces best performance rather than typical performance. Such assessment may be interactive and is termed dynamic assessment. (s. 42–43)

Svensk forskning kring betygen

Det mycket stora intresse för frågor runt betyg och betygsättning som finns i samhället förefaller inte fullt ut motsvaras av ett forskningsintresse. Under de senaste åren har några projekt med inriktning mot betygsfrågor startats, men har ännu inte redovisat resultat. Ett antal uppsatser på C- och D-nivå har publicerats som rör elevers erfarenheter och upplevelser av det nya betygssystemet, främst de som inte når målen för Godkänd (se till exempel Backlund, 2002; Munkby, 2003; Österlind, 2005).

Ännu icke godkänt

2004 lade Selghed fram sin avhandling *Ännu icke godkänt* (Selghed, 2004) baserad på djupintervjuer med 30 grundskollärare i svenska, engelska och matematik med frågor kring det nya betygssystemet och hur lärarna går tillväga när de sätter betyg. Selghed hävdar att endast 4 av 30 lärare anser att betygen ska mäta kvalitén på elevernas kunskaper. Han bygger detta påstående på att endast dessa fyra lärare talar om att det nya betygssystemet vilar på en annorlunda kunskapssyn än den som präglade tidigare läroplaner. Där emot anser många att det nya betygssystemet är ett stöd i andra delar av läraryrket än vid bedömning av elevernas kunskaper. Det gäller till exempel planering och genomförande av undervisning, liksom stöd och struktur vid utvecklingssamtal och andra föräldrakontakter. Lärarna är över lag mycket positiva till det nya betygssystemet, inte minst när de jämför med det gamla. Detta beror emellertid delvis på missuppfattningar kring det normrelaterade betygssystemet. Undersökningen visar också att många lärare i sin betygssättning väger in aspekter som elevens engagemang och flit, hur de uppför sig i skolan och sköter hemuppgifter, men också hur eleverna är som personer. Lärarna vittnar vidare om att de håller inne med höga betyg under årskurs åtta, så att eleverna ska fortsätta anstränga sig också årskurs nio.

Selghed hävdar att den målstyrda skolan, som den uttrycks i 1996 års läroplaner, bygger på en helt annan kunskapssyn än tidigare. Denna nya kunskapssyn innebär att i stället för att fostra elever att återge fakta ska skolan sträva mot förståelseinriktad kunskap. I denna kunskapssyn premieras till exempel förmågan att sortera, välja bort och kunna utveckla förnuftiga sätt att argumentera, analysera, dra slutsatser och reflektera kring ett kunskapsområde. Avhandlingens titel syftar alltså på tillämpningen av det nya betygssystemet som Selghed menar ännu inte är godkänt.

Skolverkets interngranskning

Lindberg (2002) genomförde två undersökningar för Skolverket om hur lärarna upplever det nya betygssystemet. Resultaten av dessa, en angående grundskolan, en angående gymnasieskolan, presenteras i Skolverkets antologi *Att bedöma eller döma*. För grundskolan har Lindberg under läsåret 1997–98 intervjuat 16 lärare från fyra skolor. Lärarna undervisar i svenska, engelska och matematik. Lärarna upplever att uppdraget som lärare delvis har förändrats i och med att det nya betygssystemet infördes. Fokus har på ett annat sätt än tidigare kommit att hamna på de elever som riskerar att inte nå målen för Godkänd, både vad det gäller var denna gräns går och hur undervisningen bäst kan organiseras för att tillgodose dessa elever. Även om de flesta lärare anser att huvudprincipen för betyget Godkänd bör vara att fria snarare än fälla, förekommer mycket diskussion om godkändgränsen, både i ämnes-

grupperna och i arbetslagen liksom diskussioner med lärare på gymnasieskolan om bedömning och bedömningens inriktning.

Ett tillfälle då denna diskussion har varit helt nödvändig är vid formuleringen av de lokala betygskriterierna. Lindberg rapporterar att betygskriterierna vid tiden för hennes undersökning i hög grad har de centrala kriterierna som modell. Många skolor har använt de centrala kriterierna och bearbetat dem genom att ”’tona ner’ eller ’skärpa’ skrivningarna i de kriterier man fått från Skolverket” (s. 42). Lärarna i undersökningen anser att det är problematiskt att formulera kriterier som är tillräckligt generella och man anser att det är svårt att få stöd i de centrala styrdokumenterna eftersom man uppfattar att det finns en motsättning mellan mål att sträva mot och mål att uppnå i Lpo 94. Lindberg rapporterar att i matematik men också delvis i engelska försöker lärare ibland hitta arbetsuppgifter och material som svarar mot respektive betygssteg. Hon konstaterar:

Lite tillspetsat kan man säga att vissa elever – på lärarnas rekommendation – endast erbjöds undervisning som gav dem möjlighet att nå betyget Godkänd medan andra elever erbjöds undervisning som gav dem möjlighet att nå betyget Mycket väl godkänd. (s. 41)

Lärarna i Lindbergs undersökning uppger också att de på ett annat sätt än tidigare diskuterar och motiverar betygen med och för elever och föräldrar. I de allra flesta fall handlar det dock snarare om att förklara de existerande kriterierna än att inbjuda elever och föräldrar till att medverka i utformandet av dem. Korp (Skolverket, 2005g) ger i allt väsentligt samma bild från gymnasieskolan.

”Obligatoriskt underkänd”?

Ingemar Emanuelsson, Göteborgs universitet, har vid flera tillfällen riktat mycket hård kritik mot det nuvarande betygssystemet utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Emanuelsson (2000, 2002) menar att betygssystemet redan i formuleringen Godkänd berövat vissa barn möjligheten att nå målen för skolans verksamhet.

Principiellt är dock antal elever mindre intressant än det förhållandet, att man med berätt mod obligatoriskt kräver att barn och ungdomar skall delta i en verksamhet som med nödvändighet leder till att vissa av dem bedöms vara ”icke godkända”, dvs. ”obligatoriskt underkända”. Egentligen är det ju i betydande grad elevernas förutsättningar som bedöms, oftast mycket tidigt under skolgången och för många snarare förutsättningarna än deras faktiska prestationer i form av arbetsinsatser och lärande. Detta är naturligtvis absurt, och det blir inte mindre absurt av alla vackra ord om ”anpassning till deras förutsättningar” och liknande uttalanden som enligt läroplanen och andra styrdokument skall präglade verksamheten i skolan, men som i bedömningshänseende snarast kan ses

som försök att dölja den faktiska och förutsägbara utslagningen. (Emanuelsson, 2000, s. 30–31)

Emanuelsson hävdar att valet av ordet Godkänd som ett betygsssteg visar att det relaterar till personen, medan Godkänt skulle ha relaterat till resultaten. Han menar att den ökande användningen av diagnoser i dagens grundskola kan ha sin grund i behovet av att särskilja elever som av olika orsaker anses inte vara ”normala”, alltså utan möjlighet att nå målen i skolan.

I Emanuelssons kritik mot betygssystemet finns dock ingen kritik över hur målen har satts upp eller hur läraren avgör vilka elever som inte nått upp till dessa mål. Han menar att det är orimligt att ha ett betygssystem som inte tar hänsyn till faktorer som elevernas arbetsinsatser eller engagemang. Han nämner att de lokala kriterierna har ansetts orättvisa, men utvecklar aldrig någon kritik mot dessa.

”En tankes fall i praktiken”

Finns det tydligt avgränsade kunskapsnivåer? Och skulle dessa i så fall kunna beskrivas på ett sätt som gör att de kan användas för att skapa en likvärdig betygsättning? Detta är frågor som Hyltegren och Kroksmark uppehåller sig vid i ett antal artiklar (se till exempel Hyltegren & Kroksmark, 1999; Kroksmark, 2002a, b) som delvis bygger på Hyltegrens kommande doktorsavhandling. De utgår från den kritik som Marton (1992) tidigt riktade mot det målrelaterade betygssystemet. Marton menar att det inte finns några klart åtskilda nivåer i en människas kunskapsutveckling, utan de allra flesta har svaga och starka sidor också inom ett och samma ämne. Hyltegren analyserar betygs-kriterier och menar att dessa i sig rymmer en mängd olika mål. En formulering från ett mål för Svenska A i gymnasieskolan ”Eleven skall kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer” kan delas sönder i nio delar:

Eleven skall:

- kunna formulera egna tankar vid läsning av saklitteratur
- kunna formulera egna tankar vid läsning av litterära texter från olika tider
- kunna formulera egna tankar vid läsning av litterära texter från olika kulturer
- kunna formulera egna iakttagelser vid läsning av saklitteratur
- kunna formulera egna iakttagelser vid läsning av litterära texter från olika tider
- kunna formulera egna iakttagelser vid läsning av litterära texter från olika kulturer
- kunna göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur

- kunna göra egna bedömningar vid läsning av litterära texter från olika tider
- kunna göra egna bedömningar vid läsning av litterära texter från olika kulturer

I detta exempel måste alltså lärare bedöma varje elev i nio olika aspekter. Det är rimligt att anta att många elever har nått olika långt i sin utveckling i dessa nio delar. En anledning till att betygssystemet uppvisar brister när det gäller tillämpningen är att lärare inte fått några anvisningar kring hur man ska tolka dessa och liknande skrivningar. Vad som menas till exempel med att kunna formulera egna tankar lämnas i stället vidare till de enskilda lärarna och skolorna. Detta i sin tur hänger samman med, menar Kroksmark (2002a), att det saknas ett övergripande ansvar för hela kursplanekonstruktionen, inte ens Skolverket kan redogöra för hur systemet är tänkt. Trots detta pekar man i uppföljningar och utvärderingar ut brister i skolans sätt att hantera systemet. Kroksmark är mycket kritisk mot Utbildningsdepartementets och Skolverkets agerande och han anser att de i sitt sätt att resonera alltid skjuter över skulden till att systemet inte fungerar på någon annan och på så sätt förhindrar en mer djupgående diskussion på systemnivå:

Det är lärarna, framförallt, som inte förstår; det är skolans komplexitet som man inte begripit sig på att hantera; det är kommunernas bristande resurser; det är rektorernas oförmåga att delegera administrativa uppgifter, brister i det pedagogiska ledarskapet eller inkompetenta lokala politiker. I en sådan turnering av frågorna är det långt till tanken att det skulle kunna vara något fel på själva idén och konstruktionen av betygen och målbeskrivningarna var för sig och/eller i förhållandet dem emellan. (s. 70)

Forskning om betyg på gymnasieskolan

För att ge en mer heltäckande bild av den forskning som finns om målrelaterad betygssättning i svensk skola ska också nämnas sådan som berör gymnasieskolan. Tsagalidis (1999) behandlar i sin licentiatuppsats betygssättning av karaktärsämnen i Hotell- och restaurangprogrammet. Hon undersöker vilka komponenter som lärare anser vara viktiga vid betygssättning och identifierar åtta nyckelkvalifikationer: självständighet, samarbete, kommunikation, problemlösningsförmåga, analysförmåga, planeringsförmåga, kundkontakt och utveckling. När eleverna beskriver vilka delar lärare bedömer som viktigast visar det sig att de inte har uppfattat att till exempel analys- och problemlösningsförmåga är av vikt. Tsagalidis drar slutsatsen att eleverna och lärarna måste föra en djupare dialog om grunderna i bedömningen av karaktärsämnen.

Östlund-Stjärnegårdh (2002) undersöker bland annat hur lärare i svenska i gymnasieskolan gör gränsdragningen mellan betygsstegen Icke godkänd (IG) och Godkänd (G). Lärare får med hjälp av enkäter ange hur de rankar

ett antal faktorer vid bedömning av uppsatser. Resultatet visar att lärare överlag gör liknande bedömningar av vilka delar som är viktiga respektive mindre viktiga. Till viktiga faktorer hör till exempel helhetsbedömning av texten, relevant innehåll, röd tråd, och meningsbyggnad.

Nyström (2004) presenterar en sammanläggningsavhandling i fyra delar som alla ger aspekter av validitetsfrågan i ett målrelaterat betygssystem. De olika delarna ger både kvalitativa och kvantitativa undersökningar och undersökningar gjorda både bland elever och bland lärare med den gemensamma nämnaren att de alla behandlar ämnet matematik på gymnasieskolan. Nyströms syfte är att genom dessa olika aspekter och metoder kunna utvärdera kvaliteten på de bedömningar som görs i skolan. Han menar att hur bedömningar görs och hur bedömningsituationer utformas har stor betydelse för elevernas självuppfattning och deras uppfattning om vilka delar av ett ämne som är viktigt.

Korp analyserar i sin kommande avhandling de nationella proven och betygsättningen på gymnasieskolan ur två aspekter, dels en mer traditionell analys av reliabilitet och validitet i prov och betygsättning, dels utifrån ett konfliktteoretiskt perspektiv där hon undersöker skillnader mellan olika gymnasieprogram och gymnasieskolor.

VALUTA-projektet

Ett mycket brett upplagt forskningsprojekt som berör betygsfrågor är VALUTA (Validering av den högre utbildningens antagningssystem). Projektet pågick 2001–2004 i samverkan mellan Göteborgs universitet och Umeå universitet. Sammanlagt har VALUTA resulterat i ett tjugotal delrapporter. Eftersom projektet syftar till att analysera och utvärdera olika kompetenser för antagning till högre utbildning ligger området något vid sidan av fokus för denna studie. Icke förty finns resultat som är intressanta, inte minst när det gäller frågor om betygen som urvalsinstrument. Ett stort antal delstudier i projektet visar nämligen att betyg är det urvalsinstrument till högre studier som bäst förutsäger studieframgång (se Lövgren & Törnkvist, 2004; Svensson, 2004; Svensson & Nielsen, 2004). En annan studie (Stage, 2003) visar att det inte finns några stora skillnader mellan hur väl det normrelaterade och det målrelaterade betygssystemet fungerar som urvalsinstrument. De skillnader som finns talar snarast till de målrelaterade betygens fördel. Wikström (2005) visar i sin avhandling att det finns variationer i hur gymnasieskolor sätter betyg. Betygen är högre på små gymnasieskolor än på stora, på friskolor än på kommunala och på praktiska gymnasieprogram än på teoretiska. Cliffordson (2004) visar att det finns en betygsinflation i gymnasieskolan, alltså en höjning av betygen som inte motsvaras av en motsvarande höjning av elevernas resultat.

Mitt bidrag till forskningen

Lindberg (2005a) undersöker svenska förhållanden och menar att det finns relativt lite forskning kring betyg och bedömning men den forskning som är gjord handlar mer om bedömning än om betygsättning. Hon säger (2005b) angående frågor som inte belysts av forskningen:

Det saknas dock studier av lärares bedömningspraktiker som skulle kunna belysa frågor som: Hur arbetar lärare med bedömning i klassrummet? Vilka slags kunskaper efterfrågas? Vilka uppgifter är betyggrundande? Vilka redskap använder lärare sig av för bedömning och betygssättning? Vilka överväganden gör lärarna gör i samband med betygssättning – enskilt och kollegialt? Vilka likheter och skillnader förekommer mellan olika ämnen och/eller mellan betyggrundande bedömning i grundskolan och i gymnasieskola? (Lindberg, 2005, s. 246f)

Det är ett omfattande forskningsarbete som Lindberg skisserar. För att med säkerhet kunna svara på dessa frågor krävs att forskare intervjuar lärare, läser de dokument de skrivit, observerar dem i undervisningspraktiken, gör jämförande studier mellan ämnen och skolformer, följer upp och gör longitudinella studier. Allt detta är naturligtvis inte möjligt att göra för en enskild forskare. Föreliggande avhandling kan i ljuset av ovanstående beskrivning ses som ett bidrag till att från en aspekt belysa några av dessa frågor. Jag är intresserad av vad som händer i det lokala beslutsrum som skapades i och med riksdagens beslut 1994 om att eleverna skulle ges målrelaterade betyg i årskurs åtta, men att målen för dessa betygstillfällen inte skulle bestämmas centralt. Jag har valt att dels studera historiska dokument, dels lokala styrdokument som lärare formulerar. De senare har jag möjlighet att jämföra över tid eftersom jag har empiriskt material från 1996 och 2005. Däremot kan jag naturligtvis inte uttala mig om lärare verkligen gör sina bedömningar och sin betygsättning på det sätt som anges i dokumenten. Å andra sidan kan inte heller en intervju med säkerhet kartlägga hur läraren verkligen gör vid bedömning och betygssättning. En risk med intervjun är att lärarna svarar vad de tror att forskaren vill höra. Denna risk är, om inte obefintlig så åtminstone betydligt mindre när studien rör lokala styrdokument. När lärarna formulerade dessa hade de ingen aning om att materialet skulle användas för forskningssammanhang.

Är det då överhuvudtaget intressant att studera lokala styrdokument om vi inte med säkerhet kan säga att de verkligen används? Ja, det menar jag av två skäl. Dels är det dokument som lärare lagt ner tid på att formulera. Det är alltså inte en slump vad som står eller vad som inte står i dem, oavsett hur mycket de används har lärare valt att formulera sig på ett visst sätt i dem. Dels är de skolans officiella dokument i samband med betygsättning för årskurs åtta. Elever och föräldrar som vill veta vilka kraven är för betygsstegen i åtta presenteras dessa dokument. Det finns inget i dokumenten som

signalerar att de inte används eller att läsaren ska förhålla sig kritisk till vad som står i dem. Tvärtom måste varje fjortonåring som läser dem uppfatta att dessa dokument styr betygsättningen.

KAPITEL 3

LÄROPLANSANALYS

I föregående kapitel gavs en översikt av forskning kring målstyrd bedömning och betygsättning. Avslutningsvis skisserade jag mitt bidrag till denna forskning. I detta kapitel är syftet att komma fram till metoder och analysinstrument för att kunna tolka mitt empiriska material. Jag utgår här från begreppen realiseringsarena – formuleringsarena, läroplan och kunskapssyn. För att kunna tolka ytterligare delar av materialet använder jag också till viss del idéer och begrepp från narrativa metoder.

Formuleringsarena – realiseringsarena

Att studera hur betyg och betygsättning historiskt och i nutid växer fram och realiserar handlar om att studera hur skolan som institution styrs och hur förändringar implementeras. Det empiriska materialet består av statliga utredningar och lokala styrdokument. För att kunna tolka detta material krävs verktyg som kan analysera styrning och implementering av skolan.

Under 1970-talet lanserade Lundgren (1972, 1979) den så kallade ramfaktorteorin som delvis bygger på tidigare forskning av Dahllöf. Ramfaktorteorin är i grunden en relativt enkel modell för att förklara hur de resultat som undervisningen uppvisar går att förklara med de ramar och de processer som reglerar den, till exempel ekonomiska förutsättningar, läroplaner eller gruppstorlek. Teorin fick ett mycket stort genomslag, men det visade sig också att den inte alltid räckte för att förklara styrning av skolan. Gustafsson (1999) återvänder i slutet av 90-talet till ramfaktorteorin för att tolka de förändringar som skett på en skola sedan målstyrning infördes. Hon konstaterar att trots att skolan hon undersöker under lång tid försökt få till stånd förändringar mot en större lokal frihet hade den inte förmåga att utnyttja denna frihet när en ny läroplan gav förutsättningarna. De ramar som styr idag är betydligt mer diffusa än tidigare. Det kan därför vara svårt för en person utifrån, till exempel en forskare, att till fullo förstå och kunna tolka vilka ramar som finns i dagens skola. Gustafsson menar att man måste skilja mellan ramar som det faktiska regelverket sätter upp och ramar som finns i lärarens sätt att tänka om skola och undervisning:

I just mitt exempel kan man konstatera att de upplevda ramarna synes betydligt snävare än de reella. Utifrån verkar det finnas ett frirum som man inte alls använder. Men om frirummet finns är en fråga om subjektivitet. (s. 56)

Hon pekar särskilt ut betygsättning som en del av den målstyrda skolan, där det är svårt för lärarna att tydligt identifiera vilka ramar som finns.

Forskning om central styrning av skolverksamhet och lokal tolkning liksom om begreppspar centrum – periferi har funnits länge i Sverige (se till exempel Dahllöf, 1967; Lindblad, 1980; Foss, Lindblad & Wärvik, 1995). Den klassiska analysmodellen innebär att centrum i form av staten, det vill säga politiker och tjänstemän, reglerar ramarna medan lärarna som befinner sig i periferin har att agera utifrån dessa. Lindblad (1994) säger:

Lärarnas arbete utförs i utbildningssystemets periferi. Lärarna har med andra ord en underordnad position i skolväsendet. De har att rätta sig efter skollag, läroplan och resursfördelning gjord av centrum. I hierarkin av tjänstemän inom utbildningssektorn befinner de sig längst ned, reglerade av den vertikala styrningen inom utbildningssystemet. (s. 66)

Den konflikt som kan uppstå mellan central och lokal styrning behandlar Ågren (1979), när hon diskuterar innehåll i kursplaner:

Om man försöker fylla detta ömsesidiga behov av styrning – stöd genom att i kursplanerna i detalj specificera ett visst innehåll och/eller vissa elevbeteenden, så bryter man mot ett annat, lika viktigt krav som kan ställas på en kursplan, nämligen att den skall kunna anpassas till de förutsättningar och behov som finns på lokal nivå, på varje enskild skola och i varje enskild klass. Bästa sättet att uppfylla detta krav på styrning – stöd är enligt min mening istället just att i kursplanerna dels ge ämnet den fasta struktur som här har kallats en tydlig ämnessyn och dels se till att varje kursplan starkt präglas av den pedagogiska grundsyn som finns uttryckt i Mål och riktlinjer och i andra skolpolitiska dokument. (s. 38)

Verktyg för analys av skolans styrning har utvecklats vidare av Lindensjö och Lundgren (2000) som använder begreppen formuleringsarena och realiseringsarena för att ge ytterligare verktyg till tolkning av hur denna går till. Formuleringsarenan är den nivå där utbildningspolitiken formuleras. Lindensjö och Lundgren menar att för att kunna göra en nyanserad tolkning av skolans styrning måste formuleringsarenan i sin tur delas upp i två delar, dels den politiska nivån som formulerar handlingsdokument, mål och regler, dels den centrala skoladministrationen som har som uppdrag att tolka de politiska intentionerna till mer detaljerade och konkreta mål. Den administrativa delen av formuleringsarenan vinner sitt inflyttande genom "guide-line writing". Med detta avses de tolkningar av politiska beslut som görs på en administrativ nivå. När Skolverket till exempel ger ut kommentarmaterial eller skrifter som ger ledning kring hur ett politiskt beslut ska tolkas och genomföras är detta exempel på "guide-line writing". Realiseringsarenan är den nivå som har att realisera att planerna blir förverkligade. Lindensjö och Lundgren använder för aktiviteter på denna nivå begreppet "field implementation". En utbildningsreform är alltid beroende av hur skolor och lärare uppfattar den och hur de arbetar för att förverkliga den. Lindensjö och Lundgren lånar i

detta sammanhang ett begrepp från Lipsky (1980) och kallar lärarna för "street level bureaucrats".

Lindensjö och Lundgren hävdar att för att kunna förklara en skolreforms framgång eller misslyckande måste man se på alla dessa tre delar, de två delarna av formuleringsarenan och realiseringsarenan, och hur de förhåller sig till varandra. (De introducerar också en tredje arena, Transformerings- eller medieringsarenan, som handlar om hur beslut transformeras eller medieras mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan.) I en idealmodell av politisk styrning fattar politiker ett beslut som sedan den administrativa nivån gör till tydliga regler, där förutsättningar, till exempel i form av resursanvändning är klarlagda och som lärare därefter implementerar på skolorna. Men så ser inte verkligheten ut. Varför? Det finns flera skäl, politikernas beslut är inte alltid så tydliga och klara att det går att göra en entydig tolkning av intentionerna i dem. Politiska beslut innehåller till exempel ofta kompromisser och delar som läggs till sent i processen, vilket innebär att intentionerna ibland kan betraktas som motsägelsefulla. Det finns också exempel där viktiga delar av en fråga saknas i det politiska beslutet. Den administrativa delen av formuleringsarenan har en betydande makt. Genom att tjänstemän skriver lagförslag och gör tolkningar av dem kan de ibland till och med få ett inflytande som överskuggar den politiska nivån. Ytterligare en aspekt är hur en skolreform uppfattas av lärarna. Hur en reform tas emot beror på ett stort antal faktorer, till exempel hur angelägen den är för lärarna, vilka prioriteringar skolan har gjort, vilka resurser som finns för att förverkliga reformen. Lindensjö och Lundgren hävdar att tidigare forskning främst har försökt förklara en reforms framgång beroende på reformens grad av rationalitet. Framgångsfaktorn för att kunna implementera en skolreform ansågs vara att kunna motivera och förklara den tillräckligt tydligt för lärare. Men, menar de, minst lika viktig är realiseringsarenan. Hur lärare uppfattar reformens intentioner och hur de konkretiserar dem i sin undervisning är beroende av många andra faktorer än bara dess rationalitet. Exakt hur reformen tas emot kan de politiker som tar beslut om den därför aldrig veta eftersom förutsättningar och attityder utvecklas och förändras under tiden reformarbetet pågår.

Skolans decentralisering

En ytterligare aspekt att ta hänsyn till i analyser av utbildningsreformer är att gränsen mellan formuleringsarena och realiseringsarena blir alltmer otydlig. Genom den decentralisering som sker i skolan finns numera "guide-line writing" på flera olika nivåer i systemet både centralt och lokalt. Det är inte tydligt hur dessa nivåer står mot varandra.

Skolans problem är inte alltid generella utan ofta specifika. Generella avsikter med reformer kan därför inte alla gånger vinna tilltro. Reformens genomförande i ett allt mer decentraliserat skolsystem kräver därför att dess motiv också

översätts lokalt. Det kräver att den lokala skoladministrationen inte bara reproducerar den centrala utan blir en aktiv del av decentraliseringen såtillvida att den också tolkar motiv och avsikter med offentligt beslutade reformer. Detta accentuerar skollärans ansvar men också lokala skolpolitikernas och – inte minst – lärares ansvar visavi statligt fattade beslut. (Lindensjö & Lundgren, 2000, s. 178)

För att ytterligare kunna förstå bakgrunden till företeelsen lokala styrdokument krävs alltså en genomgång av tankarna om decentralisering av makten att styra över och göra förändringar i skolans verksamhet. En sådan ger också en bakgrund till den historiska utvecklingen av betyg och betygsättning (se kapitel 5). Från att skolan varit mycket hårt styrd av statliga myndigheter började man med start på 1970-talet tala om möjligheter att i större omfattning decentralisera besluten (Lindensjö & Lundgren, 2000). Detta var ingen tanke som uppstod specifikt i Sverige, runtom i västvärlden fanns vid tiden liknande tankegångar. Det hade blivit alltmer tydligt att det inte var möjligt för staten att detaljstyra verksamheter. Den modell som presenterades som ett alternativ innebar att staten i stället för att försöka styra innehåll angav mål för verksamheterna, ansvaret för hur dessa mål skulle förverkligas gavs till verksamhetsföreträdarna. Förutom att ange mål skulle staten också stå för uppföljning, tillsyn och utvärdering (Vedung, 1998; Zackari, 2001).

I Sverige innebar Lgr 80 ett tydligt steg i denna riktning, bort från detaljerade innehållsanvisningar mot mer övergripande mål för undervisningen. Lindensjö och Lundgren (2000) hävdar att i och med Lgr 80 gick skolan från innehållstyrning till målstyrning, men både i den allmänna debatten och i forskningen anges i regel att grundskolan blev målstyrd i början av 90-talet i samband med kommunaliseringen och en ny läroplan. Anledningen till att 80-talets skola inte brukar betraktas som målstyrd är att det då inte fanns några instrument som gjorde att staten kunde följa upp att de mål som angavs hade uppnåtts. Dessa kom i stället i och med 90-talets läroplansreform i form av ett målrelaterat betygssystem och nationella prov, och senare tillkom Skolverkets inspektioner av kommunernas skolverksamhet. Man talar idag alltså ofta om en målstyrd skola, men Alexandersson (1999) menar att det fortfarande finns flera olika slags styrning av den svenska skolan. Han talar om regelstyrning när skolan ges direkta order att följa om till exempel läsårstider, timplaner och årskursindelning. Betyg och nationella prov ser han inte som en uppföljning av målstyrningen utan som en form av resultatstyrning. Slutligen finns gränsstyrning inriktad på ansvarsområden och gränserna dem emellan, till exempel mellan brukarråd och den enskilda skolan. Alexandersson hävdar att det förekommer en allt tydligare kritik mot decentraliseringen och målstyrningen av skolan. Skolpolitiker anses inte alltid kunna överblicka konsekvenser av sina beslut i förhållande till målen och de anses inte heller kunna skriva skolplaner som är utvärderingsbara.

Det finns sålunda en tydlig trend under de senaste årtiondena att alltmer av makten över skolan har förflyttats från centrala beslut, formuleringsarenan, till enskilda skolor och till lärare, realiseringsarenan. Bernstein (2003) talar i detta sammanhang om inramning i betydelsen vad som bestäms centralt och i vilken grad lärare och elever har möjlighet att påverka undervisningen vad det gäller till exempel stoffurval, organisation eller arbetstakt. De centrala styrdokumenterna uttrycker vad samhället legitimerar i fråga om kunskap. När fokus ändras i vad som uttrycks i till exempel en läroplan handlar det alltid om en förändring i maktbalans. På samma sätt finns en maktbalans mellan vilken central styrning som finns i styrdokument och vilken frihet som ges till skolor och lärare lokalt. När till exempel timplaner försvinner eller kursplaner inte längre anger ett ämnesinnehåll innebär det enligt Bernstein en försvagad inramning, och större möjligheter för lärare och elever att påverka. Såväl Alexandersson (1999) som Lindensjö och Lundgren (2000) menar att det finns en överhängande risk att utvecklingen kommer att leda till att nya maktcentra växer upp på lokal nivå, vilket innebär att skolan inte decentraliseras utan snarare dekoncentreras. Makten flyttas från ett centrum till andra men den reella makten tillfaller ändå inte skolan och lärarna.

Läroplan

Begreppen formuleringsarena – realiseringsarena och makt ger mig verktyg för att göra en övergripande analys av mitt material när det gäller vilka delar som bestäms centralt respektive lokalt och hur centrala styrdokument påverkar de lokala, men för att kunna gå vidare i tolkningen av de lokala styrdokumenterna behöver jag ha verktyg som hjälper mig upptäcka vilka begrepp som är intressanta att undersöka utifrån begreppsparet formuleringsarena – realiseringsarena. Vad är ett styrdokument och vilka delar kan man vänta sig finna i det? För att få hjälp i detta arbete vänder jag mig till begreppet läroplan.

Forskning om läroplaner har också en lång historia och starka traditioner i Sverige, men begreppet läroplan används olika bland forskare. Lundgren (1979) definierar läroplanen som ett politiskt manifest som dels beskriver vilken kunskap samhället anser att barnen bör inhämta, det vill säga styrning, dels hur uppföljning av denna ska ske, det vill säga kontroll. Cherryholmes (1988) definierar "curriculum" som "what students have an opportunity to learn". Han menar att "curriculum" är ett intressant politiskt dokument inte bara för vad som finns angivet i den utan också för vad som inte nämns. I detta sammanhang kan det vara intressant att påminna om att dagens svenska läroplaner anger mål och timplaner för de olika ämnena men säger inte något om vilket stoff lektionerna ska fyllas med.

Eftersom styrning och kontroll av ungas uppfostran pågår på många nivåer kan läroplan tolkas som ett bredare begrepp än bara det dokument som i

vardagstal benämns läroplan. En sådan tolkning ställer sig Tornberg (2000) bakom. Hon ger följande definition:

Begreppet "läroplan" använder jag här inte enbart i betydelsen av ett konkret dokument, utan också av dess historiska och sociopolitiska situering och dess olika manifestationer t. ex. i kursplaner och läromedel. (s. 49)

Den tolkningen ligger nära det engelska begreppet "curriculum" som också inkluderar mer än bara ett skriftligt dokument. En än bredare definition står Lindhe (2000) för. Han inkluderar även aspekter som till exempel vilket stoffurval som läraren gör och till och med källorna och inspirationen till detta urval.

Läroplan och socialisation

En annan aspekt av frågan om styrning och kontroll är frågan om skolans två uppdrag, dels att bibringa kunskaper dels att fostra. Pedagogik i sin vidaste mening handlar om den sociala kontrollen av liv säger Lundgren (1979). Ett samhälle manifesterar på flera olika sätt den viljeinriktning som finns för uppfostran och ett sådant sätt är genom läroplaner. Popkewitz (1997) kommenterar denna aspekt och menar att en läroplan bygger på tanken att staten är ansvarig för de ungas uppfostran till samhällsmedborgare. Det finns därför komponenter av social ingenjörskonst i läroplansarbetet. En läroplan kan till exempel ha som uttalat syfte att skolan ska kompensera för klasskillnader eller att skolan ska bibringa eleverna vissa eftersträvansvärda perspektiv, men detta ställer också frågor om skolans roll. Ska skolan fostra goda arbetare eller kritiska samhällsmedborgare? Är ett mål med verksamheten karaktärsdanning? Vilken slags kunskap är den mest värdefulla? Läroplaner skapar regler och förordningar som i sin tur genererar ett slags social teknologi för klassrumspraktiken, alltså begränsningar i lärares och elevers frihet.

Man kan betrakta en läroplan som ett officiellt dokument som ger regler för hur en uppväxande generation ska socialiseras in i samhället. Genom att till exempel bestämma vilka ämnen som ska förekomma och, för det mesta, vilket övergripande innehåll dessa ämnen ska ha, skapas en gemensam referensram och bakgrundsfond till hur vi tolkar omvärlden och vilken information vi betraktar som central och perifer.

Förutom att ange vilka kunskaper som är viktiga gör skolan ofta anspråk på att delta i den process som innebär att eleverna socialiseras in i "korrekta beteenden". I dagens västerländska samhälle anses det till exempel ofta självklart att skolan har ett ansvar för att fostra barn till demokratiska samhällsmedborgare. Under senare tid har också skolans roll för att motverka främlingsfientlighet och rasism betonats. Englund (1996) menar att utbildning bäst ses som en process vars syfte är att påverka elevens framtida beteende som samhällsmedborgare, främst genom att skolan i sin verksamhet konkretiserar demokratiska begrepp inom utbildningen. Dewey (1980) häv-

dar i början av 1900-talet att den demokratiska fostran är skolans allra viktigaste uppgift och att skolan har ett ansvar som demokratiskt föredöme:

I ordets vidsträcktaste mening är alla institutioner uppfostringsanstalter, så till vida som de bidrar att utforma de hållningar, dispositioner, möjligheter eller hämningar, som bildar den konkreta personligheten. Detta gäller i särskild hög grad om skolan. Ty det är familjens och skolans främsta uppgift att direkt medverka till utformningen och utvecklingen av vissa emotionella, intellektuella och moraliska hållningar och dispositioner. Huruvida denna uppfostringsprocess försiggår i en övervägande demokratisk eller antidemokratisk anda är därför en fråga av oerhörd betydelse, inte bara för själva uppfostran, utan till följd av dess återverkan på alla intressen och strävanden i ett samhälle som vill hålla fast vid den demokratiska livsföringen. (s. 151)

Öhrn (2000) pekar på att skolan också socialiserar in elever i andra beteenden som återskapar samhällets makt- och könsordningar. Denna form av socialisering uttrycks aldrig i läroplaner utan är snarare en del av "den dolda läroplanen" (se Broady, 1995, 2000).

Att frågan om skolors socialisation av innehåll och socialisation av beteende ligger mycket nära varandra visar Englund (1996). Han menar att det från början inte gjordes någon åtskillnad mellan utbildning och socialisation. Utbildning var en institutionaliserad socialisation som alltid innehöll element där samförstånd skapas. En av socialisationsbegreppets upphovsmän, Émile Durkheim, talar om ett samhälle där arbetsuppgifterna i ökande grad blir specialiserade och uppdelade och där människor blir alltmer beroende av varandra och varandras kompetenser (Durkheim, 1984). Skolans uppgift blir då att socialisera unga människor till goda samhällsmedborgare (Durkheim, 1961). De värderingar som formar läroplanen måste harmonisera med det övriga samhällsbygget. Durkheim ser begrepp som moral och sanning som absoluta. En annan syn har Mannheim (1936) som utifrån en marxistisk analys menar att alla strukturer är kontextberoende och det finns en maktkamp mellan olika samhällsgrupper som också berör makten över kunskap. Liknande tankar uttrycker Laclau och Mouffe (1985). Oavsett ståndpunkt är alla emellertid överens om att utbildningssystemet har en socialiserande ram.

Läroplan och ämne/ämnesinnehåll

Vilka aspekter som behandlas i en läroplan skiftar över tid, liksom vilket innehåll skolan ska ha och hur skolan förväntas förmedla det innehåll som anges i läroplanen till eleverna. Frågan om kopplingen mellan ämnesinnehåll och metodik är gammal. Redan Dewey (1980) pekar i början av 1900-talet på den motsättning som ofta finns mellan företrädare för "ämne" och "pedagogik":

Den grundläggande motsättningen mellan barn och läroplan som ställs upp av dessa två läroriktningar kan exemplifieras genom en rad andra begreppspar.

”Disciplin” är lösenordet för den som framhäver ämnesstudiernas betydelse. ”Intresse” är parollen för den som skriver ”Barnet” på sitt baner. Den förstnämnda ståndpunkten är logiskt betingad, den senare psykologiskt grundad. Den första betonar nödvändigheten av en adekvat utbildning och lärdom för lärarens del, den senare behovet av förståelse för barnen och kunskaper om deras naturliga instinkter. (s. 104)

Enligt Lundgren (1979) är en läroplan uppbyggd runt en serie grundläggande principer kring hur omvärlden ska organiseras. Det finns därför tre nivåer i en läroplan. Första nivån gäller hur värderingar, kunskaper och erfarenheter väljs ut och organiseras och vilket innehåll skolan ska ha. Varför anses viss kunskap viktigare än annan? Andra nivån är frågor runt det konkreta styrandet av utbildningen. Hur utvecklas en läroplan? Vem ger direktiven? Vem beslutar? Vem skriver? Hur integreras forsknings- och utvecklingsarbete? Hur kommer läroplanen att kontrolleras och utvärderas? Tredje nivån behandlar frågor kring hur och i vilken grad läroplanen styr undervisningen.

Cherryholmes (1988) säger att ett skolinnehåll alltid måste sättas in i ett socialt och samhälleligt sammanhang. Skolan har därför ett ansvar att undervisa om områden som rasism, sexism eller sociala orättvisor. Innehållet i sig är aldrig intressant utan samhället måste kunna svara på frågor som vad eleven ska göra med kunskapen. Blankertz (1987) förespråkar samma linje, att skolan i sina metoder och sitt innehåll ska ge konkretiseringar av demokrati-begreppet. Han talar om ”den inlärningsteoretiska modellen” där delar från en mer traditionell syn på kunskaper och kunskapsinhämtande kombineras med tankar från sociologi och sociologiska modeller, men också från inlärningspsykologi. En utgångspunkt för modellen är att grunden för en lärares metodiska beslut finns redan i analysen av undervisningsintentionerna.

Inom inlärningsteoretisk didaktik utgår man från, att de didaktiska åtgärdernas ändamålsenlighet låter sig bedömas i förhållande till det mål som utgör motiv för deras användning. (Blankertz, 1987, s. 91)

Han definierar en läroplan som ”En ordnad sammanfattning av ett läroinnehåll”, en definition som bygger på en hög grad av central styrning både av innehåll och av organisation.

Ågren (1979) betonar också starkt ämnesinnehållet när hon ställer upp krav man kan ställa på en kursplan. Där lyder de första:

A. Varje kursplan skall ge uttryck för en tydlig ämnessyn

- 1). Att kursplanen skall ge uttryck för en tydlig ämnessyn innebär, att den skall tala om:
- 2). Vad som skall tas upp, göras och läras i ämnet
- 3). Varför detta är viktigt att ta upp, göra och lära
- 4). Hur detta skall tas upp, göras och läras. (s. 40)

En del som däremot mer sällan definieras i läroplanen är hur uppföljning och bedömning av det ämnesinnehåll som anges ska ske.

Läroplanens kunskapssyn

Begreppet kunskapssyn används frekvent i samband med läroplaner. Där-
emot är det inte helt tydligt vad begreppet står för. De flesta forskare använ-
der breda penslar och begreppet beskriver då stora pedagogiska inriktningar,
en behavioristisk kunskapssyn, en kognitivistisk kunskapssyn och så vidare.
Men det finns forskare som anser att kunskapssyn är ett så finfördelat be-
grepp att man kan tala om att till exempel engelska i dagens styrdokument
omfattar en annan kunskapssyn än matematik (se till exempel Linde, 2003;
Nyström, 2004). Lundgren talar om att dagens läroplaner och betygskriterier
i grunden bygger på olika sätt att se på hur kunskap bildas (Wermeling,
2004).

Varken Skolverket eller Utbildningsdepartementet anger vilka teoretiska
traditioner eller vilken kunskapssyn läro- och kursplaner bygger på. Det tor-
de emellertid vara relativt okontroversiellt att hävda att den nuvarande tan-
kekonstruktionen i mycket hög grad bygger på en kognitivistisk idétradition,
inte minst på Piagets teorier om inläring om att barns utveckling sker i stad-
ier eller steg (se till exempel Boden, 1979; Piaget, 1976, 1984). I många fall
handlar det om tankar som egentligen aldrig uttalades av Piaget eftersom han
ytterst sällan gav uttryck för hur han ansåg att skolundervisning skulle orga-
niseras. I stället har senare tolkningar av Piaget lett fram till ett sätt att tänka
runt skola där till exempel barn själva ska söka sin kunskap, de ska arbeta på
egen hand, de ska arbeta laborativt, de ska förstå, inte lära utantill. Mycket
av detta synsätt har sin grund i Piagets teorier om inläring som en nivåbe-
stämd biologisk process. Barnet passerar nivåer naturligt och i en bestämd
ordning. Det går, i princip, inte att förändra denna ordning eller att påskynda
utvecklingen med hjälp av till exempel olika slags undervisningsmetoder el-
ler beroende på vilka människor som finns runt barnet. Den kunskap som
barnet har kan han eller hon visa upp oberoende av sammanhang.

Teorierna och dess tolkningar har i olika sammanhang utsatts för kritik.
I samband med införandet av 1994 års läroplan och det målrelaterade be-
tygssystemet riktade till exempel Ference Marton mycket stark kritik mot det
grundläggande antagandet att elevers kunskaper låter sig beskrivas i nivåer,
eller steg (Marton, 1992). Tanken att elevers kunskapsutveckling skulle tjäna
på att eleverna själva får söka sin kunskap, där lärarens roll mer blir handle-
darens, kan också ifrågasättas med utgångspunkt i flera studier som visar att
ett sådant arbetssätt ibland kan innebära att eleverna ges större ansvar för att
strukturera och sekvensera sitt arbete än de klarar av att hantera, eller att de
ägnar sig åt ett ytligt kopierande av andras texter (se till exempel Bergqvist,
1990; Selberg, 1999; Nilsson, 2002; Dovemark, 2004). Det finns mängder av
empiriska undersökningar som visar att lärande är beroende av kontext. Säljö
(2000) säger att det under en period närmast varit "en sport" bland forskare
att vederlägga Piagets teorier på denna punkt.

En intressant fråga i sammanhanget blir då om de nuvarande läroplanerna bygger på en annan kunskapssyn än den läroplan som fanns dessförinnan i grundskolan, Lgr 80. I vissa sammanhang hävdas detta (se till exempel Riksrevisionen, 2004; Selghed, 2004; Skolverket, 2005a). Exakt hur den nya kunskapssynen i Lpo 94 ser ut och hur den skiljer sig från den som fanns i skolan före 1994 framgår aldrig tydligt. Ibland förekommer det påståenden om att Lpo 94 står för en helhetssyn – en holistisk kunskapssyn – till skillnad från tidigare när kunskapen var fragmentiserad. Myndigheten för skolutveckling (Fagerlund & Högberg, 2005) använder till exempel denna dikotomi: en fragmentarisk kunskapssyn (Lgr 80) och en holistisk kunskapssyn (Lpo 94).

Skolverket ger en liknande beskrivning. När man beskriver Lgr 80 är det i termer som för tankarna snarare till sextiotalets läroplaner än till Lgr 80:

Läroplanerna innehöll rikligt med anvisningar om hur undervisningen skulle drivas och vilket stoff som skulle användas. Detta rimmade illa med tankarna om lokal anpassning och utveckling. En ny läroplan som på ett annorlunda sätt än tidigare formulerade skolans uppgift och kraven på skolans verksamhet behövde tas fram. (Skolverket, 2005a, s. 6)

Som kommer att visas i kapitel fem är detta en beskrivning som inte alls stämmer överens med vad som verkligen står i Lgr 80 eller den kunskapssyn som uttrycks där. Det finns helt enkelt inga detaljerade anvisningar kring innehåll och stoff i Lgr 80.

Ulf P. Lundgren, som var ordförande i läroplanskommittén som arbetade parallellt med betygsberedningen i början av 1990-talet, gör en helt annan tolkning av förändringar i kunskapssyn (Wermeling, 2004). Han talar inte om skillnader i kunskapssyn mellan dagens läroplaner och dess föregångare utan menar i stället att dagens styrdokument i sig rymmer två olika syner på kunskap varav en mycket gammaldags. Detta beror på den oenighet mellan grupper som fanns när läroplan och betygssystem formulerades. Lundgren menar att hela betygsberedningens tänkande gick på tvärs mot flera decenni-ers forskning. Något samarbete mellan de två beredningarna förekom inte heller. Lundgren rapporterar i stället om möten där ledamöterna skrek åt varandra på grund av oenighet kring hur kunskap bildas och utvecklas, alltså grundläggande kunskapssyn. Resultatet av detta, menar han, är att vi idag har läroplaner och betygskriterier som bygger på olika sätt att se på kunskap. Han säger:

Läroplanen grundar sig på att kunskap utvecklas i olika takt och på olika sätt. Kunskapsutvecklingen sker inte i klara steg utan kunskapen utvecklas i olika skikt. Betygssystemet däremot [...] bygger på en hierarkisk kunskapssyn – ett föräldrat synsätt där fakta utvecklas till förståelse i olika steg, så kallade taxonomier. (Wermeling, 2004)

Marton, Dahlgren, Svensson, & Säljö (1977) talar om en atomistisk kunskapssyn, där man ser delarna mer än helheten i lärandet. Ett kännetecken

för denna kunskapssyn är att redovisning av elevernas kunskaper sker i små delar, till exempel prov med frågor som är rätt eller fel, som kan bedömas med 0 eller 1 poäng. Motsatsen är en holistisk kunskapssyn som ser till helhet och sammanhang. Marton et al. (1977) beskriver skillnaden mellan en holistisk och en atomistisk inriktning:

I det ena fallet (ytinriktning/atomistisk inriktning) tycks man se inläring som ett skeende genom vilket ett antal kunskapsbitar förs över från lärobokens sidor till minnet. I det motsatta fallet (djupinriktning/holistisk inriktning) ser man sig själv som den som med bokens hjälp ”skapar kunskap”, man söker aktivt få reda på något, bättre förstå en företeelse eller en tanke. (s. 157)

Denna kunskapssyn finns representerad i lokala styrdokument där vissa skolor fokuserar på aspekter som är lätt mätbara (se Tholin, 2003).

Narrativer och narrativ analys

För att analysera och tolka mitt material använder jag verktyg från läroplansanalys och läroplansteori. Det finns dock aspekter i materialet som inte låter sig fångas med hjälp av dessa verktyg. Det handlar om hur de lokala styrdokumentet vänder sig till sina läsare och inkluderar begreppen författare och läsare och relationen dem emellan. För att få verktyg till detta prövar jag aspekter från en narrativ analys.

En första fråga är om det är möjligt att betrakta lokala styrdokument som narrativer. En narrativ, en berättelse, definieras på olika sätt. Några, till exempel Bal (1997), definierar narrativ som en traditionell berättelse, medan andra, till exempel Hydén (1997), menar att centralt i begreppet är att narrativen anger något slags sammanhang mellan händelser eller orsaker till händelser och att dessa sammanhang eller orsaker framställs av någon, en berättarröst eller författarröst. Lokala betygskriterier går alltså att betrakta som ett slags narrativer. Här berättar författarrösten, läraren, vad de anser att eleverna ska göra, uppnå, kunna för att nå ett visst betyg. Den narrativa analysen söker urskilja mönster i berättelsen. Själva analysarbetet blir i sig självt ett slags narrativ, en ”berättelsen om berättelsen”.

I narrativ analys är också begreppet genre viktigt. En andra fråga blir om de lokala styrdokumentet går att betrakta som en genre? Att genrebestämma texter är ett socialt konstruerat sätt att sortera och klassificera texter, som i forskningssammanhang kan bidra till att det tydligare går att urskilja mönster i dem. Detta innebär dock inte att det finns en på förhand bestämd uppsättning genrer. Genom att genretillhörighet i hög grad handlar om textens funktion och syfte skapas nya genrer när det finns behov av att lösa nya kommunikativa uppgifter. På samma sätt försvinner genrer när uppgiften inte längre föreligger.

Genre är inte ett okomplicerat begrepp. Ledin (1996) visar hur genrebegreppet har använts på olika sätt under olika tider och inom olika vetenskapliga discipliner. Han anger fyra faktorer som avgränsar genrebegreppet:

1. En genre kopplar texter till en återkommande social process där människor samhandlar genom texter.
2. En genre innefattar prototypföreställningar om textutformning.
3. En genre är normalt namngiven och på så sätt språkligt och socialt kodifierad.
4. En genre är en tradition som tas i bruk i en situation, varför den förändras över tid.

Det går enligt denna definition att se lokala styrdokumentet som en egen genre. Alternativet vore att se dem som en del av en genre som kunde definieras som "skolans styrdokument". Dock är de lokala kriterierna i flera avseenden så annorlunda de centrala att det verkar fruktbart att tala om dem som en egen genre. Både när det gäller centrala och lokala styrdokument kan man göra gällande att människor samhandlar i en social process genom texterna. De centrala betygskriterierna till exempel ger vägledning om hur betygsättning ska ske. Lärare använder dem som utgångspunkt för betygsättning, staten, i form av Skolverket, kommer med anvisningar och nationella prov för att ge lärarna ytterligare stöd, lärarna tar hänsyn till dessa anvisningar och efterhand kommer en relativ konsensus om vad betyg står för att växa fram. På samma sätt kan lärare på en skola samhandla genom att tillsammans arbeta med betygsriterier och betygsättning. Men det finns också betydande olikheter: för de lokala kriterierna är författarna till texterna en del i undervisningsprocessen på ett annat sätt än med centralt formulerade kriterier då de verkar på den skola där kriterierna gäller. Genren är namngiven och den förändras över tid på ett annat sätt än vad de centrala kriterierna gör. Lokala mål och kriterier kan i princip skrivas om varje termin, inte minst om de ska knytas tätt till klassens arbete, medan de centrala styrdokumentet är mer beständiga över tid.

Författarröst

En text har alltid en eller flera författare, men i vilken grad deras röster är distinkta är beroende på genre. Bachtin (1984) talar om monologiska och polyfona texter, där en respektive flera röster kommer till tals. De monologiska texterna ter sig alltid mer auktoritära. Bachtin behandlar skönlitterära verk men det är lätt att dra paralleller till mer officiella texter, till exempel lagtexter eller betygsriterier som till sin karaktär alltid är monologiska. Trots att många människor medverkar i tillblivelseprocessen för att ge texten dess utformning, märks inte de individuella insatserna utan texten talar med en röst.

Bachtin hävdar vidare att graden av standardisering är viktig att studera i genrebegreppet. Ju mer formen är standardiserad desto mindre blir utrymmet för den individuella stilen. De nationellt formulerade kriterierna utmärks av en mycket hög grad av standardisering. Här framträder inte någon författarröst utan de är i det närmaste formulerade som juridiska dokument. Fowler (1991) menar att författaren i dessa sammanhang i så hög grad är underordnad texten att det egentligen inte finns ett författarbegrepp enligt gängse användning. Han säger: "the writer is constituted by the discourse" (s. 42). Foucault (1993) hävdar att begreppet författare är ett modernt begrepp. Historiskt angavs inte författare till texterna utan man såg snarare framväxten av en text som en kollektiv process. Även i modern tid är författarbegreppet ointressant för ett stort antal texter.

Överallt runt omkring oss cirkulerar en mängd diskurser som inte får vare sig sin mening eller sin effektivitet av att tillskrivas en författare. (s. 19)

Han ger som exempel bruksanvisningar, eller avtal, där det är intressant vem som undertecknat men inte vem författaren är.

Användarperspektivet – språk, innehåll och design

Författarrösten är emellertid inte det enda intressanta begreppet i en analys. En text går också att analysera utifrån hur den vänder sig till sina läsare, såväl i sin språkliga utformning som i sin design.

En genre har normalt språkliga begränsningar. Det språk som är acceptabelt till exempel i en tidningsartikel är ett annat än det som återfinns i en lagtext (Foucault, 1993). Ekecrantz och Olsson (1994) hävdar att det finns en språklig likriktning som gör det möjligt för läsaren att ta till sig mer ny information. Vi vet från början vilka språkliga mönster vi kan hitta i en tidningsartikel och kan därför koncentrera vår uppmärksamhet till innehållet. Även om det går att ifrågasätta om det verkligen finns distinkta genrer, tidningsartiklar, som ofta används som exempel kan skilja sig avsevärt i språk och stil, är ändå språket och den språkliga utformningen av en narrativ intressanta att studera. Vilka ord vi väljer för att beskriva vår verksamhet konstituerar samtidigt verkligheten och ger den mening, inte bara det som utgör mönster och huvudtendenser utan också nyanser, variationer och motsägelser (Alvesson & Sköldbäck, 1994).

En minst lika betydelsefull aspekt att analysera är hur texterna innehållsligt vänder sig till sina läsare. Emmott (1997) talar om olika former av mentala representationer för texter, olika texter kräver olika "tankebyggor". Texter är inte omedelbart tillgängliga för alla läsare. Det krävs att man har förståelse eller kompetens att följa med i författarens tankeövergångar, eller förgivettaganden. Hon talar om "general knowledge", den kunskap vi förväntar oss att alla medlemmar i ett samhälle bär med sig. Men den är inte

tillräcklig, oftast krävs också specialkunskaper. Emmott kallar det ”genre-specifik kunskap”.

Hur betygskriterierna talar till sina läsare går emellertid inte enbart att studera genom att analysera den text som lärarna skrivit. Kress och van Leeuwen (2001) framhåller design som ett väsentligt begrepp. Designen bestämmer den form en semiotisk produkt får. Betygskriterier är exempel på en semiotisk produkt, ett dokument som ger tolkningsbar information. Men för att tillfullo förstå dokumenten måste man se dem som en helhet där modalitet bidrar till förståelse och resultatet blir en multimodal analys. En semiotisk tolkning av dokument som innefattar flera olika slags modalitet kan visa att dessa fyller olika funktioner. Ibland säger de helt enkelt samma sak med hjälp av olika uttrycksformer. I andra fall kompletterar dessa varandra så att de tillsammans uttrycker en mening. I de lokala styrdokumentet förekommer olika typer av illustrationer, till exempel omslagsbilder som bidrar till tolkningen av kriterierna. En annan aspekt är hur texten är skriven när det gäller till exempel typsnitt, storlek, rubriknivåer.

Några viktiga begrepp

Syftet med detta kapitel var att identifiera begrepp som kan användas för att analysera mitt empiriska material. Hur bidrar då detta till att ge mig dessa analysinstrument?

Att använda begreppen **formuleringsarena** och **realiseringsarena** som analysverktyg verkar fruktbart. De statliga dokument, utredningar och rapporter som finns i materialet tillhör alla formuleringsarenan, medan det material som finns från skolorna är formulerade av realiseringsarenan. Här finns möjlighet att analysera och tolka skillnader i hur de båda arenorna har tolkat uppdraget, liksom hur de två olika delarna av formuleringsarenan, den politiska och den administrativa har agerat. Ett annat begrepp att använda för tolkning är **makt**. Hur ser de olika aktörerna i arenorna på sina roller och vad händer i ett maktperspektiv när uppdraget att formulera styrdokument, alltså ”guide-line writing” åtminstone delvis, flyttas från centrala aktörer till lokala?

Genomgången av begreppet läroplan har också gett mig begrepp att använda som analysverktyg. **Socialisation** är ett sådant. Skolan har tydligt socialiserande delar, inte minst i den så kallade ”värdegrund” som uttrycks i läroplanens övergripande del. Kursplanerna och betygskriterierna innehåller inte lika tydliga skrivningar som går att koppla till skolans socialiserande uppdrag, det som finns är formuleringar som syftar på elevernas samarbete. Hur ser de lokala styrdokumentet på begreppet socialisation? Ett annat begrepp är **ämnesinnehåll**. De nuvarande kursplanerna anger inget specificerat ämnesinnehåll. Det är läraren tillsammans med sina elever som ska välja det innehåll, stoff, som gör att eleverna når de uppsatta målen. Hur förhåller sig

de lokala styrdokumenterna till ämnesinnehåll? Ett tredje begrepp är uppföljning och bedömning. De centrala styrdokumenterna ger en viss ledning kring hur **uppföljning** och **bedömning** ska ske både explicit genom att beskriva bedömningens inriktning i kursplanerna och implicit genom utformningen av de nationella proven. Också här är det av intresse att studera hur de lokala dokumenterna ser på bedömning och hur de förhåller sig till centrala anvisningar. För alla dessa tre begrepp är det vidare av intresse att studera vilka förändringar som skett över tid.

Kunskapssyn blir ytterligare ett redskap för min analys. Jag tolkar begreppet kunskapssyn mycket brett. Kunskapssyn handlar om föreställningar om hur kunskap bildas, förvaltas och överförs av människor, alltså mycket grundläggande antaganden som inte förändras från ämne till ämne. Går det att i de lokala styrdokumenterna hitta spår av olika sätt att se på kunskap? Vilka förändringar sker över tid? Ulf P. Lundgren (Wermeling 2004) talar om en skillnad i kunskapssyn mellan övergripande mål i läroplanen och betygskriterier. Går en liknande skillnad att finna i de lokala dokumenterna?

Genom att använda begrepp från en narrativ analystradition för att tolka den del av det empiriska materialet som utgörs av lokala styrdokument tillförs ytterligare väsentliga verktyg. Begreppet **författarröst** är relevant och intressant för tolkningen. De lokala betygskriterierna skrivs förmodligen ofta kollektivt av alla lärare i ett ämne. Skolverket (2000) säger:

Förståelse och samsyn kring t. ex. betygskriterierna skapas genom dialog, eller snarare "polylog", genom att alla som ska sätta betyg ingår i en gemensam diskurs, ett gemensamt offentligt samtal inom yrkeskåren, om hur texterna skall förstås. (s. 47)

Men vad blir resultat av en "polylog", en polyfon text eller en monologisk text? Kan man se resultaten av "polyloger" i de lokala styrdokumenterna?

Tre begrepp som ytterligare bidrar till förståelsen av de lokala styrdokumenterna är **språk**, **innehåll (förgivettagande)** och **design**. I fallet med betygskriterier är de tänkta läsarna elever och föräldrar, alltså läsare utan specialkompetens inom respektive område. Det är därför intressant att analysera relationen författare-läsare utifrån flera dimensioner. Vilket språk används i dokumenterna? Vilket innehåll presenteras och vilket innehåll presenteras inte, det vill säga var går gränsen för det förgivettagna? Hur ser dokumenterna ut i termer av design? Alla dessa frågor berör relationen mellan författare i det här fallet lärare, och läsare i det här fallet elever och föräldrar.

Jag har nu redskapen för att göra en analys. Hur ser då det material som jag avser att tolka och analysera ut? Och hur är analysen gjord?

KAPITEL 4

UNDERSÖKNINGEN

Det empiriska materialet i denna undersökning omfattar två delar, av mycket olika slag. Den första består av läroplaner och statliga utredningar och rapporter. Från perioden från att folkskolan infördes i Sverige 1842 till det målrelaterade betygssystemet infördes 1996 har jag läst de statliga utredningar och slutrapporter från expertgrupper som har arbetat med betygsfrågan liksom de normalplaner eller läroplaner som funnits för folkskolan och senare grundskolan under perioden. I några fall har jag läst riksdagsprotokoll från de riksdagsdebatter som hållits om betygsfrågor. De senare har dock enbart använts som bakgrund till min egen förståelse av dokumenten och de refereras inte till i denna avhandling. För tiden efter 1996 finns en mängd skrifter från staten, främst Skolverket, som berör betyg och betygsfrågor. Inte minst har det under de senaste två tre åren publicerats en mängd rapporter, kommentarmaterial med mera. Jag har för perioden 1996-2005 försökt avgränsa redovisningen till de dokument som ger nya upplysningar i betygsfrågan eller som innebär förslag till förändringar.

Den del av det empiriska materialet som består av lokala styrdokument kommer från två datainsamlingar av lokala betygskriterier och arbetsplaner för årskurs åtta i ämnena engelska, kemi och idrott och hälsa. Den första insamlingen gjordes 1996, den andra 2005. Dessa tre ämnen valdes ut därför att de representerar olika delar av och traditioner i skolan. En mycket traditionell uppdelning av skolämnena är i färdighetsämnena, till exempel engelska, orienteringsämnena, till exempel kemi, och praktiskt-estetiska ämnena, till exempel idrott och hälsa. Engelska fick i och med Lpo 94 status som ett slags "kärnämne" i grundskolan genom att betyget Godkänd i engelska tillsammans med svenska och matematik krävs för tillträde till gymnasiet nationella program.

Varje kommun är skyldig att erbjuda utbildning på nationella program för samtliga de ungdomar i kommunen som avses i 1 § första stycket förutsatt att de

1. har slutfört sista årskursen i grundskolan eller motsvarande och har godkända betyg i svenska alternativt svenska som andraspråk, engelska och matematik eller på annat sätt förvärvat likvärdiga kunskaper (Skollag, 5 kap, 5 §)

Ytterligare skäl till att dessa ämnen valdes är att vid införandet av Lpo 94 kom starten för engelskan att flitigt diskuteras och många kommuner beslöt tidigarelägga starten av ämnet. Kemi är ett ämne som ofta betraktas som "nytt" när eleverna kommer till "högstadiet". Trots att läro- och kursplaner talar om NO-undervisning från skolstart, ja även på förskolan, visar erfarenheten att tyngdpunkten i NO-undervisningen för de yngre barnen ligger på biologi medan kemi och fysik förekommer sparsamt. Ämnet idrott bytte

namn till idrott och hälsa i Lpo 94 för att markera att ett nytt innehåll introducerades i ämnet.

Datainsamlingarna

Statliga dokument

Att använda statliga dokument som empiriskt material är, åtminstone när det gäller datainsamling, mycket lätt. Dessa dokument finns väl tillgängliga på till exempel bibliotek och forskarens uppgift blir snarast att genom en gedigen informationssökning kontrollera att inga viktiga dokument missats.

En viktig fråga blir då avgränsningar i det mycket digra material som finns. Jag har för det första avgränsat mig till att undersöka dokument utgivna av staten i form av utredningar, rapporter och läroplaner. Det innebär att jag till exempel inte inkluderat den mycket omfattande offentliga debatt som fanns för och emot olika betygssystem under senare hälften av 1900-talet. När det gäller tiden mellan 1996-2005 har jag begränsat mig till rapporter och skrifter som ger ny information, nya tolkningar, nya idéer om betygssystemet. Det innebär till exempel att de redovisningar av Skolverkets inspektioner som finns för varje inspekterad kommun inte redovisas i materialet eftersom dessa inte tillför någon ny generell kunskap om betygssystemet.

Datainsamling 1996

När Lpo 94 infördes i svensk skola skedde det efter ett rullande schema. Kursplanen infördes, namnet till trots, läsåret 1995-96 men omfattade då endast de elever som gick år ett till sju. Hösten 1996 kom de första "Lpo 94-eleverna" till åttan och skulle vid jul få betyg enligt det nya betygssystemet. För att få en uppfattning om hur skolorna hade formulerat sina kriterier valde jag ut 100 skolor som hade elever i årskurs åtta. Detta skedde med hjälp av *Årsbok för skolan 1996*. Det fanns nästan exakt 1000 kommunala skolor med elever i skolår åtta i landet detta år och från denna uppställning plockades ut skola nummer 10, nummer 20 osv. I slutet av 1996 skickade jag ett första brev till skolorna med en begäran om att få ta del av deras betygskriterier för engelska, kemi samt idrott och hälsa, liksom den lokala arbetsplanen för engelska. Under våren 1997 skickades påminnelser, sammantaget fem stycken till skolor som inte hade svarat. Detta gjorde att svarsfrekvensen efter hand blev god. 93 av de 100 skolorna svarade, även om inte alla skolor skickade in allt det efterfrågade materialet. Flera skolor skickade också betydligt mer material än det som efterfrågades. En skola svarade att de beslutat att "inte lämna ut" sina betygskriterier och arbetsplaner. Från de övriga sex skolorna kom inget svar trots fem påminnelser.

Ändrade förutsättningar 2005

År 2005 gjordes en ny datainsamling från de 93 skolor som svarade 1996. Skolsverige ser naturligtvis inte identiskt ut 1996 och 2005. En påtaglig förändring är expansionen av friskolor. I min undersökning från 1996 ingick endast skolor med kommunal huvudman, och för att kunna göra jämförelser över tid har det alltså varit nödvändigt att behålla denna begränsning även 2005. Samtidigt är det viktigt att konstatera att de fristående skolorna inte har fått något riktigt fotfäste på grundskolans senare år. Inom såväl förskolan och grundskolans tidigare år som gymnasieskolan är friskolorna mer frekventa. Enligt Skolverkets betygsstatistik för 2003 fick 116 361 elever slutbetyg från årskurs nio varav 109 067 gått i skolor med kommunala huvudmän. Bara 7 010 elever, alltså 6 % hade gått i fristående skolor, de övriga, 284 elever, på riksinternat och internationella skolor (Skolverket, 2003a). Motsvarande siffror för 1996 var totalt 98 767 elever årskurs nio, varav 1805 elever i friskolor, alltså ungefär 2 % (Skolverket, 2003b).

I ett avseende kan man alltså säga att friskolorna är en relativt perifer verksamhet i grundskolans senare år. Å andra sidan är friskolorna intressanta ur ett betygsperspektiv genom att deras resultat ligger betydligt högre än den kommunala skolans. Ett sätt att mäta detta är att ange elevernas meritvärde. Meritvärdet utgörs av summan av betygsvärdena för de 16 bästa betygen i elevens slutbetyg (G=10, VG=15 och MVG=20). Det möjliga maxvärdet är alltså 320 poäng. Det genomsnittliga meritvärdet beräknas för de elever som fått betyg i minst ett ämne. Elevernas sammanlagda poäng divideras med det antal elever som fått betyg i minst ett ämne. Det genomsnittliga jämförelsevärdet för fristående skolor blir då 225,9 och för kommunala skolor 206,9, för 2004. Det skulle alltså ha varit intressant att kunna göra jämförelser mellan olika slags skolhuvudmän. Tyvärr tillåter dock inte mitt material denna typ av jämförelser.

I samband med etablering av friskolor brukar också nämnas att skolor idag har betydligt större möjligheter att profilera sin verksamhet än tidigare. Detta gäller också skolor med kommunal huvudman. Det finns i det empiriska materialet från 2005 ett fåtal skolor som säger sig ha en uttalad profil. I ett fall handlar det om miljöprofil, i ett annat om friskvård och idrott, i ett tredje fall om en internationell profil, och slutligen anger en skola att de har en musikprofil. Denna profilering sätter dock inga synbara spår i skolans styrdokument. Det är till exempel inte så att skolan med idrottsprofil ställer högre krav på idrottskunnandet hos sina elever år åtta, vilket också rent praktiskt skulle vara svårt eftersom slutmålen för årskurs nio gäller lika för alla elever.

En annan förändring är demografisk. Genom att människor flyttar försvinner ibland underlaget för att driva skola på en ort, eller tvärtom, många barn flyttar in och behovet av en ny skola uppstår. Också här tycks dock lä-

get vara relativt stabilt. Bland de 93 skolor som ingick i 1996 års undersökning var det bara tre skolor som inte existerade 2005, eller för att vara helt korrekt så finns i alla tre fallen skolan kvar, men de har inte längre några elever i skolåren åtta och nio, och är alltså inte längre intressanta i denna undersökning. Vad som däremot är mycket tydligt i flera av de följebrev jag fått och i de undersökningar jag själv gjort via till exempel skolornas hemsidor är att antalet kommunala skolor som har elever i årskurs åtta och nio har ökat markant under dessa år. Här finns stora regionala variationer genom att vissa kommuner har valt att göra om sin skolorganisation så att alla skolor har blivit så kallade F-9-skolor. Det innebär att det idag i vissa kommuner finns ganska många skolor som har elever i årskurs åtta och nio men kanske bara en eller två klasser per år. En kommun som ingår i min undersökning hade 1996 två stora "högstadieskolor" med sju-åtta paralleller i varje. Idag finns i stället sex F-9 skolor, bland dessa finns de två gamla "högstadieskolorna", men också fyra nya skolor. Dessa nya ingår inte heller i underlaget för undersökningen även om det naturligtvis i sig skulle ha varit intressant att undersöka vilka skillnader som finns mellan betygskriterier i de gamla och de nya skolorna. 1995 fanns det nästan precis 1000 skolor som hade elever i årskurs åtta och nio, som alltså fick betyg i grundskolan. Idag är motsvarande siffra cirka 1300 skolor.

Datainsamling 2005

När jag 2005 följde upp den första datainsamlingen tillskrev jag de 93 skolor som svarade 1996 och bad dem skicka de betygskriterier och lokala arbetsplaner som användes i de tre ämnena, vårterminen 2005.

En del skolor i undersökningen kräver för att eleverna ska få ett visst betyg att de lämnar in arbeten i tid. I detta fall är det dock tydligt att skolor inte lever som de lär. Att samla in dokument från svenska grundskolor kräver både tid och tålmod. Det första brevet med begäran gick ut runt årsskiftet 2004–2005 och under vintern skickade jag sedan brev med påminnelser till skolor som inte svarat. Sammanlagt fyra påminnelser gick ut till skolorna förutom det första brevet. Efter dessa fem brev hade drygt 70 skolor svarat. Nästa steg blev att ringa till de återstående skolorna. Under april 2005 ringde jag runt och talade personligen med någon representant för skolan. Jag sökte rektor men i de fall rektor inte var anträffbar, vilket var vanligast, lämnade jag meddelande via en sekreterare. Någon vecka senare ringde jag igen och påminde. Vid det laget hade drygt 80 skolor svarat. I maj ringde jag runt till berörda centrala kommunala instanser, kommunkansli etc., och bad att få veta policy för utlämnade av offentliga handlingar i kommunen, eftersom jag vid åtta tillfällen försökt få ut handlingar men inte lyckats. I några fall fick jag kort därefter de efterfrågade dokumenten. Sammanlagt kom det till slut in svar från 85 av de 90 möjliga skolorna.

Orsaken till att det tog så lång tid och innebar så mycket arbete att få fram dessa dokument ligger möjligen i rektorernas stora arbetsbelastning. De allra flesta rektorer var mycket villiga att hjälpa till. Många av dem var ganska skamsna när jag talade med dem, nästan alla uttryckte ett intresse för min forskning och en vilja att få höra om resultatet. Endast en rektor meddelade att hon inte hade för avsikt att lämna ut några dokument och skrev bland annat:

Skolan bestormas ständigt av en massa olika aktörer, som vill in på vår arena. Som regel är det en massa olika tjänster och/eller information man vill att vi ska förse dem med. Kostnadsfritt, givetvis. Kraven kommer dels från olika myndigheter, dels från olika organisationer och slutligen från enskilda. De senaste åren har dessutom dessa krav eskalerat och den totala mängden ter sig absurd.

Av denna anledning har jag bestämt att jag bara ställer upp på de krav som är obligatoriska. Annars finns ej tid över att göra det jag kan och är anställd för; att leda och utveckla en stor högstadieskola.

Det är kanske ett bevis för rektorernas arbetssituation att nästan inga skolor i min undersökningsgrupp har kvar samma rektor 2005 som de hade för nio år sedan.

En tydlig förändring mellan åren var antalet skolor som har sina arbetsplaner och betygskriterier på nätet. 1996 var det inte någon skola som hänvisade till nätet, 2005 var det flera skolor som i sitt svar endast gav en Internetadress och ännu fler skolor som hade hämtat ner sina arbetsplaner och betygskriterier på nätet och skickat över dem i pappersform.

Ytterligare material

Vid båda datainsamlingarna fanns det många skolor som skickade betydligt mer material än det som efterfrågats. Inte sällan fick jag betygskriterier och lokala arbetsplaner för samtliga ämnen på skolan och för åren åtta och nio. I de fall skolorna samlat alla sina betygskriterier i ett häfte finns hos vissa en inledning eller förord som ibland används i analysen. Många skolor skickade också med brev där de gjorde klarlägganden av sina kriterier, ställde frågor och gav uttryck för uppskattning över att en undersökning kring lokala styrdokument kom till stånd. Det förekommer i analysen referenser till dessa brev när de ger upplysningar som kompletterar det som finns i de insända dokumenten.

Efter att skolorna skickat in sitt material har jag inte haft vidare kontakt med dem, varken 1996 eller 2005. Det hade varit möjligt att under arbetets gång be skolorna om att få kommentarer eller förtydliganden till dokumenten. Jag har valt att inte göra det eftersom jag försöker förstå dokumenten utifrån tilltänka läsaers perspektiv och det är inte rimligt att tro att de flesta

elever i år åtta eller deras föräldrar har möjlighet till eller förutsättningar för kritisk granskning och diskussion kring texterna.

Styrdokumentet som ämnets egendom

För att få tillgång till de lokala styrdokumenterna på respektive skola vände jag mig till skolans rektor. Det visade sig dock att det inte är självklart att rektor på en skola har tillgång till betygskriterierna och arbetsplanerna. Flera rektorer skriver i sina följebrev att de beklagar att de dröjt så länge med svaret men de har inte fått tag i dokumenten från sina lärare. En skola förklarar att man inte skickar några betygskriterier i engelska med att man inte kan hitta dem. Någon rektor kan inte skicka in det efterfrågade materialet i ett ämne eftersom ansvarig lärare "inte vill lämna ut" det! Detta vittnar om att på vissa skolor är de lokala styrdokumenterna inte hela skolans egendom utan de betraktas till och med som så privata dokument att lärarna inte lämnar ut dem till sin rektor. Även om detta naturligtvis är ett ytterlighetsexempel finns det många andra som visar att skolor saknar samsyn runt de lokala styrdokumenterna.

Analysmetoder

Det empiriska materialet till studien är mycket omfattande. Statliga rapporter och utredningar är ofta voluminösa dokument, det gäller också de lokala styrdokumenterna. En grov uppskattning är att skolorna 1996 hade ett drygt tiotal kriterier under varje betyg, G, VG och MVG, för varje ämne. Det vill säga för en ganska typisk skola finns sammanlagt ett hundratal olika kriterier formulerade för de tre ämnena. Eftersom materialet omfattar 93 skolor innehåller det omkring 10 000 olika kriterier. För 2005 är antalet kriterier betydligt mer omfattande, uppskattningsvis finns det i 2005 års material mellan 15 000 och 17 000 olika kriterier. Därtill kommer arbetsplaner och ett mycket omfattande kringmaterial. För att få överblick över materialet och se mönster i det har jag arbetat i flera olika analyssteg.

För de statliga dokumenterna har jag vid läsningen försökt förstå och tolka hur man beskriver frågor om central och lokal styrning, kunskapssyn, ämnesinnehåll och skolans socialiserande roll. Jag har också försökt beskriva och tolka de olika tankar och förslag som finns kring hur ett betygssystem borde fungera. Däremot har jag för dessa dokument inte analyserat till exempel aspekter som inkluderar hur dokumenten vänder sig till sina läsare.

När det gäller det lokala materialet har jag gjort flera genomläsningar. Vid den första genomläsningen antecknade jag mina intryck av materialet från varje skola. Det kunde handla om allt från innehållet till illustrationer. Två exempel på anteckningar som gjordes vid första genomläsningen: "Innehåller nästan bara mätbara mål", "Svårt att förstå kopplingen mellan mål

och kriterier”. Dessa första intryck har visat sig mycket värdefulla i det fortsatta analysarbetet. Efter att ha gått igenom kriterierna ett antal gånger blir man efterhand ”hemmablind” och har svårt att komma tillbaka till den första spontana reaktionen.

Å andra sidan finns med första genomläsningar en risk att man, för att använda en välkänd metafor, inte ser skogen för bara träd. Det är lätt att stanna upp vid de formuleringar som är udda eller annorlunda snarare än de som är representativa. Det krävs ett antal genomläsningar av dokumenten för att se ”skogen”. Det är till exempel först efter några genomläsningar av både lokala och centrala kriterier som det blir tydligt hur nära de centrala formuleringarna många skolor ligger. Nästa steg i analysarbetet var alltså att noggrant läsa igenom samtliga kriterier för att se mönster, likheter och skillnader mellan de olika skolorna och mellan åren. Jag har här använt mig av några av de begrepp som tolkningsverktyg som jag angett i tidigare kapitel: **Formuleringsarena – realiseringsarena, makt, socialisation, ämnesinnehåll, uppföljning och bedömning, kunskapssyn, författarröst, innehåll (förgivtagande), design**. När det gäller jämförelser mellan dokumenten från 1996 och 2005 har jag gjort dessa både för de enskilda skolorna och på en mer övergripande nivå, genom att studera vilka nationella tendenser som finns. I resultatredovisningen är betoningen främst på de övergripande jämförelserna och de nationella förändringar som finns i materialet.

Efter dessa genomläsningar, vilkas syfte har varit att se övergripande mönster i materialet, har jag senare återvänt till en tredje typ av läsningar som är mer målinriktade. Jag har vid dessa tillfällen till exempel speciellt studerat designen i kriterierna eller hur olika röster framträder i dem.

Analysen bygger alltså på min egen tolkning. Det har inom ramen för detta arbete inte funnits möjlighet att låta någon annan systematiskt gå igenom materialet för att göra motsvarande tolkning. Jag har därför valt att vara mycket frikostig med exempel. På så sätt kan läsaren dels själv bilda sig en uppfattning om mina tolkningar genom exempel, dels få en uppfattning om de många variationer som finns i materialet.

Jag har i mitt analysarbete letat efter olika möjliga tolkningar och utfallsrum. Hur frekventa de olika alternativen är har inte varit mitt primära intresse, utan vilka alternativ som finns. Jag tolkar styrdokumentet utifrån elevers och föräldrars perspektiv, för deras del är det intressant hur den enskilda skolan tolkat sitt uppdrag, inte hur vanlig denna tolkning är. För att ändå ge läsaren en uppfattning om hur pass vanliga olika alternativ är ger jag på flera ställen ungefärliga uppgifter. Det finns också sammanställningar som ger ytterligare upplysningar om frekvenser. I de exempel på formuleringar från arbetsplaner och betygskriterier som jag ger har jag strävat efter att inte använda de mest udda fallen. Det finns dock exempel på mycket särpräglade skrivningar som jag valt att ta med. I dessa fall har jag markerat att det hand-

lar om undantag. Många skolor har lokala styrdokument som i allt väsentligt liknar de centrala. I dessa fall finns inga exempel, däremot finns de centrala styrdokumenterna i engelska, kemi samt idrott och hälsa som bilaga i slutet av denna avhandling.

KAPITEL 5

DE SVENSKA SKOLBETYGENS HISTORIA

I detta kapitel studeras betyg och betygsättning från ett historiskt perspektiv. Utgångspunkten är läroplaner, statliga rapporter och utredningar, det vill säga en historisk beskrivning av hur **formuleringsarenan** vid olika tidpunkter resonerat kring och reglerat företeelserna betyg och betygsättning. Ett verktyg för att kunna tolka det historiska skeendet som beskrivs är begrepps-paret centralt – lokalt, i detta fall vilka delar av frågor om betyg som regleras centralt och var gränsen för den lokala friheten går. Ett begrepp som används är **kunskapssyn**. Vilken kunskapssyn präglar olika epoker i svensk skola och hur påverkar kunskapssynen sättet att beskriva betygen och betygens roll? Bedömning, eller betygsättning, sker alltid med utgångspunkt i ett innehåll och ett annat begrepp i analysen blir därför **ämnesinnehåll**. Detta ställs i relation till begreppet centralt – lokalt för att studera i vad mån formuleringsarenan definierar ämnesinnehåll. Ett fjärde begrepp som används är **socialisation**. Hur beskrivs historiskt skolans socialiserande eller uppfostrande roll och hur relaterar den till den bedömning som skolan gör i form av betyg?

Första steget är emellertid att analysera vad begreppet betyg står för, och varför betyg finns i skolan. Därefter följer en kort översikt över begreppet läroplanshistoria.

Vad är betyg?

Ordet betyg har flera betydelser. I Nationalencyklopedin (Wedman, 1990) definierar Ingemar Wedman betyg som "utsaga om eller bedömning av prestationer av olika slag, ofta ett samlat mått av prestationer under en viss tidsperiod".

I skolsammanhang är betyg oftast en sammanfattande bedömning av elevens kunskaper och färdigheter. En sådan bedömning sker alltid i relation till något och beroende på vilken jämförelsepunkt som används så konstitueras olika betygssystem. Lindblad (1991) menar att det finns tre betygssystem, och bedömningsmodeller:

- Normrelaterat (som ibland också kallas grupprelaterat), där individens prestationer bedöms i förhållande till andra individer i samma grupp som läst samma "kurs".
- Målrelaterat, där individens prestationer bedöms i förhållande till ett i förväg preciserat mål.
- Individrelaterat, där individen efter sina förutsättningar jämförs med sina egna tidigare prestationer.

Wedman (1990) talar i Nationalencyklopedin om en fjärde form, absoluta betyg där elevens prestationer bedöms i relation till kursplanens mål, i motsats till målrelaterade betyg där varje betyg ”skall svara mot ett bestämt innehåll”. Lindblad menar att det i grunden rör sig om samma sätt att se på betygen. Båda dessa mäter kunskap mot i förväg uppställda mål.

Varför har vi betyg?

1990 presenterade en expertgrupp som arbetat på Skolverkets uppdrag sin slutrapport om betyg (Utbildningsdepartementet, 1990). Man ger fyra skäl till varför vi har betyg och talar om betygens funktion som urvalsinstrument, som utvärdering av vad som sker i utbildningen, som information till exempel till elever, föräldrar eller blivande arbetsgivare samt som motivation och belöning för goda prestationer. En annan hållning intar till exempel Wedman (1983) som hävdar att betygen egentligen bara har en samhällelig funktion: som urvalsinstrument till högre studier.

Oavsett åsikt i frågan är det lätt att konstatera att betygens roll som urvalsinstrument länge har dominerat den allmänna debatten. Betygens roll och duglighet som urvalsinstrument tangerar alltid frågor som: Är betygen rättvisa? Motsvaras ett betyg på en skola av samma betyg på en annan? Är den elev som har högst betyg mest lämpad för en viss utbildning? Denna diskussion är alltjämt i allra högsta grad levande, inte minst när det gäller betyg på gymnasieskolan och den situation som finns vid antagning till veterinärutbildning eller läkarutbildning där elever med 20,0 det vill säga MVG på alla kurser, lottats in till utbildningen. Under de senare åren har diskussionen om rättvisan i betygssystemet intensifierats och begreppet ”likvärdiga och rättvisa betyg” har använts flitigt i detta sammanhang (se till exempel Myndigheten för skolutveckling 2004c; Skolverket 2005a).

Efter införandet av det målrelaterade betygssystemet har också betygens funktion som utvärdering av skolan allt mer lyfts fram och diskuterats, främst i grundskolan. Tidningar, radio och TV har ständigt nya rapporter om tillståndet i svensk skola baserat på vilka betyg eleverna får. Detta sker nästan uteslutande genom att man redovisar hur stor andel elever som inte når gränsen för betyget Godkänd årskurs nio.

Läroplanshistoria

Betyg och betygssystem är en del av begreppet läroplan, inte minst om man använder det utvidgade läroplansbegreppet som i avgränsning liknar engelskans curriculum. Det verkar rimligt att med utgångspunkt i situationen i Sverige idag betrakta läroplanen som ett begrepp som inkluderar mer än bara det dokument som bär namnet Läroplan. Mycket av det som traditionellt reglerades i läroplanen, till exempel styrningen av ämnesinnehållet, har flyttats

till andra dokument och intressenter, i fallet med ämnesinnehållet till skolorna och de lokala arbetsplanerna.

Betygssystemet är i många avseenden skolans mest formaliserade regelverk. Det är svårt att tänka sig att bytet från ett system till ett annat sker utan att många aktörer, till exempel lärare, elever, föräldrar och skolpolitiker, bär med sig delar av det gamla systemet in i det nya. Liedman (1997) hävdar att en institution är en serie idéer som har stelnat och hans beskrivning av detta kan mycket väl stå modell för hur betygssystemet fungerar i svensk skola:

Regelverket förändras och med det idéerna, men institutionen som sådan visar en märklig resistens; det är just detta som gör den till en institution. En reform innebär förvisso att något nytt kommer till och stelnar. Sällan eller kanske aldrig händer det ändå att den gamla strukturen och därmed de gamla formerna och de gamla idéerna helt och hållet försvinner. I stället lagras de och glider ofta samman med de nya, och institutionen bär på det sättet med sig sin egen historia.

Ingen institution är således neutral i förhållande till idéer. Ett kluster av idéer eller vad som här kallas "en frusen ideologi" finns inkapslad i institutionen. Vanligen är det inte bara fråga om en enda frusen ideologi utan många, den ena lagrad över den andra. "Ideologi" innebär en rad sammanfogade idéer, nära förbundna med handlingsmönster i en spänningsfylld enhet. Frusenheten ligger i att det inte behöver vara en levande idévärld, närvarande i människors medvetanden; den frusna ideologin kan genom regelverket eller genom kvardröjande, svårgripbar men ändå påtaglig anda fortsätta att styra deras steg. (s. 51)

Att betrakta betygssystemet som ett slags frusen ideologi tillför ett intressant perspektiv. Den sjugradiga skala, ibland kallad "det absoluta betygssystemet", som infördes för folkskolan 1897 kom med vissa justeringar att fungera i ungefär femtio år. 1962 infördes den femgradiga skalan i grundskolan som i princip behölls intakt till 1994. Betygssystem fungerar alltså länge, betydligt längre än till exempel läroplaner, och sätter rimligtvis så djupa avtryck i vårt sätt att tänka kring och tala om betyg att man kan tala om att avlagringar av de tidigare systemen ligger under det nya.

En pedagogisk forskningstradition är att studera betygssystemet utifrån ett historiskt perspektiv. Englund (1988) skriver en artikel med titeln *Om nödvändigheten av läroplanshistoria*, Goodson (1998) använder en nästan identisk titel *The need for curriculum history*. Båda definierar läroplanshistoria som den forskningsinriktning som undersöker till exempel frågor som vilka processer som ligger bakom en läroplans tillkomst, hur ämnen i skolan konstitueras utifrån historiska betingelser eller hur läroplaner fungerar som styrdokument. De menar att studier i läroplanshistoria gör oss bättre på att kunna kritiskt granska nuet.

Detta kan exempelvis innebära att läroplansdebatten kan förankras historiskt genom att skilda synsätt på skolinnehållets plats och karaktär systematiseras,

exempelvis genom utskiljandet av olika idealtypiska förhållningssätt i förhållande till skilda innehållsområden. (Englund 1988, s. 80)

Blankertz (1987) menar att en läroplan måste studeras som ett historiskt dokument. Läroplanen visar vilka möjligheter och hinder som fanns pedagogiskt vid den tid den skrevs genom att läroplaner alltid är resultatet av en samhällelig maktkamp där många intressen önskar vara med och styra vad elever ska lära sig i skolan. Goodson (1990) däremot ifrågasätter den funktionalitet för utbildning som läroplanerna tillskrivs. Det finns en politisk retorik runt byte av läroplaner som anger att den nya läroplanen introducerar ett nytt slags lärande. Detta sägs vara en nödvändighet för att landet ska kunna klara sig i den internationella konkurrensen. I retorik ingår också att utmåla nationen i kris vad gäller utbildningsfrågor samt att peka på det nya som läroplanen står för som räddningen ur krisen. Goodson anlägger ett socialkonstruktivistiskt perspektiv på läroplanerna där han menar att en läroplan alltid måste studeras både i ett socialt och i ett historiskt sammanhang. Olika aktörer i skolans värld har olika roller som ger dem förutsättningar, dessa är möjliga att förklara utifrån historiska betingelser.

Vallberg Roth (2002) talar om ett vidgat läroplansbegrepp som inneburit att läroplanshistorisk forskning rört sig i en mer pluralistisk riktning. Numera inkluderas också aspekter som socialklass, etnicitet och genus i historiska studier av läroplaner.

Den analys som jag gör av läroplaner och betygssystem sker från en position som är inspirerad av Blankertz och Goodson. Jag studerar hur makten att formulera och tolka läroplanen förflyttas mellan central och lokal nivå. Jag studerar särskilt vilka förändringar som sker dels i hur man formulerar skolans ämnesinnehåll och dels i skolans socialiserande roll. Däremot studerar jag inte läroplaner utifrån faktorer som socialklass, etnicitet eller genus. Exempel från kursplaner ges i huvudsak från ett ämne, engelska, för att göra det lättare att göra jämförelser över tid.

Betygssystemens framväxt

Tanken att barn och ungdomar ska ges någon form av samhällelig utbildning som en förberedelse till vuxenlivet är mycket gammal liksom att denna utbildning bör utvärderas på något sätt. Hassler Göransson (SOU 1942:11) ger en bakgrund i "Ur betygens svenska historia". Hon inleder sin genomgång med att konstatera:

En skola utan kontroll av uppfostrans resultat är i själva verket otänkbar och torde aldrig ha existerat. (s. 288)

Idén att utvärderingen ska formaliseras till betyg är däremot relativt ny. Från början gavs alltså inga betyg alls i den mening vi tänker på dem i dag. Första gången någon form av omdöme dyker upp i svensk skola är på läroverken.

Lundahl (2004) visar att det redan under 1500-, 1600- och 1700-talen förekommer skriftliga bedömningar även om dessa inte standardiserades till betyg. De skriftliga omdömen som förekommer vid denna tid handlar snarare om bedömning av den studerandes personliga egenskaper än kunskaper. I till exempel Hudiksvall 1745 gavs omdömen som "flitig och kvicker" eller "gott minne, svagt förstånd". Dessa omdömen användes, i de fall de var positiva, som ett slags "rekommendationsbrev" vid inträde till universiteten. I början av 1800-talet förekom på vissa läroverk omdömen som standardiserats i form av betygssteg. På Skara katedralskola gavs betyg i "Snillegåvorna" enligt en fyrgradig skala: Lyckliga – Goda – Medelmåttiga – Svaga. På andra håll gavs fortfarande bara skriftliga omdömen. Några exempel från Lunds katedralskola 1810: "Mycket trög fattningsgåva, men arbetsam och sedlig" eller "Har förträffliga naturanlag, är eldig, flitig och sedlig" (SOU 1942:11).

I 1820 års skolordning reglerades betygsättningen för första gången nationellt. Det är för övrigt också då man börjar använda ordet betyg, tidigare används begreppet testimonium. Betygsskalan bestämdes till fyra steg, A, B, C, D, varav D innebär ett underkännande. Betygen som skulle mäta elevens kunskaper och flit utlästes:

- A berömlig
- B godkänd
- C försvarlig
- D otillräcklig

Efterhand kom nya steg till i skalan. AB introduceras, "med beröm godkänd". Betyget D avskaffades eftersom det sällan kom att användas. För att ytterligare differentiera infördes också betygen a "med utmärkt beröm godkänd", Ba "med nöje godkänd" och BC "icke fullt godkänd" (Skolöverstyrelsen, 1970).

När folkskolan införs i Sverige genom Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folkundervisningen i Riket 1842 (Svensk författningssamling, 1842) är denna stadga egentligen inte någon läroplan, även om den reglerar vilka ämnen som ska finnas i skolan. Det finns också ett slags lägsta kunskapsgräns angiven i stadgans § 7:

De skolbarn, hvilka af fattigdom hindras att undervisningen längre tid begagna, eller sakna erforderlig fattningsgåfwa att förwärfwa det fulla kunskapsmått, som underwisningen erbjuder, böra, då de lemna skolan, åtminstone hafwa inhemtat nödig kunskap i följande ämnen:

- a) ren och flytande innanläsning af Swenska språket, så Latinsk som Swensk stil;
- b) Religionskunskap och Biblisk historia, till den grad, som erfordras för att kunna hos Presterskapet börja den egentliga Nattwardsläsningen;
- c) Kyrkosång, med undantag för dem, som dertill sakna allt anlag;

- d) skrifwa; och
- e) de fyra Räknesätten i hela tal. (s. 9)

Folkskolestadgan talar inte om att eleverna ska ges betyg, däremot sägs i § 8:

På tider, som af Skolstyrelsen bestämmas, böra offentliga förhör med barnen i hwarje skola anställas, wid hwilkas slut lämpliga belöningar, så widt tillgångar dertill finnas, må tilldelas de barn, som genom flit, skicklighet och ett godt uppförande sig utmärkt. (s. 9)

”Skicklighet och gott uppförande” – folkskolan har alltså redan från början en kunskapsmässig uppgift och en socialiserande uppgift. På 1800-talet handlar dock skolans fostrande roll om annat än demokratisk fostran. De första mer detaljerade läroplanerna gjordes upp lokalt. Ett exempel från Gazelienska fasta folkskolan i Tingstäde församling på Gotland:

§ 8. Wid afgang från Skolan skall hvarje barn meddelas betyg öfver såväl kunskaper, som flit och uppförande.

Kap. 3 Skolans Läroämnen och Method.

§ 9. Undervisningen i Skolan skall omfatta:

- 1 Stafning, Innanläsning, Rättskrifning af Modersmålet,
- 2 Katekesen, Bibliska Historien, Nya Testamentet,
- 3 Naturlära, Geografi,
- 4 Fäderneslandets Historia och Hufvuddragen af Allmänna Historien,
- 5 Räknekonst, jemte allmänna begreppen af Linearteckning och använd Geometri,
- 6 Wälskrifning,
- 7 Kyrkosång,
- 8 Enkel Gymnastik.

§ 10. Dessa läroämnen äro gemensamma för alla skolbarnen, med undantag af Gymnastik, hvari flickorna icke deltaga. Dock bör, i afseende på flickornas undervisning, iakttagas, att af dem fordras samma kunskaper som af gossarne, endast, i modersmålet och Christendomen; men att de i öfvriga ämnen få fritt fortgå efter håg och fallenhet. (Gotlands kommun, 2006)

Hur betygsättningen ska gå till eller vilka betygsgrader som användes framgår dock inte av denna stadga. Däremot är skolans socialiserande roll mycket tydlig:

§ 24. Barnen skola visa sin Lärare ovillkorlig lydnad, med kärlek och tacksamhet löna hans möda, samt flitigt och noggrannt uppfylla sina skyldigheter.

Men kraven är inte ensidigt riktade mot eleverna, även lärares uppträdande och uppförande styrs:

§ 22. Läraren skall, vid de utsatta timmarne, på klockslaget infinna sig i lärorummet och icke utan tvingande förfall, derifrån aflägsna sig före lärotimmans slut.

Den första läroplanen för folkskolan, som då kallades normalplan infördes 1878, denna arbetades om 1889 och igen 1900. Den sista normalplanen för folkskolan kom 1919 och kom att gälla fram till 1955. Normalplanerna blev ett instrument för att styra undervisningens innehåll till en större likriktning mellan skolor. Runt sekelskiftet, för folkskolan 1897, för läroverk 1905, infördes också ett nationellt betygssystem med en sjugradig skala som kom att användas i mer än 50 år. Varje betygssteg motsvarades av benämningar:

- A berömlig
- a med utmärkt beröm godkänd
- AB med beröm godkänd
- Ba icke utan beröm godkänd
- B godkänd
- BC icke fullt godkänd
- C underkänd

För att ytterligare differentiera betygen använde sig många lärare av plus, minus och frågetecken. Dessa fick dock inte förekomma i slutbetyget. Vid beräkningar av betygssummor och betygsmedeltal, till exempel vid antagning till högre studier, motsvarade varje betyg ett poängtal: A=3, a=2,5, AB=2, Ba=1,5, B=1, BC=0,5, C=0 (Skolöverstyrelsen, 1970). Förutom benämningar ovan fanns inga skriftliga anvisningar till betygen. Flera forskare hävdar att systemet byggde på en hög grad av konsensus i lärarkåren (se till exempel Skolöverstyrelsen, 1970; SOU 1992:86; Henrysson & Wedman, 1995). Ett sätt för staten att ändå garantera någon form av likvärdighet mellan skolorna var genom de censorer som besökte skolorna vid real- och studentexamen (SOU 1942:11).

Under 30-talet och 40-talet diskuterades betygens roll i skolan, inte minst i ljuset av att stora elevkullar gjorde att antagningssystemet utsattes för påfrestningar. Ofta skedde urval till realskola och uppåt med hjälp av antagningsprov. Det var en tidsödande och kostsam hantering, dessutom riktades kritik mot provens utformning och innehåll. Detta gjorde det naturligt att vända blickarna till betygen för att undersöka om de i högre grad kunde utgöra ett instrument för urval (SOU 1992:86). För den sakens skull tillsattes en betygsutredning (SOU 1942:11) som leddes av Frits Wigforss, lektor i matematik vid Kalmar läroverk. Utredningen är både gedigen och framsynt. De flesta av de frågor som idag diskuteras runt betygen finns här redan behandlade. Man diskuterar kring betygsangivelsen "godkänd" och om svårigheten att dra en tydlig gräns mellan godkänd – icke godkänd. Utredningen diskuterar möjligheten att i förväg precisera en godkändgräns, alltså i praktiken ett slags målrelaterad bedömning. Slutsatsen blir att ett målrelaterat system inte är genomförbart eftersom det inte är möjligt att formulera tillräckligt tydliga kriterier:

Det är sannolikt omöjligt att genom allmänna uttryck, så precisera den kvalitativa godhet, som fordras för de olika betygsgrader, att betygen därigenom kunna bli jämförbara. (s. 53)

Utredningen föreslår i stället ett normrelaterat system. Man utgår från den befintliga 7-gradiga betygsskalan och konstruerar med utgångspunkt i denna en normalfördelningskurva med procentangivelser till betygen:

Betyg	C	BC	B	Ba	AB	a	A
% elever	1	6	24	38	24	6	1

För ytterligare hjälp till lärarna föreslår man införande av standardprov så att lärarna får en uppfattning om den egna klassens standard i relation till den övriga populationen. Dessa två åtgärder, procentuella angivelser av betygsstegen och införandet av standardprov, bidrog i hög grad till att betygssystemet blev mer likvärdigt över landet. Tanken att med hjälp av procentsatser bestämma hur många elever, på nationell nivå, som ska ha vilket betyg lyckades dock bara delvis. Det fanns hos många lärare en stark motvilja mot att använda de två lägsta betygen C och BC vilket delvis kan bero på de regler om kvarsittning som var knutna till dessa. Därför skapades ytterligare ett informellt betygssteg, B?, som enligt Johansson (1995) skall utläsas "ännu icke underkänd, läs på i sommar" (s. 47). Han talar för övrigt skämtsamt också om BC+ som utläses "icke utan beröm underkänd" (s. 47).

Efter en försöksverksamhet i slutet av 1940-talet bestämdes att från 1949 skulle folkskolebetygen vara det urvalsinstrument som användes vid intagning till realskolan. I samband med detta gjordes betygssystemet om till ett normrelaterat system, dock behölls de gamla bokstavs beteckningarna (SOU 1992:86).

Sammanfattning

En tydlig tendens i den historiska utvecklingen från början av 1800-talet till mitten av 1900-talet är att formuleringsarenan blir allt starkare. Det är uppenbart att det finns en strävan att centralt reglera frågor om betyg och betygsättning alltmer. Från de omdömen som den enskilde läraren formulerade efter eget gottfinnande fram till införandet av ett normrelaterat betygssystem tas ett antal steg som bidrar till att staten tar makten över betygssystemet: införandet av gemensamma betygsbenämningar, censorer vid real- och studentexamen som skulle stå för en nationell likvärdighet samt standardprov är några exempel på detta.

Som de tidiga exemplen visar, reglerades från början frågor som rör socialisation mer i detalj än de som gällde ämnesinnehåll. De anvisningar som ges till lärarna angående varje ämne, kursplaner enligt vårt nuvarande sätt att uttrycka det, blir dock efterhand alltmer detaljerade och bidrar ytterligare till

en likriktning i landet kring vad som ska undervisas, och hur det ska ske. Det är dock intressant att notera att anledningen till att betygsutredningen 1942 avvisar tanken på ett slags målrelaterade betyg, även om begreppet ännu inte är etablerat, är att det skulle innebära en alltför omfattande central styrning.

Skolans två mål, det kunskapsmässiga och det uppfostrande eller socialiserande, är mycket tydligt framskrivet i de första läroplanerna och markeras ytterligare genom att skolan ger betyg både i ordning och uppförande och i respektive ämne.

Det normrelaterade betygssystemet

1957 års skolutredning

Det så kallade relativa betygssystemet infördes i folkskolan 1949 till att börja med i den sjugradiga skala som tidigare använts. Trots att betygssystemet regelmässigt utsattes för kritik kom det att bestå fram till 1994. När grundskolan infördes 1962 föreslog 1957 års skolutredning (SOU 1961:30) ett normrelaterat betygssystem med en niogradig betygsskala med procentsatserna 4 – 7 – 12 – 17 – 20 – 17 – 12 – 7 – 4. Utredningen föreslog vidare att betyg skulle ges vid tolv tillfällen under grundskolan, vid vårterminen årskurs 2, 3, 4 och 5 och höst- och vårtermin årskurs 6, 7, 8 och 9. Med utgångspunkt i denna utredning fastställdes 1962 års skolstadga som kom att gälla från och med den 1 juli 1962 då Lgr 62 infördes. På en viktig punkt förändrades dock utredningens förslag. De tidigare sju betygsstegen ersattes inte av nio utan av en femgradig skala med fördelningen:

Betyg	1	2	3	4	5
% elever	7	24	38	24	7

Dessa exakta procenttal kom för grundskolan att gälla fram till Lgr 80. Då gavs i stället anvisningen att betyget 3 är normalbetyget och att det i en klass normalt finns fler elever med betyg 4 och 2 än 5 och 1 (Lgr 80).

Lgr 62 och Lgr 69

När grundskolan infördes i Sverige 1962, efter en lång tids försöksverksamhet, styrde staten med fast hand denna nya skolform. Nästan varje del av grundskolans verksamhet kommenterades och det gavs anvisningar till lärarna hur de skulle förhålla sig både när det gällde skolans socialiserande uppdrag och ämnesinnehållet. Skolans uppgift var både att ge eleverna kunskaper och att bibringa dem goda beteenden. Inte bara uppförande och ordning utan även andra önskvärda beteenden reglerades. Ett sådant var till exempel att eleverna skulle lära sig skriva med höger hand. I denna fråga ges följande anvisningar till lärare:

Vänsterhänta elever kräver särskild uppmärksamhet, i synnerhet på inlärningsstadiet. Under de tidigaste skolåren, speciellt det första, har många ännu ej klar höger- eller vänsterhänthet. I många av dessa fall kan de då utan svårighet lära sig skriva med höger hand. I andra fall, och i synnerhet om klar vänsterhänthet redan föreligger, uppstår svårigheter. Träning av höger hand får då förekomma endast, om tillgänglig psykologisk och medicinsk expertis finner detta tillrädligt och eleven själv är intresserad härav; den skall helt inställas, om eleven visar tecken på mer än tillfällig olust eller på annat sätt reagerar negativt i hemmet eller i skolan. (Lgr 62, s. 155–156)

För ämnen gavs på samma sätt detaljerade anvisningar på flera olika plan. Det finns anvisningar som behandlar ämnesinnehållet, det finns anvisningar om metoder och arbetssätt på ett övergripande plan och det finns metodanvisningar kring moment som ansågs särskilt betydelsefulla. Jag ger här exempel från ett av de ämnen som förekommer i denna undersökning, engelska. Övergripande metodanvisningar var tänkta att prägla all undervisning i ämnet. I engelska ges till exempel dessa anvisningar:

Nutidsmänniskan får kontakt med främmande språk och främmande miljöer i stor utsträckning genom radio, film och television och inte enbart genom tidningar, tidskrifter och böcker. Detta medför, att en av de viktigaste uppgifterna för språkundervisningen måste vara att ge eleverna förmåga att utnyttja dessa medier. Lika väsentligt är det emellertid, att de bibringas viss förmåga att tala det främmande språket i enkla, vardagliga sammanhang [...] Undervisningen bör därför på alla stadier i största möjliga utsträckning bedrivas på det främmande språket, varigenom varje lektion blir en serie naturliga hör- och talövningar. Den praktiska språkfärdigheten är av särskild vikt, när det gäller huvudspråket, engelska. (Lgr 62, s. 194)

För ämnesinnehållet gavs detaljerade anvisningar kring vilket innehåll som skulle behandlas varje läsår. Ibland blev detta till listor, som till exempel vilken grammatik som skulle behandlas i engelska:

Verb: Presens, imperfekt, perfekt och pluskvamperfekt av *be* och *have*, regelbundna verb och de vanligaste i texten förekommande oregelbundna verben. (Märk: *looks, hands; tries, plays; washes, goes; looked, called, handed; tried, played; loved; stopped; looking; trying; lying; loving; stopping.*) Progressiv form i presens och imperfekt. Omskrivning med *do, does, did*. – Hjälpverben: *can, could, must* i presens. *May* i fraser av typen: *May I go now? Yes, you may. Will och would* i fraser av typen: *Will (Would) you give me the book, please? – Be going to.* (Lgr 62, s. 202–203)

I metodanvisningarna blir läroplanens kunskapssyn allra tydligast. Lgr 62, och Lgr 69 är båda präglade av en kunskapssyn som innebär att kunskap förvärvas genom att eleven ges goda mönster och elevens goda beteenden uppmuntras och förstärks. Följande anvisningar från Lgr 62 behandlar talövningar. Detta avsnitt finns för övrigt också i Lgr 69 (s. 143–144), det är då något förkortat men i övrigt ordagrant detsamma:

I den bundna talövningen skall, med hänsyn till övningsändamålet, varje fel korrigeras och det korrekta mönstret genom upprepad övning inpräglas. Det är emellertid väsentligt, att läraren leder övningen på ett sådant sätt, att felaktigheter i elevernas prestationer i möjligaste mån förebyggs. Han bör exempelvis ej tveka att formulera sina frågor så, att eleverna i dem finner väsentliga delar av det för svaren erforderliga materialet. Ytterligare stöd ger han dem genom att på tavlan skriva lämpliga typexempel. Vidare bör de första frågorna inom ett nyligen genomgången avsnitt ställas till de duktigaste eleverna, varigenom de svagare bereds tillfälle att upprepade gånger höra det riktiga uttrycket, innan de själva ställs inför uppgiften att använda det. Om någon trots detta gör sig skyldig till ett fel och han inte kan väntas själv korrigera det, bör läraren inte tveka att låta samma fråga gå till en annan, från vilken han kan räkna med ett korrekt svar. Därefter bör emellertid samma fråga och några mycket snarlika gå tillbaka till den som svarat fel, så han får tillfälle att inpräglade det rätta mönstret och vinna nödvändigt självförtroende. (Lgr 62, s. 196–197)

De första läroplanerna gav också utförliga anvisningar om betygsättning. När det gäller anvisningarna om hur betygsättningen ska gå till skiljer de sig naturligtvis mycket i beskrivningen av hur ett normrelaterat betygssystem är tänkt att fungera jämfört med dagens system, men när Lgr 62 beskriver vilka aspekter som ska vägas in i betygsättningen finns inga skillnader från dagens anvisningar. Betygen ska sättas på elevens kunskaper.

Bedömningen får under inga omständigheter influeras av ovidkommande synpunkter, t. ex. hänsyn till uppförande och ordning. (s. 89)

Läroplanen bär tydliga spår av en behavioristisk kunskapssyn, med det innebär inte att den gränsar mot en atomistisk kunskapssyn. Tvärtom vänder sig Lgr 62 tydligt mot tendenser att göra lätt mätbara kunskaper till de viktigaste. I stället poängteras behovet av en holistisk syn på hur bedömning ska ske.

Betyg i vissa ämnen, där skriftliga prov ges, får inte göras beroende enbart eller ens i första hand av dessa prov. Samtliga prestationer skall inräknas, och läraren måste vara på sin vakt mot en övervärdering av sådana resultat, som lättare än andra låter sig bedömas. Givetvis får inte det förhållandet, att ett betyg skall ges, påverka undervisningens och skolarbetets utformning, så att en förskjutning sker till förmån för lättkontrollerade och lättbedömda moment, till förfång för andra och väsentligare. (s. 90)

1970 – Rapport från Skolöverstyrelsens arbetsgrupp för betygsfrågor

Det relativa betygssystemet kritiserades tidigt på flera punkter. Mot slutet av 60-talet beslutade utbildningsministern uppdra åt Skolöverstyrelsen att utreda huruvida det över huvud taget fanns ett behov av betyg i skolväsendet. Skolöverstyrelsen tillsatte en arbetsgrupp bestående av tjänstemän som knöt till sig en referensgrupp. I sin rapport (Skolöverstyrelsen, 1970) sammanfat-

tade arbetsgruppen den kritik som riktats mot det normrelaterade betygssystemet i fem punkter:

1. Lärarna var alltför bundna av procentsatserna. Många tolkade procentfördelningen som att alla klasser skulle ha 3,0 i medelbetyg och dessutom följa normalfördelningen, vilket innebär att "femmorna tog slut" i klassen².
2. Många menade att det var moraliskt stötande att eleverna jämfördes med varandra. Om det relativa betygssystemet fungerade innebar det att varje gång en elev höjde ett betyg måste en annan elev sänka sitt betyg. Detta gällde på nationell nivå men det var ändå ett system som knappast uppmuntrade till samarbete mellan elever.
3. Betygen rangordnade endast eleverna, de sa ingenting om deras prestationer. Genom att genomsnittsbetyget alltid skulle vara 3,0 påverkades det inte av yttre faktorer. Förlorade ett ämne halva sin undervisningstid borde elevernas prestationer i ämnet bli sämre men det märktes inte i betygen.
4. Betygssystem fungerade, åtminstone i teorin, bäst i ämnen som lästes av alla elever i riket, för andra ämnen blev det svårare. På högstadiet fanns till exempel som tillval franska och tyska. De elever som fick de lägsta betygen hoppade ofta av språken. Här påpekade dock arbetsgruppen att det i betygsanvisningarnas tillämpningsprinciper fanns regler som medgav att avsteg från normalfördelningen kunde göras.
5. För den enskilde läraren och eleven var det omöjligt att veta något om standarden i riket i de ämnen som inte hade standardprov, det vill säga alla ämnen utom svenska, engelska och matematik. Det gjorde det i praktiken omöjligt att göra de jämförelser som krävs för att betygen ska bli jämförbara och rättvisa.

Samtidigt pekade arbetsgruppen på att mycket av den kritik som riktats mot det normrelaterade betygssystemet hade sin grund i människors missnöje över att inte komma in på den utbildning man sökt.

Frågan om vad som ska beslutas lokalt och vad som beslutas centralt behandlas nästan inte alls i utredningen. Betygssystemet är fortfarande i alla delar en fråga som regleras centralt, inte heller diskuterar utredningen i nå-

² Det finns fortfarande många som tror att normalfördelningen skulle gälla klassen. Jag träffar ofta människor som påstår att de fått för lågt betyg i ett ämne och att detta förklarades av läraren med att "femmorna har tagit slut" (däremot träffar jag aldrig någon som hävdar att de fått ett för högt betyg därför att de lägre hade tagit slut, något som borde ha inträffat i svaga klasser om normalfördelningen gällde klassen).

gon hög grad kopplingen mellan betygssystemet och läro- och kursplaner. Något förenklat kan man säga att utredningen var mer intresserad av *hur* betygen ska mäta än *vad* de ska mäta. Efter att ha vägt för- och nackdelar med mål- respektive normrelaterade betyg föreslog arbetsgruppen en förändring till en "ökad målrelatering av betygen" (s. 18). Gruppen resonerar om svårigheten att precisera mål som täcker in den komplexitet skolans ämnen omfattar och risken för att målet i ett ämne blir "att kunna boken". Att man trots detta ändå bestämde sig för att föreslå ett delvis nytt betygssystem beror främst på två saker: dels medger ett målrelaterat betyg att en mininivå för elevernas kunskaper går att formulera, dels skulle ett system som inte bygger på att eleverna jämförs med varandra innebära att samarbete premieras. Arbetsgruppen förordar dock ett system med en glidande betygsskala enligt följande:

Betyg	1	2	3	4	5
Årskurs 6 & 7	50 %	30 %	20 %		
Årskurs 8	40 %	30 %	20 %	10 %	
Årskurs 9	30 %	30 %	20 %	10 %	10 %

Detta menar man skulle bidra till att missnöjet med att eleverna känner sig rangordnade och vägda mot varandra skulle minska (s. 193). När det gäller urval till högre studier ansåg gruppen att betygen har en alltför dominerande roll och föreslår därför inrättandet av ett studielämplighetsprov (s. 216–219) och att resultatet av detta prov ska vägas samman med elevens betyg.

Arbetsgruppen inbjöd till synpunkter på sitt förslag och fick 104 svar (Marklund, 1983). Resultatet av remissomgången visade att många instanser ville lämna det normrelaterade betygssystemet men var tveksamma till om det är möjligt att formulera mål som är precisa men inte detaljstyr undervisningen. Några föreslog att betygen helt avskaffas. Kanske var den splittrade bild som fanns i svaren anledningen till en viss försiktighet i SÖ:s förslag. SÖ föreslog inte att målen ska beskriva mininivåer utan att målen i stället ska beskriva medelnivåer, alltså betyg 3 enligt det dåvarande betygssystemet:

Övriga betyg sätts med denna mittpunkt som riktpunkt och även härvid ges betygen efter de faktiska individuella prestationerna. Fördelningen av betygen avgörs av den betygsättande läraren eller lärargruppen, och detta sker sålunda utan någon bindning till bestämda procenttal. Återhållsamhet måste dock anbefallas beträffande ytterlighetsbetygen. (s. 38)

Betygen skulle fortfarande sättas utifrån en femgradig skala och fortfarande i ett slags relativt tänkande men utan fasta procentsatser. I grundskolan skulle betyg ges i slutet av årskurserna 3, 6 och 7 samt höst- och vårtermin årskurs åtta och nio.

Tanken att målen ska beskriva en normalprestation, inte en miniprestation, kom att leva kvar länge i Sverige. Även när ett nytt betygssystem slutligen infördes 1996 var det många, såväl elever och föräldrar som lärare som kom att förväxla betyget Godkänd med betyget 3 i det gamla systemet. En annan orsak till oklarheten om detta kan vara att vid antagning till högskolestudier krävs för behörighet ofta lägst betyget 3 i det "gamla" betygssystemet eller betyget G i den "nya" systemet. Ytterligare en tänkbar anledning är att den nivå för Godkänd som presenteras i "Läraryrket" (SOU 1992:59, se nedan) motsvarade betyg tre. Två av personerna bakom Läraryrket, Allard (1996) och Sundblad (1996) presenterar också artiklar som går att tolka som att de ser betyget Godkänd motsvara ungefär betyget tre i det gamla systemet.

Sammanfattning

Införandet av det normrelaterade betygssystemet innebar en tydlig förändring i maktbalansen mellan formuleringsarena och realiseringsarena. Den centrala styrningen av skolan blev starkare än någonsin tidigare. Lgr 62 och efterföljaren Lgr 69 reglerade grundligt verksamheten på skolor till exempel hur skolans socialiserande roll skulle konkretiseras i skolans vardag. Också på ämnesnivå gavs detaljerade anvisningar kring stoff och arbetssätt. På ett plan kan man hävda att det normrelaterade betygssystemet i sin konstruktion kräver en hårt centralt styrd skola. Genom att elevens prestationer ska jämföras med alla andra elevers krävs att förhållandena är någorlunda lika för att en sådan jämförelse alls ska vara möjlig. Forskare har också påpekat att den hårda centralstyrningen ska ses mot bakgrund av att grundskolan som företeelse var mycket kraftigt ifrågasatt när den sjösattes. Det var därför naturligt för centrala, statliga myndigheter att hålla i reformverksamheten med ett kraftfullt grepp (se till exempel Marklund, 1987).

Från införandet av det normrelaterade betygssystemet till dess avskaffande 1994 utsattes det för kritik. Som framgår av Skolverkets rapport från 1970 riktade kritiken in sig på flera punkter: att lärarna var alltför bundna av procentsatserna, att betygssystemet inte främjade samarbete och var etiskt stötande, att eleverna jämfördes med varandra, att betygen inte sa något om elevens prestation och att det byggde på en omöjlig teoretisk konstruktion, nämligen att den enskilde läraren visste hur övriga elever i Sverige presterade. En annan kritik riktades mot den fatalistiska syn på kunskapsutveckling som fanns i systemet. Denna kritik mot normrelaterad bedömning finns också internationellt. Popham (1988) skriver:

These measurement folks thought that, by and large, students entered an educational situation with normally distributed skills, and, after instruction was finished, left that educational situation with a comparable distribution of skills.

Public education, they thought, did little to alter the relative abilities of students. (s. 130)

Lgr 62 och Lgr 69 är mycket lika varandra, i vissa avsnitt är långa textstycken överflyttade från en läroplan till nästa. De är i sin kunskapssyn båda starkt präglade av behaviorismen så som den till exempel tolkades av B. F. Skinner (Lindblad, 1982). När det gäller de anvisningar som finns om hur betygssättningen ska gå till skiljer sig emellertid synen inte från den som gäller idag. Det förekommer ibland i debatten, också från till exempel Skolverket och Myndigheten för skolutveckling, påståenden att det målrelaterade betygssystemet till skillnad från tidigare bara omfattar elevernas kunskaper, men det finns inget stöd i tidigare läroplaner för att betyg då skulle sättas på annat än elevernas kunskaper. Inte heller att det finns någon skillnad i synen på lätt mätbara faktakunskaper i förhållande till mer övergripande förståelse. Detta hävdar Skolverket i sin Betygshistorik från 2006 (där man kallar det tidigare betygssystemet grupprelaterat):

Det är inte som i det grupprelaterade systemet tillräckligt att rangordna eleverna, till exempel med hjälp av provpoäng, och därefter sätta betyg enligt vissa procentsatser. (Skolverket, 2006b)

Däremot kan det naturligtvis ha skett förändringar i skolans praktik genom åren, vad som står i läroplanen har ju inte alltid en korrelation med vad som händer i klassrummet. Talet om att Lpo 94 står för något nytt i detta avseende är snarare att hänföra till de teorier som formulerats av Goodson (1990) om hur staten kontrasterar det nya som läroplanen representerar som en "räddning för nationen" jämfört med tidigare läroplaner.

Som tidigare konstaterats regleras ämnesinnehåll och skolans socialiserande uppgift mycket starkt i Lgr 62 och Lgr 69. Däremot är kopplingen mellan läroplaner/kursplaner och betygssystemet inte alltid stark. SÖ:s rapport från 1970 följer denna tradition. Rapporten uppehåller sig kring hur betygen ska vara konstruerade, inte vilket grundläggande antagande som ligger bakom det innehåll som de förväntas mäta.

Det målrelaterade betygssystemets framväxt

1973 års betygsutredning

Den kritik som det normrelaterade betygssystemet drog på sig gjorde det nödvändigt för regeringen att agera. För att nå politisk enighet i frågan tillsatte dåvarande utbildningsminister Ingvar Carlsson 1973 en betygsutredning med företrädare för de politiska partierna. I utredningens direktiv framgår att utredningen förväntades "med utgångspunkt i SÖ:s förslag, finna en lösning om vilken i allt väsentligt enighet kan nås" (SOU 1977:9, s. 287).

Statsrådet ansåg dock inte att utredningen skulle beröra betygens vara eller inte vara:

Jag delar SÖ:s uppfattning att man t.v. måste behålla betygsättningen, i första hand därför att betygen inte kan undvaras vid antagning till utbildning där antalet sökande är större än antalet utbildningsplatser. (s. 287)

Utredningen arbetade i fyra år och i sitt förslag förordade en djupt oenig utredning, trots direktiven, ett avskaffande av betygen i grundskolan. Fyra av sju ledamöter föreslog att betygen skulle avskaffas medan de övriga tre ledamöterna reserverade sig mot förslaget. Majoriteten menade att det inte finns några tungt vägande skäl att ge betyg i grundskolan eftersom gymnasieskolan är så utbyggd att den kan ta emot nästan alla elever. Man föreslog i stället en individrelaterad bedömning i form av samtal mellan elev, föräldrar och lärare som ska ske varje termin. I slutet av sin grundskoletid skulle eleven få ett intyg:

Detta intyg skall ge upplysning om den årskurs eleven genomgått, om tiden för avgången och om ämnen, kurs i ämne och tillvalsämne. Av intyget skall framgå, om eleven i något eller några ämnen på grund av längre frånvaro eller annat skäl inte deltagit i undervisningen. Det skall inte innehålla några värderingar av elevens prestationer. (s. 217–218)

När det gäller intagning till gymnasieskolan föreslog utredningen införande av ”Skolans omdöme”. Det innebär att grundskolan gör en samlad bedömning av elevens förutsättningar att genomföra den utbildning på gymnasiet som han/hon sökt. Detta omdöme ska inte bara omfatta elevens ämnesprestationer utan också till exempel sociala faktorer. Det är därför viktigt att inte endast lärare utan också till exempel SYO-konsulent, sjuksköterska, fritidsledare, kurator och skolpsykolog deltar i bedömningen. Omdömet ges i en tregradig skala:

- 3 poäng = eleven har mycket goda förutsättningar att genomföra sökt utbildning
- 2 poäng = eleven har goda förutsättningar att genomföra sökt utbildning
- 1 poäng = eleven har mindre goda förutsättningar att genomföra sökt utbildning. (s. 225)

I princip är det endast de två högsta skalstegen som kommer att brukas. ”Lägst omdömet förutses emellertid bli använt bara i undantagsfall” (s. 231). Utöver den poäng som erhålls via ”Skolans omdöme” kan elev erhålla extra poäng för valalternativ, ansökningsgång, arbetslivserfarenhet, förutbildning och konstllhörighet.

För gymnasiets del föreslog utredningen att betygen skulle behållas men att de förändrades till ett ”kursrelaterat betygssystem”. Man definierar begreppet som att ”betygen skall sättas i förhållande till fordringarna för mitt-

betyget på en lärokurs" (s. 23). Utredningen säger att detta är en variant på kursrelaterade betyg där man bestämmer betyget tre:

Man får tänka sig att följande mönster i stort måste följas. Expertgrupper kommer att få i uppgift att göra målbeskrivningar och bestämma kraven. Dessa måste därefter prövas för att man skall bli klar över om beskrivningarna i verkligheten motsvarar en genomsnittsprestation. Finner man att ca en tredjedel av eleverna gör prestationer som motsvarar kraven och de övriga eleverna fördelar sig ungefär lika på bättre och sämre prestationer, kan man godta målbeskrivningen. Förslaget förutsätter nämligen att normalfördelningen av centrala prov skall följa nuvarande procentregler (7, 24, 38, 24, 7). (s. 249)

MUT-projektet

Parallellt med Skolöverstyrelsens arbetsgrupp och 1973 års betygsutredning arbetade det så kallade MUT-projektet (Målbestämning och Utvärdering i skolan) med målbeskrivningar i olika ämnen. Målbeskrivningsarbetet innebar ett försök att bryta ned och precisera läroplanens mål enligt de tankar om undervisningsteknologi och programmerad undervisning som var vanliga i början av 70-talet. Såväl expertgruppen som betygsutredningen knöt förhoppningar om att MUT-projektet skulle kunna formulera tydliga och utvärderingsbara mål i respektive skolämne. På så sätt skulle det vara möjligt att införa ett målrelaterat betygssystem. Projektet presenterade vissa förslag på hur en sådan målprecisering kunde se ut men utsattes för en massiv kritik från lärarhåll. Man reagerade främst på den mycket detaljerade styrning av undervisningen som skulle bli följd av MUT-projektets tankar (SOU 1992:86). MUT-projektet lyckades inte med sitt uppdrag och fick läggas ner och efter det gjorde SÖ inga nya försök att göra målbeskrivningar.

Kritik mot 1973 års betygsutredning

1973 års betygsutredning lyckades inte nå enighet om betygens roll i grundskola och gymnasieskola. Utredningen fick också utstå mycken kritik, dels från de grupper som önskade en helt betygsfri skola, dels från grupper som kritiserade det förslag till betygs- och intagningsystem som utredningen föreslog. Henrysson och Wedman (1977) gav utredningen underkänt på snart sagt alla punkter. De riktade hård kritik inte minst mot förslaget om "skolans omdöme". Eftersom det egentligen inte gavs några direktiv om hur de olika uppfattningarna som finns om en elev skulle vägas samman, kunde det leda till ett stort mått av godtycke. Skolor kunde skilja sig i sina bedömningar om vilka elever som var bäst lämpade för gymnasiestudier och för eleverna skulle inte bedömningsgrunderna vara tydliga. De menade att det dessutom fanns en fara i att all personal på skolan skulle delta i bedömningen eftersom eleverna då, främst under högstadiet, kunde känna sig ständigt observerade och bedömda. Henrysson och Wedman pekade vidare på de svårigheter som det

innebär att precisera målen för medelprestationen enligt utredningens förslag för gymnasieskolan.

1980-talet

Under 1980-talet gjordes inga ytterligare utredningar om betygen på grundskolan. En ny läroplan lanserades, Lgr 80. Denna läroplan skiljer sig i avgörande avseenden från de två tidigare, Lgr 62 och Lgr 69, där texterna i långa stycken är identiska. MUT-projektets misslyckande innebar slutet för den utveckling som pågått i mer än hundra år mot en alltmer tydlig centralstyrning av skolan. Lgr 80 ger i sina anvisningar närmast rubriker över vilka moment som ska behandlas, men inte mycket anvisningar hur detta ska ske.

Vissa forskare hävdar att Lgr 80 i sin kunskapssyn innebär en tydlig förändring (se till exempel Lindblad, 1982). Från de tidigare läroplanernas behavioristiska kunskapssyn tar Lgr 80 sin utgångspunkt i kognitivism och Piagets tankar om lärande, alltså samma tankar som kommer att ligga till grund för dagens läroplan. Svingby (1985) beskriver den människosyn och kunskapssyn som präglar Lgr 80:

Där räknar man med att elever av naturen är skapande, kan ta ansvar och vill söka kunskap. Läroplanen har därmed tagit ställning i en kontroversiell filosofisk fråga, nämligen den om människans natur. [...] Den kunskapsteori som läroplanen gör till sin har vetenskapligt stöd bl. a. i Piagets inlärningsteori och hos Bruner. (s. 106)

Den del i Lgr 80 som tydligast deklarerar kunskapssyn och syn på kunskapsbildning säger:

Kunskapsinhämtandet är en aktiv och skapande process och innebär ett träget arbete som syftar till ett bestämt mål. En undervisning i grundskolan, som mekaniskt leder barnen genom stoff och problem utan att de lär sig att behärska grundläggande begrepp och förstå övergripande sammanhang, kan ha negativa följder för deras självtillit och motivation och därmed för hela deras arbets- och livssituation. (Lgr 80, s. 14–15)

Inte heller beskriver Lgr 80 ett ämnesinnehåll på detaljnivå. Tvärtom handlar det om mycket övergripande beskrivningar av vad som ska behandlas. Under rubriken Skriva i engelska ska till exempel följande moment behandlas under högstadietiden:

Skrivövning i första hand för att befästa stoff som redan inövats muntligt.

Skrivning av meddelanden, brev och referat.

Fri skrivning, där eleverna bl. a. kan berätta och fabulera.

Fortsatt avskrivning för att öva stavning. (Lgr 80, s. 80)

Vad gäller betygssystem gjordes en stor förändring i och med att de fasta procentsatserna för betygsnivåerna på grundskolan försvann.

Betyg skall ges i femgradig skala, där medelbetyget är tre. Någon given procentsats för de olika betygsgraderna skall inte finnas. Normalt skall dock antalet fyror och tvåor i en klass vara fler än antalet femmor respektive ettor. (s. 39)

Antalet betygstillfällen begränsades till fyra, hösttermin och vårtermin årskurs åtta och nio. Men när betygen sätts, görs bedömningen för en längre period.

Betygen skall också grunda sig på iakttagelser och anteckningar under hela högstadiet och inte enbart på intryck vid periodens slut. Även under läsår då betyg inte ges skall lärare föra anteckningar om elevernas arbete som underlag för samtal med elev och föräldrar. (s. 40)

Ett av de ytterst få ställen där Lgr 80 använder sig av samma text som de tidigare läroplanerna (se s. 69) är när man säger att betygen inte får grunda sig på skriftliga prov utan en allsidig bedömning av eleven. Ett nytt konkret betygsproblem uppstod ute på skolorna när varje högstadieskola gavs möjlighet att förutom tyska och franska skapa egna lokala tillvalsämnen. Problemet gällde vilken som var jämförelsegruppen i ett ämne som bara finns på en skola och som kanske bara en handfull elever valt. Skolöverstyrelsen gav dock inga anvisningar angående detta. Över huvud taget ges i Lgr 80 mycket få anvisningar om betyg och betygsättning i läroplanen. SOU 1992:86 säger:

Betygen har ställts på undantag i Lgr 80 också genom att de inte fått ett eget avsnitt. Till följd av att de ansågs ha ett berättigande i grundskolan enbart i kraft av sin urvalsuppgift, har de fått en underordnad plats i kapitlet om studie- och yrkesorientering. (s. 28)

För gymnasieskolans del behandlades betygen i 1976 års gymnasieutredning (SOU 1981:96). Här föreslås en övergång till kursrelaterade betyg. Ett skäl som anges är att det är "både nödvändigt och önskvärt att i gymnasieskolan ställa upp krav på godkända studieprestationer" (s. 243).

Sammanfattning

1973 års betygsutredning är intressant eftersom det är hittills enda gången som man i en statlig utredning på allvar resonerar om att bedömning i grundskolan varken ska vara norm- eller målrelaterat utan individrelaterat. Också tanken på "skolans omdöme" är av intresse ur ett historiskt perspektiv. Det är ett förslag som innebär att makt flyttas från formuleringsarenan till realiseringsarenan. Utredningen ger heller inga anvisningar om hur dessa omdömen ska sättas utan lämnar ansvaret i mycket hög grad till den enskilda skolan. På så sätt kan man säga att förslaget var ett första tecken på en utveckling där varje skola får större inflytande över hur bedömningen görs och dokumenteras. Det kan leda till att likvärdighet mellan skolorna blir mindre, påpekar Henrysson och Wedman, ett påpekande som är aktuellt också i dagens debatt om likvärdighet och rättvisa.

MUT-projektet och dess misslyckande kom att bli vändpunkten för den allt starkare styrningen av skolan. Med Lgr 80 kom en större lokal frihet för skolor att till exempel delvis bestämma ämnesinnehållet. Det var en läroplan med en helt annan kunskapssyn präglad av kognitivism och Piagets tänkande (Lindblad, 1982). Samtidigt tar Lgr 80 mycket starkt ställning i frågan om skolans socialiserande roll, "Skolan skall fostra!" är en av de paroller som betonas i läroplanen. Ett ytterligare bevis för att skolans socialiserande uppdrag betonas starkare under denna period är den så kallade SIA-reformen (SIA – Skolans inre arbete) som riksdagen tog beslut om 1976 (Richardson, 1994). Reformen var mycket omdiskuterad och innehöll flera olika delförslag, men delar av den handlade om att öka elevinflytandet i skolan. Tanken var att skolan genom ett demokratiskt arbetssätt skulle ge eleverna en demokratisk fostran. Det är dock tydligt i anvisningarna för betygsättning i Lgr 80 att dessa skolans socialiserande delar inte är föremål för betygsättning. Betygen omfattar bara elevens ämneskunskaper.

Målrelaterade betyg

Under åren mellan 1962 och 1994 finns alltså tidvis en mycket levande betygsdebatt i Sverige, främst under 60- och 70-talen. Att det ändå dröjer så länge innan de hårt kritiserade "relativa betygen" ersätts, förklaras i SOU 1992:86:

Dessa har hittills lämnats i orubbat bo främst på grund av att betygens viktigaste uppgift ansetts vara urvalsuppgiften. En annan anledning till att det tvekat länge inför målrelaterade betyg är att sådana kräver ett omfattande, besvärligt och verklighetsanknutet arbete för att definiera vad som krävs för olika betygssteg. (s. 43)

I efterhand går det att konstatera att när det målrelaterade betygssystemet infördes så blev lösningen på problemet med målformuleringarna som anses "omfattande, besvärligt och verklighetsanknutet" att lägga över merparten av detta arbete på lärarna, åtminstone i grundskolan.

Det dröjde ända till Göran Perssons korta, men händelserika tid som skolminister 1989-91, innan regeringen bestämde sig för ett nytt betygssystem. Precis som under sjuttioalets betygsutredningar skedde detta i två steg. Först tillsattes en expertgrupp som beredde vägen, därefter en parlamentarisk utredning.

Expertutredningen: Betygens effekter på undervisningen

Den 21 december 1989 tillsattes en expertgrupp med uppdrag att analysera betygens funktioner och betydelse för undervisningen. Gruppen arbetade snabbt och redan i september 1990 presenterades rapporten Betygens effekter på undervisningen (Utbildningsdepartementet, 1990). Utredningen konstaterar att de normrelaterade betygen spelat ut sin roll i den svenska grund-

skolan och pekar på en rad faktorer som stöder detta påstående. Betyg används inte i någon större utsträckning i övergången mellan grundskola och gymnasieskola, sedan kommunerna ålagts att erbjuda utbildning till alla ungdomar som slutfört sista årskursen i grundskolan. Vidare har tillämpningen av det normrelaterade betygssystemet brustit eftersom lärarna "aldrig fullt ut insett eller accepterat dess teoretiska bas och dess syfte att endast rangordna" (s. 99). Slutligen menar man att allmänhetens förtroende för det normrelaterade betygssystemet gått förlorat.

Expertgruppen var alltså enig om att det normrelaterade betygssystemet måste ersättas. Men när man skulle föreslå alternativ upphörde enigheten. För grundskolan presenterade man därför två förslag. Det ena innebar att betygen skulle avskaffas och ersättas med en individrelaterad bedömning av eleven fram till slutet av årskurs nio. Då skulle eleven få ett kompetensbevis som var behörighetsgivande för gymnasiestudier. Det andra förslaget innebar införandet av ett slags målrelaterat betygssystem med två steg, Godkänd – Väl godkänd. Betygen skulle relateras till läroplanens mål och inte anges i procentsatser. En elev ansågs behörig för gymnasiestudier med betyget Godkänd. Också för gymnasieskolan föreslog expertgruppen ett målrelaterat system men i tre steg: Godkänd, Väl godkänd, Utmärkt. De två högsta stegen skulle dock inte användas på höstterminen i årskurs ett.

Fortsatt betygsdebatt

I tiden mellan Expertutredningen och Betygsberedningen hamnade betygsfrågan åter på dagordningen. En bidragande orsak till detta var Per Måhls bok *Betyg – men på vad?* som publicerades 1991. Han hävdar där att det är möjligt att införa målrelaterade betyg utan att för den skull detaljstyra innehållet. Han utvecklar senare dessa tankar (Måhl, 1998) och menar att mål och kriterier bara ska ange ramar. Det är sedan läraren som avgör graden av måluppfyllelse, eleverna ges insikt om hur lärarna gör dessa avväganden genom att studera lärarens arbete i klassrummet och genom läroböcker:

Av lärarens lokala krav framgår inte hur en lägsta resultatstandard ser ut och det är givetvis ett problem. För hur vet eleverna hur mycket och vad de ska skriva om [...] Hur många fakta, vilka fakta och hur långt ska man skriva? Det framgår inte av kravet, men det framgår av läroboken i kombination med lärarens undervisning. Den som har läst på och följt med på lektionerna vet vad man ska kunna. (s. 117)

Att Måhls bok kom att blåsa liv i betygsdebatten berodde inte minst på att den anförde det målrelaterade betygssystemet som ett alternativ till det normrelaterade, en idé som efter MUT-utredningen hade ansetts politiskt död. Måhl ser betyg som ett instrument för att ge information om elevernas måluppfyllelse, betyg som antagningsinstrument är han inte lika intresserad av. Han ser i stället ett målrelaterat betygssystem främst som ett instrument

för att få till stånd en pedagogisk förändring i skolan. Per Måhl kom sedan att bli en av de mest inflytelserika aktörerna vid införandet av det nya betygssystemet, även om han i senare böcker (se till exempel Måhl, 1998) är mycket kritisk till hur delar av reformen kom att verkställas. Det gäller främst frågor om hur betygen kommit att användas som urvalsinstrument för högre studier.

Betygsberedningen 1992

Efter att expertgruppen presenterat sitt förslag tillsattes en parlamentarisk utredning. I tidigare betygsutredningar och även i den politiska debatten hade socialdemokratin ofta anfört att målet var en betygsfri grundskola. Den nya betygsberedningen tillsattes dock med det uttalade syftet att ge förslag till ett nytt betygssystem för grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen (SOU 1992:86). Det sägs aldrig explicit i utredningens direktiv att det är ett målrelaterat betygssystem som ska införas, men det ges endast exempel på två möjliga betygssystem, det "relativa" och det målrelaterade, samtidigt som det sägs: "Beredningen bör utgå från att de relativa betygen skall avskaffas" (s. 134). Ministern säger vidare:

Jag har nyligen i proposition 1990/91:18 om ansvaret för skolan lagt fram förslag till en ny mål- och resultatorienterad styrning av skolan. [...] Ett betygssystem får inte vara utformat så att det motverkar de mål för undervisningen som ställs upp i läroplaner och kursplaner. (s. 133)

Efter regeringsskiftet 1991 ger skolminister Beatrice Ask (m) ännu tydligare signaler om att beredningen ska ge förslag till ett målrelaterat betygssystem. I tilläggsdirektiven till utredningen sägs:

Huvudinriktningen för betygsberedningen ligger fast – det nuvarande relativa betygssystemet skall avskaffas och ersättas med målrelaterade betyg. (SOU 1992:86, s. 140)

I praktiken är alltså beslutet redan fattat. Beredningens uppdrag handlar snarast om hur övergången till målrelaterade betyg ska genomföras. Den socialdemokratiska kursändringen i betygsfrågan förvånar många. Ja, några debattörer och politiker, även inom socialdemokratin, blir så tagna på sängen att de fortsätter diskutera betygens vara eller inte vara respektive fördelar med olika betygssystem långt efter det att dessa frågor egentligen avförts från den politiska dagordningen (Allard, Måhl & Sundblad, 1994).

Betygsberedningen består av nio politiker, varav två blivande skolministrar, Ylva Johansson och Ingegerd Wärnersson. Man arbetar under stark tidspress; vid två tillfällen försöker man utverka förlängd tid för sitt uppdrag men detta avslås (SOU 1992:86). Beredningen har inte fullt två år på sig att arbeta. Man ska under denna tid också samordna sitt arbete med läroplan-kommittén som arbetar under samma tidsperiod och under samma tidspress.

Två gånger får beredningen tilläggsdirektiv som delvis ändrar inriktningen på dess uppdrag. När man presenterar sitt förslag är man ändå mer enig än tidigare betygsutredningar. Endast en reservation till förslaget finns. Det är Stefan Kihlberg (Ny demokrati) som skisserat ett eget förslag till betygssättning. Ann-Cathrine Haglund (m) och Ylva Johansson (v) inkommer båda med särskilda yttranden kring förslaget men instämmer i princip i beredningens förslag.

Beredningen föreslår ett "kunskapsrelaterat betygssystem". Att man inte kallar det ett målrelaterat system beror främst på att man vill undvika anknytningar till MUT-projektet:

Målrelaterade betyg har sedan 70-talet knutits till de undervisningsteknologiska strävandena, då man i målen i detalj försökte precisera vad eleverna skulle lära. (s. 48)

Man föreslår att betyg sätts med början i årskurs 7 i grundskolan i en sexgradig betygsskala:

ÄIG/IG	Ännu icke godkänd/Icke godkänd
G	Godkänd
VG	Väl godkänd
MVG	Mycket väl godkänd
F	Framstående
U	Utmärkt

Samtidigt påpekar man att i ämnen med få timmar kan det vara omöjligt att göra en uppdelning i sex steg. När det gäller det lägsta betyget ska beteckningen ÄIG användas fram till och med höstterminen årskurs 9, därefter IG. Samtidigt säger beredningen:

Det kommunala ansvaret för den obligatoriska skolan är att inga elever skall lämna denna utan att ha nått målen i form av godkänd. (s. 68)

I princip anser beredningen att en elev måste nå Godkänd i alla ämnen för att kunna söka gymnasial utbildning. Vissa undantag görs dock, men eleven måste alltid ha nått Godkänd i svenska, engelska och matematik. Om han/hon däremot fått betyget IG i "ett eller ett par ämnen som är av mindre vikt för det aktuella programmets inriktning" (s. 91) kan undantag göras. Förutsättningen är att eleven under sin gymnasietid kompletterar de ämnen där han/hon har IG ifrån grundskolan. Beredningen säger mycket klart att det föreslagna betygssystemet inte går att omvandla till poängvärden eller räkna medelpoäng på. Detta eftersom betygsskalan inte är en intervallskala, det vill säga det är inte lika långt mellan intelligande värden. Betygen går därför inte att använda vid antagning till högre utbildning utan där måste andra metoder användas (s. 59–60).

Beredningen säger att man ser kunskapsutveckling som en process som ser olika ut för olika individer och som är relaterad till såväl innehållet i respektive ämne som till olika situationer och sammanhang, även om man aldrig klarlägger exakt vad man menar med detta eller vilka konsekvenser detta synsätt bör få. De betygskriterier som formuleras ska knytas till kursplanernas mål. De ska innebära tydligt avgränsade kravnivåer och vara formulerade i förväg, det vill säga kända för elever, föräldrar och avnämare. Man tänker sig vidare att de mål som finns för respektive ämne och de kriterier som knyts till dessa ska gälla lika för grundskola och gymnasieskola:

Det innebär att de högre betygen sällan blir aktuella under grundskolan. Det samma gäller de ämnen i gymnasieskolan som introduceras först där. De ämnen, som eleverna börjat läsa tidigt under grundskolan, kan däremot under gymnasieskolan leda till en alltmer avancerad kompetens. (s. 61)

Eftersom ett förändrat betygssystem innebär en stor förändring i skolans uppdrag föreslår Betygsberedningen en omfattande fortbildning av lärare. Man föreslår att staten utbildar en kader fortbildare som på kommunal nivå genomför fortbildningen. Denna ska inledas med en introduktion av betygssystemets innebörd och uppbyggnad samt den syn på kunskap och lärande som systemet vilar på. Lärarna ska också ämnesvis formulera mål och bedömningskriterier för ett arbetsområde som de sedan arbetar praktiskt med i sina klasser. Detta praktiska arbete innefattade planering, genomförande och dokumentation av arbetsområdet inklusive värderingar av elevprestationer i jämförelse med kriterierna. Därefter kallas lärarna till ny fortbildning där de följer upp arbetet i klasserna. Ytterligare uppföljning av fortbildningen sker efter minst ett år med utvärdering av hur betygssystemet fungerar.

”Läraryppdraget”

För att pröva om det är möjligt att införa ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem enligt beredningens förslag gavs ett uppdrag med följande mål och syfte:

Lärarna bör lägga särskild vikt vid förståelseinriktad undervisning och arbeta utifrån tydliga måldefinitioner med öppna och gripbara kriterier för de kvalitativa nivåer som skulle kunna motsvara betygssteg.

Avsikten är att på detta sätt få klarhet i det möjliga antal steg som kan definieras så tydligt i olika ämnen att beredningen, innan förslag till nytt betygssystem läggs, kan utgå från att betygssystemet kommer att fungera. (SOU 1992:59, s. 7)

Den långa tradition som fanns i Sverige med en stark koppling mellan pedagogisk forskning och politiska beslut bryts här definitivt. Inte någon av landets ledande forskare i frågor runt bedömning och betyg kopplas till detta uppdrag, eller till någon annan del av förarbetena till beslutet. Uppdraget

som kom att kallas "Läraryppdraget" gavs till Birgitta Allard, Per Måhl och Bo Sundblad och redovisas i SOU 1992:59. Det innebar konkret att fyra ämnen valdes ut: engelska, fysik, historia och musik. Specifikt för gymnasiet tillkom också naturbrukslinjens karaktärsämnen. Två högstadielärare, två gymnasielärare samt två högskolerepresentanter deltog per ämne. Deltagarna fick i uppgift att gemensamt lyfta fram centrala strukturer i ämnet. De gavs också uppgiften att skissera en rimlig godkändgräns för årskurs nio och ge förslag på tänkbara nivåer över gränsen för godkänd.

I vissa fall fick deltagarna i gruppen anvisningar om den kunskapssyn som skulle ligga till grund för gruppens arbete. Denna sägs ofta vila på forskningsresultat, dock utan att man redogör för vilka resultat som avses. För engelska till exempel ges följande anvisningar:

1. Forskning pekar på att en språkundervisning med tonvikt på grammatik och formella övningar ger sämre effekt än en undervisning med tonvikt på kommunikation (tala, lyssna, skriva, läsa).
2. Forskning pekar på att vissa typer av prov har negativa pedagogiska effekter, t ex sådana flervalssprov där uppgifterna kan lösas med en ytrinriktad, teknifierad, allmän provkompetens. Sådana prov styr elever mot studiestrategier med sämre långtidseffekt.
3. Ett kvantitativt bedömningssystem, där elevens betyg avgörs av en sammanlagd poängsumma, speglar inte alltid kvalitativa skillnader mellan elevernas kompetens. Delpoäng på skilda kvalitativa nivåer, (t ex läsförståelsefrågor på texter av olika svårighetsgrad) kan inte summeras.
4. I ett kvalitativt system bör själva uppgiften kvalitetsbestämmas (texten, skrivuppgiften, hörförståelseuppgiften osv) och elevens betyg avgöras av svårighetsgraden på de uppgifter eleven genomför tillfredsställande. (SOU 1992:59, s. 91-92)

I gruppens redovisning framkommer att samtliga deltagare är ense om följande:

- Det är möjligt att formulera kriterier för nivåer.
- Det är möjligt att identifiera elevsvar/elevgenomföranden som uppfyller kriterierna för nivåer.
- Det är möjligt att uppnå en acceptabel bedömaröverensstämmelse lärare emellan vad det gäller huruvida ett visst svar/genomförande motsvarar en viss nivå.
- Det är möjligt att betygsätta elever utifrån bedömningar i förhållande till nivåer.
- Det är möjligt att fastställa en rimlig godkändgräns för åk 9. (s. 152)

När betygsberedningen föreslår ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem är ledamöterna märkbart påverkade av de positiva utvärderingar "Läraryppdraget" redovisar. Man säger:

Trots den besvärande tidspressen och därmed begränsningen av arbetet till ett enda moment i respektive ämne kan man av prövningen dra slutsatsen att det är möjligt att införa ett kunskapsrelaterat betygssystem. (SOU 1992:86, s. 50)

Uppföljning av läraryppdraget

"Läraryppdragets" nivåer följdes upp i en undersökning bland 120 lärare, 48 i grundskolan och 72 i gymnasieskolan (Bilaga till SOU 1992:59). Överrepresentationen för lärare på gymnasieskolan beror på att 28 lärare på naturbrukslinjens karaktärsämnen deltog. Geografiskt kom deltagarna från ett begränsat område, Värmland och Västergötland. Av de lärare från grundskolan som deltog för ämnet musik kom till exempel alla utom en från Karlstad.

Lärarna fick läsa "Läraryppdraget", dels den allmänna inledningen, dels de avsnitt som specifikt handlar om det egna undervisningsämnet. De intervjuades sedan om vilka grunder de hade för betygsättning, om sin allmänna inställning till förslaget, om synpunkter på de angivna nivåerna, om fördelar respektive problem med förslaget, om vilka åtgärder som behövde vidtas om förslaget skulle genomföras samt slutligen andra förslag till bedömningsssystem.

När det gäller betygsättningen ansåg många att det redan i det normrelaterade betygssystemet fanns en inofficiell gräns för godkänt vid betyget tre. Detta är samma uppfattning som kommer fram i "Läraryppdraget", men i uppföljningen rapporteras också att vissa lärare, främst på högstadiet, anser betyget två vara gränsen för godkänt.

Drygt 90 % av de intervjuade ställer sig i princip positiva till "Läraryppdragets" förslag som man bland annat anser innebär tydligare mål, stimulans för eleverna och lärarna och en väg bort från kravet att rangordna eleverna. När det gäller problem med förslaget frågade lärarna bland annat vad som händer med de elever som inte når upp till Godkänd, om eleverna behöver klara alla delmoment för att erhålla ett betyg, och vilka hänsyn som ska tas till andra faktorer än själva kunskapsutvecklingen vid betygsättning, till exempel samarbetsförmåga, ambition och intresse. Några menade också att de nivåer som presenterats måste förtydligas och bearbetas, liksom att det behövdes fler betygssteg.

Lärarna lämnade också ämnesspecifika synpunkter och där framkommer att det bland musklärare på högstadiet finns en tveksamhet inför att betyg överhuvudtaget bör sättas i ämnet på grundskolan. Lärarna i historia verkar mest positiva till förslaget. Fysiklärarna är inbördes oense. Vissa anser att förslaget väl överensstämmer med deras sätt att se på ämnet, medan andra menar att jämförbarheten över landet och likvärdigheten i betygssystemet

går förlorad i förslaget. Bland engelsklärarna efterlyser några grammatikprov och ordförrådstest som poänggivande underlag för proven. Detta är en stor skillnad från slutsatserna i "Läraryrket" där det rapporteras:

Ingen deltagare angav grammatikkunskaper som separat kriterium. [...] I och med att varken grammatik eller korrekthet nämndes av deltagarna tog vi aldrig upp frågan huruvida lärare i engelska har mål som inte går att bedöma samtidigt med och underordnat elevens kommunikativa kompetens. (SOU 1992: 59, s. 92)

Ytterligare synpunkter som framkom för engelska var att processinriktad skrivning samt realia och kulturkunskap saknas i förslagen.

Många av de aspekter som sedan skulle komma att bli problem med ett målrelaterat betygssystem, likvärdighet och jämförbarhet, antalet betygssteg, motsättningen mellan "det viktiga" och "det mätbara" nämns alltså redan i uppföljningen av läraryrket. Dessa delar gavs dock aldrig någon stor uppmärksamhet utan rapporteringen av Läraryrket och uppföljningen av det kom nästan uteslutande att fokusera på de positiva resultaten.

Beslut i betygsfrågan

När riksdagen 1994 skulle fatta beslut om ett nytt betygssystem visade det sig att den enighet som fanns i betygsberedningen inte höll. Samtliga politiska partier var överens om att ett målrelaterat betygssystem borde införas. Men när frågan gällde hur ett sådant konkret skulle utformas fanns två huvudförslag att ta ställning till, regeringens och den socialdemokratiska oppositionens. Den dåvarande borgerliga regeringens förslag (Proposition 1992/93:220) innebar en sexgradig betygsskala där tre steg reglerades centralt:

- | | |
|---|--------------------|
| E | Godkänd |
| C | Väl godkänd |
| A | Mycket väl godkänd |

Betyget F står för Icke godkänd. Kriterier för betygsstegen B och D bestäms lokalt. Betyg ges från vårterminen årskurs 7 men också årskurs 5 och 6 ges eleverna skriftliga omdömen. För årskurs fem utgår bedömningen från de mål som kursplanen anger för årskurs fem och det skriftliga omdömet ska fastställa om eleven nått målet eller ej; i praktiken alltså en tvågradig betygsskala, Godkänd/Icke godkänd. Föräldrar kan begära att eleverna får betyg före årskurs 5 men det är också möjligt att avstå från betyg under de åtta första åren i grundskolan. Den nationella likvärdigheten ska upprätthållas med hjälp av riksgiltiga prov.

Mot denna proposition stod en socialdemokratisk partimotion (Motion 1993/94) som föreslog en tregradig betygsskala:

G	Godkänd
VG	Väl godkänd
MVG	Mycket väl godkänd

Detta är samma betygsskala som tidigare införts i gymnasieskolan, men med en viktig skillnad. Betyget IG, Icke godkänd, ska inte förekomma på grundskolan. Socialdemokraterna avvisar beteckningar som "underkänd" eller "otillräckliga kunskaper". Man föreslår i stället att de elever som inte når målen för Godkänd ska ges ett skriftligt omdöme i stället för betyg. Man föreslår i likhet med regeringen riksgiltiga prov i svenska, engelska och matematik för årskurs nio, liksom "kontrollstationer längs vägen år 2, 5 och 7". De första betygen sätts i slutet av höstterminen årskurs åtta, och betygen kompletteras med de utvecklingssamtal som skolan ska vara skyldig att anordna. Man talar vidare om skolans ansvar för att eleverna ska uppnå betyget Godkänd i alla ämnen.

Trots att socialdemokraterna i sin partimotion säger "Det mest anmärkningsvärda med regeringsförslaget är att betygsättningen i alla årskurser före slutbetyget blir en lokal angelägenhet i varje skola" innebar deras eget förslag exakt samma lösning. Varken de borgerliga partierna eller socialdemokraterna tog egentligen ställning till hur kriterierna ska bestämmas vid de betygstillfällena när det inte finns centralt reglerade kriterier. Detta är en fråga som ännu nio år senare är obesvarad: hur sätter man betyg i ett målrelaterat betygssystem i årskurs åtta där det inte finns några mål? I den allmänna debatten som försiggick parallellt med den politiska beredningen av beslutet framkommer åtminstone tre tankar kring hur betygsättningen ska gå till,

- att de centrala kriterierna gäller vid varje betygstillfälle,
- att betygen är prognostiska, alltså säger till eleverna "arbetar du på så här kommer du att nå betyget G (eller VG, eller MVG) i slutet av nian",
- att skolorna lokalt måste skriva betygskriterier för dessa tillfällen.

Mot den första tanken, att de centrala kriterierna gäller hela skoltiden enligt det förslag Betygsberedningen lagt fram, restes främst två huvudinvändningar. Dels hävdade många att det blir svårt att motivera de elever som redan vid första betygstillfället nått högsta betyget att ytterligare förkovra sig, dels pekade främst lärare i franska och tyska på att skolämnena inte har samma tidsmässiga utsträckning. Med tanke på den korta tid eleverna läst tyska eller franska vid första betygstillfället riskerar de allra flesta elever att bli utan betyg. Detta får till följd att ytterst få elever kommer att välja dessa språk.

När beslutet om ett nytt betygssystem till slut klubbades i riksdagen var det inte regeringens proposition utan den socialdemokratiska partimotionen

som bifölls. Detta sedan Ny Demokrati i sista stund och mycket oväntat bytt åsikt i betygsfrågan och bestämt sig för att följa socialdemokraterna. Partiets vändning var så sen och så oväntad att det redan hade hunnit komma ut böcker som kommenterar det betygssystem som aldrig förverkligades. Al-lard, Måhl och Sundblad (1994) säger till exempel: "Det vi nu har gjort är en uttolkning av innebörden av riksdagens beslut om ett nytt betygssystem för grundskolan" (s. 5), men de kommenterar de ger handlar om regeringens proposition, inte det beslut riksdagen till slut fattade.

Politik och forskning

Ett speciellt kännetecken för svensk utbildningspolitik hade under många årtionden varit den starka kopplingen till forskningen. Carlgren och Kallós (1997) talar om att det under 60- och 70-talet fanns en stark triangel mellan regering, Skolöverstyrelsen och pedagogikforskare. Denna triangel gjorde svensk pedagogikforskning kraftfull, inflytelserik och internationellt känd. Under denna period satsades också mycket pengar på pedagogisk forskning. Under 60-talet hade staten som målsättning att en procent av kostnaderna för utbildning och undervisning skulle tillfalla forsknings- och utvecklingsarbete (Lindblad, 1994). Senare har bindningar mellan dessa aktörer försvagats, inte minst genom att Skolöverstyrelsen har ersatts av Skolverket som enligt Carlgren och Kallós inte har haft samma ambitioner att verka i forskarsamhället.

Huruvida kopplingen mellan forskningen och den politiska nivån var av godo finns det olika åsikter om. Säfström (1998) är mycket kritisk mot Carl-gren och Kallós påstående att svensk läroplansteoretisk forskning nådde sin höjdpunkt på 70-talet. Han riktar kritik mot den uppdragsforskning som Skolöverstyrelsen bekostade och hävdar att det ofta fanns en kluvenhet mellan det normativa och det vetenskapliga i uppdragen. Forskningen var beställd för att mer eller mindre bekräfta redan formulerade svar. För att legitimera forskningens uppgift formulerades då, enligt Säfström, en uppfattning om att forskningen kan omformulera politiska normativa viljeyttranden till objektiva, värderingsfria problemställningar genom att ta vägen över grundforskning. Hur exakt en sådan transformering skulle kunna ske är dock enligt Säfström oförklarligt.

Englund (1996) talar i samband med detta på ett övergripande plan om de problem som uppstår om pedagogikforskning alltför mycket ställer sig på maktens sida. Englund menar, i likhet med Säfström, att relationen mellan forskning och statliga myndigheter inte är okontroversiell. När kopplingen är stark finns det en tro på att forskare ska kunna ge underlag till tjänstemän och politiker att fälla avgöranden och fatta beslut på basis av objektiva forskningsresultat. Lindensjö och Lundgren (2000) menar att det funnits en

politisk strategi inte minst inom socialdemokratin som går ut på att till forskningen hänvisa frågor där politiker inte kunnat nå enighet.

När Sverige ändrade betygssystem från ett normrelaterat till ett målrelaterat har kopplingen till forskningen helt upphört. Det görs ingen forskning i samband med beslutet och inte heller förekommer några utblickar vare sig på forskning eller på erfarenheter utanför Sverige. Wedman (2004) kommenterar tiden från Glaser och Klaus artikel 1962 till betygsbeslutet:

Därefter har forskningen redovisat tusentals rapporter och artiklar i ämnet varav flertalet (för att inte säga alla) lämnats därhän i det svenska genomförandet av målrelaterade betyg. Man kan fråga sig varför, men så är fallet. (s. 309)

Sammanfattning

Mycket av diskussionen i samband med införandet av ett nytt styrsystem för skolan har rört central och lokal styrning, till exempel hur hög grad av detaljstyrning som krävs för att ett målrelaterat betygssystem ska fungera. Det rör sig alltså om fördelningen av makt mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan. Skolutvecklingen har de senaste decennierna gått mot allt mindre centralstyrning av skolan. Försöket med att ingående beskriva mål som MUT-projektet hade gjort på 70-talet hade misslyckats. Samtidigt lanserades tankar om att staten i fortsättningen skulle styra med hjälp av mål, inte med att detaljreglera verksamheten (se Vedung, 1998). Beslutet om ett nytt styrsystem för skolan ska ses i ljuset av detta.

Parallellt med denna diskussion finns en diskussion om betygens roll och syfte. Betygen används vid antagning till högre studier. För att de ska kunna göra det krävs någon form av nationell samordning. Betygen används också för att motivera elever och informera elever och föräldrar om skolresultat. För denna uppgift krävs dock egentligen ingen nationell samordning. Under början av 90-talet svänger uppfattningen om betygens roll. Cliffordson (2004) sammanfattar i detta fall från gymnasieskolans perspektiv:

Införandet av det målrelaterade betygssystemet motiverades med att betyg ska lämna tydlig information om elevernas kunskaper och färdigheter. Att de ska ge underlag för urval och därmed uppfylla de krav på rättvisa och rättssäkerhet som urval till högskoleutbildning kräver ansågs underordnat. (s. 2)

Diskussionen var samma på grundskolan. Betygens roll för urval och antagning avfärdades med argumentet att alla elever bereds plats i gymnasieskolan. Det innebar att de målrelaterade betygen egentligen aldrig kritiskt granskades som verktyg för antagning. Betygsberedningen säger till och med att betygen i dessa sammanhang inte är användbara.

Det torde inte finnas många frågor i svensk skolpolitik som har blivit så utredda och diskuterade som betygsfrågan. Det är därför anmärkningsvärt att beslutet om nytt betygssystem togs utan någon koppling till den forskning

som bedrivits. I och med att frågan om antagning avfördes från dagordningen kom också frågor om rättssäkerhet, likvärdighet och rättvisa att avföras. Betygens mättekniska egenskaper diskuterades inte. Inte heller ansågs det nödvändigt att söka erfarenhet i tidigare forskning och utvecklingsarbete, varken nationellt eller internationellt, vilket till exempel innebar att modellen där lärare själva formulerar mål och kriterier aldrig diskuterades eller problematiserades. Det är denna historiska bakgrund som gör det möjligt för en handfull personer, Birgitta Allard, Per Måhl, och Bo Sundblad, att få så stort inflytande i betygsfrågan. De fick i princip formulera tanken kring hur ett målrelaterat betygssystem skulle fungera och sedan i Läraruppsdraget själva verifiera sina utsagor.

Skola och skolutvecklingen under 1990-talet

Tiden från 1989 och några år framåt är bland de mest händelserika i svensk skolhistoria. 1989 tillträdde Göran Persson som skolminister och påbörjade omedelbart ett omfattande förändringsarbete. Det handlade om att införa en målstyrd skola men också om förändringar i skolans huvudmannaskap och statens kontrollfunktion i en kommunal skola. Haldén (1997) visar hur dessa frågor hänger ihop. När riksdagen röstade igenom förslaget om att kommunalisera skolan var ett av argumenten att målstyrningen av skolan krävde ett samlat kommunalt driftsansvar (Proposition 1989/90:41). Förändringen skedde trots ett massivt lärarmotstånd, allra mest från Lärarnas riksförbund som huvudsakligen rekryterar medlemmar på högstadies- och gymnasieskolor. Förbundet tog ut sina medlemmar i strejk inför riksdagens beslut om kommunalisering. När beslutet om kommunalisering togs av riksdagen hade inte nya läro- och kursplaner för en målstyrd skola presenterats, inte heller det nya betygssystemet.

Ungefär vid samma tid bestämde skolministern att Skolöverstyrelsen skulle läggas ner och ett nytt verk, Skolverket, bildas. Haldén (1997) åskådliggör hur Skolverket redan från början både i sitt uppdrag och i den självbild man presenterar stryker under att Skolverket i grunden står för något annat än Skolöverstyrelsen. Det nya Skolverket såg inte som sitt uppdrag att ge detaljerade anvisningar om hur verksamheten ute i kommunerna skulle ske:

Den andra regeln formades främst ur det kommunala ansvaret för skolan, där i det nya systemet kommunerna inte bara har själva fått ansvar för skolan, utan också skall ikläda sig detta ansvar genom att besluta om hur skolan skall hantearas. Den andra regeln artikulerades som att: "Skolverket svarar inte på *hurfrågor* från kommuner, enskilda skolor eller enskilda lärare". (Haldén, 1997, s. 126)

Haldén menar att Skolverket från början mycket aktivt bidrog till det syndabockstänkande som fanns runt Skolöverstyrelsen vid den tiden. Nästan alla fel i skolans värld skyldes på SÖ.

Att målstyra eller resultatstyra offentlig verksamhet var egentligen inte kopplat till svensk skolpolitik utan en trend som spred sig runt om i västvärlden under 1980-talet (Vedung, 1998). Men när de målrelaterade betygen infördes i Sverige var det i ett skede där många lärare var besvikna efter att de förlorat slaget om skolans kommunalisering och där frågan om målstyrning av skolan för många var hårt kopplad till denna strid. Samtidigt gjordes i början av 1990-talet stora besparingar i den kommunala ekonomin vilket också drabbade skolan. Lärare var negativa till kommunerna som arbetsgivare och det nybildade Skolverket hade inte ambitionen att svara på "hurfrågor". I efterhand kan man konstatera att förutsättningarna för att lyckas med implementering av ett nytt betygssystem inte var de allra bästa.

Läroplan och kursplaner 1994

Läroplanen från 1994 är i jämförelse med tidigare läroplaner mycket kort, den del som gäller grundskolan omfattar bara 16 sidor. Under rubriken Grundläggande värden finns de delar som ofta kallas skolan värdegrund. Här nämns till exempel grundläggande demokratiska värderingar, aktningen för varje människas egenvärde, respekten för vår gemensamma miljö, jämställdhet mellan kvinnor och män och solidaritet med svaga. Läroplanen anger Mål och riktlinjer både när det gäller skolans socialiserande uppdrag under rubriken Normer och värden och skolans ämnesmässiga uppdrag under rubriken Kunskaper. Läroplanen ger på ett mycket generellt plan riktlinjer för bedömning och betyg, dessa utgörs av fyra strecksatser:

Läraren skall

- genom utvecklingssamtal främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
- med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov och
- vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper.

I samband med grundskolans nya läroplan (Lpo 94) introducerades också nya kursplaner för grundskolans ämnen. Dessa tar ytterligare ett steg på vägen mot större lokal frihet. Kursplanerna anger de övergripande mål som eleverna ska ha uppnått skolår fem och skolår nio, men ger ytterst få anvis-

ningar om vägar till målen. I det ämne som tidigare använts som exempel, engelska, är målen för årskurs nio formulerade på följande sätt:

Eleven skall
förstå tydligt brittiskt och amerikanskt tal,
kunna delta aktivt i samtal om vardagliga ämnen och kända förhållanden,
på ett enkelt språk kunna muntligt berätta något som han eller hon hört, läst eller upplevt,
kunna läsa och tillgodogöra sig innehållet i berättande och beskrivande texter samt ta fram fakta ur en saktext,
kunna formulera sig skriftligt i enkla former, t. ex. i meddelanden och brev,
ha allmänna kunskaper om samhällsförhållanden, kulturtraditioner och levnads-sätt i engelsktalande länder,
vara van att använda ordbok och grammatik som hjälpmedel vid läsning och skrivning på egen hand.

Betygskriterier för Väl godkänd år nio finns också angivna, liksom ett avsnitt som bär titeln "Bedömningens inriktning". I detta anges anvisningar kring vilka aspekter läraren ska lägga in i sin bedömning, också här handlar det om allmänt formulerade anvisningar. Exempel på formuleringar:

När det gäller elevens förmåga att tala och skriva avgörs betygsnivån i första hand av hur ledigt, varierat och säkert eleven kan använda det främmande språket. Vad beträffar elevens förmåga att förstå talat och skrivet språk beaktas särskilt hur väl eleven kan tillgodogöra sig stoff av olika språklig och innehållslig svårighetsgrad.

Kursplanerna och betygskriterierna för engelska omfattar sammanlagt lite drygt fyra sidor. Senare kommer ytterligare material från Skolverket för engelskan som konkretiserar kursplanen, till exempel de nationella proven för årskurs fem och nio och ett diagnostiskt material för årskurs sju (senare reviderades materialet och det vänder sig nu till skolår sex till nio). Skolverket gav 2001 också ut ett kommentarmaterial, Språkboken (Skolverket, 2001b), som genom exempel skulle konkretisera kursplanen. Motsvarande material förekommer dock inte i alla ämnen.

Vilka riktlinjer hade lärarna att tillgå?

Läroplanen och kursplanernas övergripande skrivningar byggde på att ett betydande arbete skulle göras på skolorna för att konkretisera målen. Trots att det alltså fanns flera tecken som tydde på stora svårigheter att kunna implementera det målrelaterade betygssystemet framgångsrikt finns det ingen tydlig plan för hur dessa svårigheter ska kunna övervinnas. Någonstans längs vägen mellan Betygsberedningens förslag och implementeringen av beslutet försvann dessutom tanken på en gedigen fortbildning om det nya betygssystemet för lärarna. Detta är förmodligen en anledning till att det nya betygssystemet uppfattades som otydligt ute på skolorna när det skulle införas. I

stället för stöd av en gedigen fortbildning sker grundskolans omställning till en målstyrning på många håll utan något stöd alls.

Den information om betygssystemet som ges centralt är inte sällan svårtydd, ibland rent av motsägelsefull. En fråga som flitigt diskuteras är vilken grupp de lokala betygskriterierna ska omfatta. Ska varje lärare själv formulera sina kriterier, ska lärarna i ett ämne på en skola enas eller ska kommunen ha gemensamma kriterier? Här ges olika svar från olika håll. I en artikel i GT i maj 1997 (Kangas, 1997) uttalar sig Jan Hylén, politisk sakkunnig hos skolminister Ylva Johansson. Han får kommentera att tre uppsatser i svenska bedöms olika på fyra olika skolor, som mest med ett betygssteg. Han säger att "man ska bli upprörd" över skillnader i bedömning och att eleverna bör ställa krav på skolledningen. Han framför vidare:

...det är kommunernas ansvar [...] ett bra förslag är ju att låta lärarna från olika skolor få tid att tillsammans bestämma de olika kriterierna.

En åsikt som står i bjärt kontrast mot ett uttalande från Skolverket i ett nyhetsbrev bara sex månader tidigare, den 11 november 1996. Man säger där uttryckligen att samma betygskriterier för en kommun eller ens en skola skulle gå på tvärs mot intentionerna att lärare och elever tillsammans diskuterar fram vilka kriterier som ska gälla.

Kriterier som ska gälla för en hel kommun eller en hel skola kan bli mycket styrande för den enskilde lärarens bedömning och betygssättning av enskilda elever. Då ges inget utrymme för läraren att "tillsammans med eleverna utveckla utgångspunkterna för hur betygen ska sättas och för hur de ska relatera till slutbetygets kriterier". (Skolverket, 1996b, s. 2)

Vad det gäller den centrala frågan om hur och när betygskriterier ska utformas sägs i samma nyhetsbrev:

Det finns heller inga bestämmelser om att man lokalt måste skriva betygskriterier. Det finns ingen årskursindelning i kursplanerna för olika ämnen, utan stor frihet att utforma undervisningen efter lokala behov och förutsättningar. (s. 2)

Det finns ett slags självmotsägelse när Skolverket säger att skolor inte måste skriva lokala betygskriterier. I resten av nyhetsbrevet används nämligen formuleringar som "Om läraren anser att eleven inte har den minikunskap som *satts upp* för terminen" eller "Vilka mål man lokalt *sätter upp* för terminen är något som läraren samtalar med sina elever om och det är hur väl eleven uppfyllt de målen som ska bedömas i terminsbetyget" (mina kursiveringar). Formuleringar som dessa tyder på att det finns ett underliggande antagande om att läraren har skrivit ner kriterier för terminen. Inte minst med tanke på att eleven och föräldrarna ska kunna veta vad som krävs för att uppnå ett visst betyg.

En annan fråga som flitigt diskuteras är huruvida elever med mycket stora svårigheter som lyckas klara Godkänd i de flesta kriterier men inte alla

ändå kan få betyget Godkänd. Här svarar Skolverket i nyhetsbrev nr 19 (Skolverket, 1996b):

Huvudprincipen för betygssättning är att eleven skall uppfylla alla kriterier eller nå de mål som fastställs för en viss betygsnivå. En elev som inte uppfyllt alla kriterier eller nått de mål som fastställts för en viss nivå; Godkänd, Väl godkänd eller Mycket väl godkänd, kan ändå få något av dessa betyg. [...] Föreskriften som står i anslutning till de nationellt fastställda kriterierna för Väl godkänd för slutbetyget gäller även för terminsbetyget. "För att erhålla betyget Väl godkänd i visst ämne skall eleven ha uppfyllt samtliga kriterier för detta betyg. Om särskilda skäl föreligger med hänsyn till personliga förhållanden hos enskild elev kan dock bortses från enstaka kriterier. Väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kan väga upp brister avseende ett eller ett par andra kriterier." (SKOLFS, 1995:65)

Denna typ av svar väcker ofta ytterligare frågor. Det är lätt att tolka svaret som att det inte går, men det går ändå bra, men bara för betyget Väl godkänd. Vad innebär "personliga förhållanden"? Vad händer med de elever som inte kan uppvisa någon väl utvecklad förmåga utan nått och jämnt lyckas nå upp till Godkänd på alla kriterier utom ett? Ska en sådan elev inte ha något betyg? Frågor som rör elever som inte nått gränsen för Godkänd besvaras nästan alltid som i Nyhetsbrev nr. 19:

Alla elever bör kunna nå de mål som man satt för ämnet för terminen i fråga. Betyget Godkänd uttrycker den grundläggande kunskapsnivån för ämnet.

När grundskollärare hösten 1996 för första gången formulerade lokala betygskriterier hade de alltså inte några tydliga riktlinjer. Det gavs stort utrymme för lokala tolkningar. Skolverket hade bestämt att inte svara på hurfrågor – vilket var just de frågor som skolorna ville ha svar på. Dessa fastlåsta positioner ledde till att skolor hittade egna lösningar. Under 1996 anordnades studiedagar av skolor som hunnit längre än andra med att formulera sina betygskriterier. Några skolor sålde till och med sina betygskriterier som mallar för andra att följa. Det är lätt att drabbas av misstanken att den mycket snabba beredningen av betygsfrågan liksom bristen på forskningsunderlag eller andra empiriska underlag innebar att beslutet om ett nytt betygssystem togs utan att alla konsekvenser hade analyserats och utan att vare sig politiker, Utbildningsdepartementet eller Skolverket tänkt igenom vad det nya betygssystemet skulle få för konsekvenser för den enskilde eleven. Allard, Måhl och Sundblad (1994) som alltså själva orkestrerat stora delar av underlaget till beslutet lanserar därvidlag en formlig konspirationsteori. De menar att det fanns personer i Skolverket som aktivt motarbetade informationen kring och implementeringen av ett nytt betygssystem, därför att de var övertygade om att det aldrig skulle komma att genomföras:

I efterhand kan man konstatera att åtminstone några inflytelserika personer på Skolverket i det längsta tänkt sig att den breda politiska enigheten om betyg i flera steg skulle spricka. (s. 20)

Det är naturligtvis en mycket allvarlig anklagelse att ett statligt ämbetsverk inte arbetar efter av riksdagen fattade beslut, men det är hur som helst uppenbart att det nya betygssystemet inte var så väl förberett. Många lärare klagade under de första åren med målrelaterade betyg över bristen på information om hur systemet var tänkt att fungera.

När man studerar de anvisningar som Skolverket gav i början av de målrelaterade betygen i jämförelse med vad som sker idag är det tydligt att det finns förändringar i anvisningarna. Tankarna på att eleverna ska vara med och utforma de lokala kriterierna har numera tonats ner, samtidigt som tankar om att samverka mellan skolor har blivit rumsrena. Skolverket har också efterhand gjort skrivningar som kan tolkas som att man tänker sig att skolor skriver ner betygskriterier för årskurs åtta.

Det finns inget uttalat krav i styrdokumentet att det skall finnas lokala kursmål och betygskriterier. Det som skall finnas är en arbetsplan. I den skall anges hur skolan avser att arbeta för att nå de fastställda målen. Varje lärare är dock skyldig att för elever och föräldrar kunna redovisa vad som gäller för den egna verksamheten. Förarbetena till de nuvarande läroplanerna utgår också från att lokala styrdokument utformas även om det inte uttrycks som något krav i en förordning. (Skolverket, 2005i)

Sammanfattning

Någon gång på 70-talet svängde pendeln, från att frågor om bedömning och betygssättning under lång tid blivit allt mer centralstyrda ges skolorna på 80-talet en större lokal frihet. Lgr 80 innebär att de detaljerade innehålls- och metođanvisningarna försvinner. I mitten av 1990-talet har pendeln slagit som längst ut åt andra hållet. Från en hård central reglering har skolan gått till kursplaner för skolans ämnen som helt saknar innehålls- eller metođanvisningar och ett betygssystem som innebär att skolan, eller egentligen varje enskild lärare, ska bestämma alla betygssteg vid alla betygstillfällen, undantaget VG för slutet i årskurs nio. Skolverket svarade inte på frågor som gick "över kommungränsen". Inte heller fanns några nationella prov för årskurs nio. Dessa genomfördes första gången 1998.

Den nya läroplanen kom i början att i mycket hög grad förknippas med de ämnesspecifika mål som sattes upp för årskurs fem och årskurs nio. Den socialiserande del, skolans värdegrund som finns tydligt framskriven i läroplanen hamnade i skymundan. De resultatredovisningar som skolorna gjorde kom helt att koncentreras på de ämnesmässiga målen, liksom medias rapportering om skolan. Ett skäl till detta är förmodligen att betygen endast omfattar skolans ämnesmässiga mål. Å andra sidan har betyg i grundskolan aldrig

gällt annat än de kunskapsmässiga målen, men betyg har tidigare inte använts för att utvärdera skolor och skolverksamhet. När målstyrningen av skolan infördes angavs som ett argument att skolans verksamhet lättare skulle kunna utvärderas med hjälp av målen. När till detta kopplas ett betygssystem som utvärderar vissa mål kan man säga att man indirekt skapat ett system som sätter de ämnesmässiga målen i förgrunden. Detta blev tydligt när skolministern Ingegerd Wärnersson 1999 startade ett så kallat värdegrundsprojekt i syfte att stödja och stimulera arbetet med värdegrunden.

Att förutsättningar förändras för skolan är i sig naturligtvis inte ovanligt. Däremot är kanske hastigheten i pendelsvängningen från central styrning till lokal frihet ovanlig. Det innebar att många lärare som varit med om en strikt centralstyrning av skolan nu själva skulle genomföra en reform som innebar en omfattande lokal styrning. Det är förmodligen en av förklaringarna till den osäkerhet som fanns på skolorna när det nya styrsystemet infördes. Det går i efterhand att konstatera att den tid när skolans nya styrsystem implementerades var också den period då tankarna om lokal frihet för skolorna var som starkast.

Tiden 1996–2002 – stiltje i betygsfrågan

Efter att beslutet om det nya betygssystemet hade klubbats och efter den mycket hetsiga tiden när betyg skulle sättas första gången följde en period av relativ stiltje. De som kritiserat beslutet om ett nytt betygssystem tystnade, kanske för att de ansåg slaget förlorat. Skolverkets information om det nya betygssystemet blev mindre frekvent. Frågan hade av allt att döma ingen hög prioritet på Skolverket under dessa år. Under perioden mellan 1996 och 2002 kan man säga att betygsfrågan i allt väsentligt försvinner ur fokus. Bara vid något enstaka tillfälle dyker den upp.

Nationella kvalitetsgranskningarna år 2000

Skolverket genomförde år 2000 tre nationella kvalitetsgranskningar av 20 kommuner. Man valde att speciellt granska helheten i utbildningen, kvaliteten på den utbildning som anordnas på entreprenad samt betygsättningen (Skolverket, 2000). Angående betygsättningen i grundskolan ansåg granskningsgruppen att informationen om det nya betygssystemet hade nått ut till elever och föräldrar.

Inspektörernas samlade uppfattning är att elever och föräldrar överlag informeras om kursplanemål och betygskriterier [...] Ofta delas de lokala arbetsplanerna och de nationella betygskriterierna eller lokala konkretiseringar av dessa ut till eleverna i anslutning till kursstart eller också sätts de upp i klassrummet. (s. 140)

Granskningsgruppen pekar emellertid på ett antal brister i tillämpningen av det nya betygssystemet. Till exempel menar man att skolorna har kommit att fokusera alltför mycket på svenska, matematik och engelska samt att intresset har riktats endast på antalet ofullständiga slutbetyg och att det därför ofta saknas djupare analyser av resultaten eller orsakerna till dessa. Denna tendens förstärks av att många kommuner i sina skolplaner som mål sätter upp hur stor andel elever som ska nå minst betyget Godkänd, eller att fler elever än tidigare ska nå Godkänd, men de anger inte några vägar till att nå dessa mål. Reformen har inte heller följts upp tillfredsställande på skolorna, vilket innebär att det fortfarande finns ett stort behov av kompetensutveckling för lärarna om betygssystemet. Gruppen efterlyser arenor för samtal mellan lärare från olika skolor och olika kommuner om betyg och betygsättning.

Kvalitetsgranskningen ägnar ett avsnitt åt de lokala bedömningskriterierna. Man konstaterar att det finns en betydande vilsenhet bland lärarna kring relationen mellan lokala och nationella kriterier. Det är svårt för lärarna att hitta rätt grad av konkretion för de lokala kriterierna. Bland elever och föräldrar förekommer ofta krav om så långtgående konkretisering att kriterierna i så fall skulle reduceras till checklistor där eleven kan pricka av momenten på väg till det önskade betyget. Många lärare tycks ha lämnat de skrivna dokumenten och hänvisar till att de använder "inre mallar" när de sätter betyget, något som gör det hart när omöjligt för eleverna att få tillgång till grunderna för bedömningen.

Nya kursplaner och betygs-kriterier 2000

2000 kom nya kursplaner och betygs-kriterier för grundskolan. Den stora förändringen för de flesta ämnen var, att betygssteget MVG för slutet av årskurs nio nu gavs centrala betygs-kriterier. Detta i sin tur innebar att betygs-kriterierna för VG i vissa fall måste justeras eftersom dessa vara skrivna på ett sätt som inte gjorde det möjligt att lägga till en ytterligare betygsnivå. När det gäller kursplaner gjordes vissa mindre förändringar, inte minst inkorporerades mål relaterade till IT i många ämnen. Dessutom fortsatte man på den inslagna vägen att skriva kursplaner som inte gav anvisningar om innehåll och metoder. De delar av 1994 års kursplaner som kunde tolkas som anvisningar i dessa riktningar lyftes ut. Skolverket (2004b) säger:

Inriktningen bort från detaljerade anvisningar hade påbörjats i tidigare kursplaner. De kursplaner som gällde från läsåret 1995/96, och än mer i den reviderade versionen från år 2000, har i allt högre grad uteslutit konkreta anvisningar om metoder och val av konkret innehåll. (s. 15)

Detta innebär konkret att alla de delar i kursplanerna som angav något som kunde tolkas som innehålls- eller meto-danvisningar rensades bort. I engelskans kursplaner från 1994 talades det om att eleverna skulle kunna använda ordböcker och grammatikor. Motsvarande mål i kursplanen från 2000 säger:

Kunna välja och använda hjälpmedel vid textläsning, skrivning och andra språkliga aktiviteter.

På samma sätt nämns inte längre att eleverna i Idrott och hälsa ska kunna använda karta och kompass. I stället formuleras målet:

Kunna orientera sig i okända marker genom att använda olika hjälpmedel ...

I övigt finns dock stora likheter mellan kursplanerna från 1994 och dem från 2000. (De nu gällande kursplanerna och betygskriterierna från 2000 för engelska, kemi och idrott och hälsa återfinns i bilaga 1.) För engelska och moderna språk däremot gjordes läroplanerna om från grunden. Efter mönster från Europarådet (Council of Europe, 2003) som har skapat ett "ramverk" för språkinläring och bedömning av språkkunskaper i sex nivåer, A Common European Framework (se Andered, 2001), gjordes kursplanerna om till ett system omfattande sju steg som gäller både grund- och gymnasieskolan. För engelskans del innebär de nya kursplanerna att eleverna när de avslutat årskurs fem ska ha nått till steg ett. Det är detta steg som finns beskrivet som Mål att uppnå årskurs fem. När de kommer till årskurs nio ska de ha nått steg fyra. För moderna språk ska kunskaperna årskurs nio ha nått steg två. De elever som har valt ett tredje främmande språk inom ramen för elevens val ska ha nått steg ett årskurs nio, alltså lika långt som engelska årskurs fem.

För engelskan ska alltså steg två och tre passeras under skolar sex till åtta. Dessa steg finns inte beskrivna i kursplanerna i engelska för grundskolan men väl i kursplaner i moderna språk för gymnasieskolan. För engelsklärare har det varit enkelt att i stället för att formulera egna betygskriterier för årskurs åtta använda sig av dem som redan finns formulerade för steg tre, eller steg två, vilket också ett tiotal skolor i undersökningen gjort.

Sammanfattning

Perioden efter 1994, när betygsbeslutet var fattat, karaktäriseras främst av att betygsfrågan på formuleringsarenan kom i skymundan. Den utveckling som sker är också delvis motsägelsefull. Det finns tecken som tyder på att man från centralt håll mycket tidigt ansåg att det lokala självbestämmandet hade blivit för stort i det nya betygssystemet. Delvis kan denna inställning ha vuxit fram och påverkats av de krav på förtydliganden som kom från skolorna. De kritiska granskningar som gjordes av betygen och betygssystemen kan vara en annan. Den linje som Skolverket bestämde från början att inte svara på vissa frågor luckras under alla förhållanden efterhand upp. Kvalitetsgranskningen och dess utsagor är ett tecken på att man från centralt håll går in och styr tydligare i frågor om betyg.

Samtidigt finns det en rörelse i motsatt riktning. När de nya kursplanerna 2000 presenterades innebar det att Skolverket gick ytterligare ett steg på vägen att lämna över allt ansvar för innehåll och metod till skolorna. Det

skulle kunna gå att tolka denna rörelse som att man renodlar de centrala statliga uppdragen. När det gäller frågor som rör innehåll och metod lämnar man helt över styrningen lokalt. När det gäller regler och tillämpningar av betygssystemet tar man centralt ett fastare grepp om styrningen. Detta är i linje med de tankar som finns om hur staten ska styra med mål och uppföljning. Denna tolkning störs dock av att det inte alltid är möjligt att avgränsa frågorna på detta sätt. Skolverket kritiserar till exempel skolor för att organisera ämnen så att man får avprickningsbara listor på vad eleverna ska ha lärt sig. Det är alltså inte uppenbart vad talet om lärarens rätt att med eleverna bestämma ämnesinnehåll står för och var gränsen går för vad läraren får och inte får göra. Är det skolornas sätt att välja innehåll man kritiserar eller skolornas tolkning av hur kunskapsredovisningen ska gestalta sig, eller både och? Ett annat exempel är betygssättningen för årskurs åtta. Bedömningen ska utgå från de mål som skolan bestämmer, men centralt besvaras aldrig hur dessa mål ska formuleras. När de målrelaterade betygen infördes var ett argument att detta skulle tvinga fram ett annorlunda sätt att redovisa kunskaper än de som är enkelt mätbara. Utvecklingen verkar ha gått i diametralt motsatt riktning.

Rapporter och betänkandet

Efter en period av svalnande intresse blev betygsfrågan brännande några år in på 2000-talet. En orsak till detta var ett antal betänkanden och rapporter som från olika perspektiv kastade ljus på betygsfrågan. Inte minst började här formuleras en kritik mot delar av betygssystemet. För första gången sedan det nya betygssystemet introducerades gjordes detta av personer utanför den krets av tjänstemän och forskare som tidigare diskuterat betygen.

Skollagskommittén

I december 2002 presenterade Skollagskommittén (SOU 2002:121) sitt förslag till ny skollag. Betyg och betygssättning är ingen huvudfråga i kommitténs mycket digra betänkande men finns med som en del.

I den gällande skollagen nämns betyg endast två gånger; båda gångerna i kapitlet om Gymnasieskolan. I det ena fallet regleras att eleven ska få betyg efter varje avslutad kurs, i det andra att eleven måste vara godkänd i svenska/svenska som andra språk, engelska och matematik för att vara behörig att söka till ett nationellt program på gymnasieskolan. Kommittén menar att betyg är en form av myndighetsutövning och därför finns det anledning att samla fler av bestämmelserna runt betygssättning i skollagen i stället för att ha bestämmelserna spridda i skollag, grund- och gymnasieförordningar, program mål, kursplaner och läroplaner. I skollagen bör principerna för betygssättning finnas reglerade, liksom föreskrifter om vem som ska sätta betyg.

Kommittén föreslår att endast lärare med föreskriven utbildning ska få sätta betyg. Ett förslag som skolminister Ibrahim Baylan senare gav sitt stöd vid ett tal till Lärarförbundets kongress 2004 (Regeringen, 2004). Skollagskommittén kopplar alltså betygsättning till lärarutbildning. Att sätta betyg är en så krävande uppgift att den inte kan överlätas till obehöriga lärare.

Den del av kommitténs förslag som blev mest omdiskuterad var dock förslaget om att eleverna ska kunna överklaga sina betyg. Grundprincipen för kommitténs övervägande är att myndighetsbeslut ska kunna överklagas. Förslaget gällde dock endast slutbetyg och innebar att en annan lärare ska kunna ta del av den dokumentation på vilken den undervisande läraren hade grundat den första betygsättningen. Det är utifrån denna dokumentation som omprövning görs. Under hösten 2004 kommenterade skolminister Baylan detta förslag (Öberg, 2004). Han menade att ett sådant system skulle bidra till en olycklig fokusering på skriftlig dokumentation som underlag för betygsättningen. Det skulle inte heller bidra till en ökad dialog kring frågor om bedömning och betyg mellan lärare och elever. Han föreslog i stället att eleverna tidigt på terminen ska få en indikation om betyget av sin lärare, och om eleven då inte är nöjd med sitt preliminära betyg ska hon/han hos rektor kunna ifrågasätta betyget.

Detta uttalande väckte en våg av protester. Trots att skolministern i sitt uttalande hade framhållit att hans förslag var en reaktion mot skollagskommitténs förslag om att eleverna skulle kunna överklaga sina betyg, vilket han alltså inte ville, presenterar nästan all massmedia hans uttalande som att skolministern vill att betyg ska kunna överklagas. Inte minst var lärarfacken mycket kritiska. 14 juni 2005 meddelade Utbildnings- och kulturdepartementet att förslaget till lagrådsremiss om den nya skollagen hade skjutits upp, efter det har inte någon tidplan för ny skollag presenterats.

Tillträdesutredningen

I februari 2004 redovisade tillträdesutredningen sina förslag (SOU 2004:29). Det var en enmansutredning av Lars Lustig, Umeå universitet, inriktad på övergången mellan gymnasieskola och högskola, men utredningens förslag kom att spela en viktig roll i den övergripande diskussionen om betygssystemet. Detta gällde inte minst utredningens inledande del som visar på ett antal olika sätt som används bland elever för att skaffa sig bättre meritvärde. Bland annat nämner utredningen att eleverna väljer enkla mer ”hobbybetonade kurser”, att eleverna byter nationella program mot specialutformade program, att elever får reducerat program, eller läser utökat program, att man inte tar ut ett slutbetyg utan i stället väljer ett samlat betygsdokument. Utredningen föreslår ett antal olika åtgärder dels för att stimulera elever att välja mer krävande kurser, dels för att täppa till de kryphål som man menar finns som elever använder för att skaffa bättre meritvärden. Samtidigt förespråkar

utredningen att betygens roll som urvalsinstrument för högre studier bör tonas ner.

Mellan myt och verklighet

När remissomgången för Tillträdesutredningen var klar kunde man konstatera en mycket ovanlig händelse i svensk statsförvaltning. Skolverket hade som remissvar publicerat en egen skrift som angav moteld mot den uppfattning om betygssystemet som finns i Tillträdesutredningen (Skolverket, 2004f). Skriftens namn "Mellan myt och verklighet" ger en fingervisning om hur Skolverket uppfattar Tillträdesutredningens verklighetsbeskrivning. Skolverket menar att Tillträdesutredningen har en alltför negativ inställning till betyg som urvalsinstrument. Det finns problem med det nya betygssystemet, och det finns elever som på olika sätt hittar vägar att försöka få bättre betyg, men dessa problem är inte så stora som de utmålas i Tillträdesutredningen. Dessutom, menar Skolverket, är betygen fortfarande ett gott instrument för att förutsäga studieframgång. Man pekar på tre olika faktorer där man menar att verkligheten ger en annan bild än den som framträder om man studerar betygen utifrån ett teoretiskt perspektiv. (Det är samma tre faktorer som vissa forskare lyft fram som skäl till att målrelaterade betyg inte kan användas som antagningsinstrument, se vidare s. 21.) Ett handlar om betygens oförmåga att rangordna. Skolverket hävdar att ser man på det faktiska utfallet, spridning av betygen på gymnasieskolan, så fungerar betygen som rangordnare. En annan "myt" som Skolverket vänder sig mot är att alla kan lära sig allt. Det vill säga det finns en "risk" för att alla elever får MVG i betyg. Också här menar Skolverket att verkligheten visar att detta påstående inte stämmer. Ett tredje påstående handlar om att betygens likvärdighet har minskat. Skolverket menar att det inte finns några belägg för att betygen är mindre (eller mer) likvärdiga idag än tidigare. Tvärtom menar Skolverket, och stöder VALUTA-projektets slutsatser (se Löfgren, 2005), att en fördel med ett gymnasiebetyg enligt den modell som finns med kursbetyg är att dessa är satta av många olika lärare under en relativt lång period. Detta bidrar till att "jämna ut" betygen, när en lärare sätter ett något högt betyg kompenseras det ofta av att någon annan sätter ett något lågt.

2004 – betygsfrågan åter i fokus

Debatten om betygen fortsatte och blev än mer intensiv 2004. Några faktorer samspelade till att fokuseringen kring betygsfrågor blev så stor under denna tid. En starkt bidragande faktor torde dock Riksrevisionens rapport om betyg ha varit.

Riksrevisionen: Betyg med lika värde?

Riksrevisionen är en myndighet under riksdagen som startades den 1 juli 2003 och tog då över det statliga revisionsansvaret från föregångarna Riksdagens revisorer och Riksrevisionsverket. Det övergripande målet för Riksrevisionen är att bidra till god resursanvändning och en effektiv förvaltning i staten genom en oberoende granskning av all statlig verksamhet. En av myndighetens första uppgifter blev att granska det målrelaterade betygssystemet i grundskolan. Resultatet presenterades den 1 juli 2004 i rapporten "Betyg med lika värde?" (Riksrevisionen, 2004). Riksrevisionen riktar där skarp kritik och menar att betygsättningen på grundskolan inte kan sägas vara likvärdig. Betygssystemet bygger på att lärare har kompetens att tolka och konkretisera de nationella målen och betygskriterierna. För att det ska blir verklighet krävs att lärare ges stöd i form av fortbildning och stödmaterial. Eftersom detta inte har skett finns det, menar Riksrevisionen, en stor risk för att varken undervisningen eller betygsättningen i Sverige idag kan sägas vara likvärdig.

Riksrevisionen menar att staten, i detta fall Utbildningsdepartementet, Skolverket och Myndigheten för skolutveckling, aldrig har skapat förutsättningar för skolorna att kunna arbeta med betygsättning på ett likvärdigt sätt. Bland annat pekar man på den osäkerhet som finns kring betygsättning i årskurs åtta:

I grundskoleförordningen sägs att terminsbetygen ska sättas utifrån en bedömning av de kunskaper eleven dittills har inhämtat. Mot vad denna bedömning ska ske framgår emellertid inte. Eftersom det inte finns några uttalade krav på att lokala betygskriterier ska finnas anser sig Skolverket inte kunna kommentera hur lokala kriterier ska förhålla sig till nationella kriterier. Emellertid konstaterar Skolverket i sina allmänna råd att lokala mål och kriterier bör fastställas lokalt på skolan, och att det inte är rimligt att ställa samma krav för ett visst betyg i år 8 som i år 9. (Riksrevisionen, 1997, s. 28)

En avgörande faktor är att ansvaret för skolhuvudmännen, för rektorer och för varje enskild lärare inte har tydliggjorts. Rapporten riktar kritik mot Skolverkets brist på tydlighet i direktiv ut till skolorna:

En bidragande orsak till detta kan, enligt vår bedömning, vara att det finns vissa oklarheter i Skolverkets allmänna råd och kommentarmaterial. Det gäller t. ex. hur begreppet kunskapskvalitet ska uppfattas (som art eller grad eller bådadera) samt hur lokala betygskriterier ska uppfattas i relation till de centrala betygskriterierna. Skolverkets allmänna råd och kommentarmaterial ger också begränsat stöd när det gäller form, innehåll och resultat av de professionella samtal lärarna förutsätts genomföra i syfte att kalibrera synen på kunskap och kunskapsbedömningar. (s. 30)

I rapporten lämnar Riksrevisionen rekommendationer till åtgärder. Till regeringen och Utbildningsdepartementet ges till exempel rekommendationer

om att tydligare med hjälp av lagar och förordningar klargöra ansvarsfördelningen för betygsfrågor, att ge Skolverket och Myndigheten för skolutveckling tydligare uppdrag om deras roll för att hjälpa och stödja skolorna i arbetet med betygsättning samt att kontinuerligt bevaka betygsfrågor och redovisa resultatet av ett förändrings- och förbättringsarbete. Till Skolverket ges rekommendationen att utarbeta och utveckla allmänna råd och kommentar-material. Främst är det tre frågor som kräver svar: Hur är betygssystemet tänkt att fungera? Hur ska det tillämpas ute på skolorna? Vad förväntas skolorna göra? Skolverket rekommenderas också att utöka antalet nationella prov, både när det gäller frekvens och användning samt att utveckla den kontinuerliga resultatredovisningen av betygen. Riksrevisionen utvärderar inte skolornas eller de enskilda lärarnas insatser och har inte heller i uppgift att göra det, eftersom detta är kommunala ansvarsområden. Däremot konstaterar man vid flera tillfällen att det stöd lärarna fått i sitt uppdrag inte varit tillfyllest.

Dagens betygssystem bygger dessutom på ett radikalt nytt sätt att tänka kring kunskap och kunskapsbedömningar jämfört med det tidigare, relativa systemet. För att lärarna på ett korrekt och likvärdigt sätt ska kunna tillämpa betygssystemet krävs att de accepterar och tillägnar sig dessa tankar. Flera undersökningar har visat att denna process tagit mer kraft och längre tid än vad regering och skolmyndigheter uppenbarligen förväntade sig. Undersökningar har också konstaterat att den kompetensutveckling lärarna erbjudits varit otillräcklig. (s. 18)

Riksrevisionens rapport bidrog i allra högsta grad till att betygsfrågorna lyftes fram. Kroksmark (2002a) hade redan tidigare påpekat att de statliga myndigheterna i sin retorik hävdade att eventuella problem vid införandet av ett målrelaterat betygssystem varken berodde på systemet som sådant eller myndigheternas roll vid implementeringen utan att skolorna hade missförstått systemet och sin roll i det. Riksrevisionens rapport slog fast att ansvaret i mycket hög grad låg hos de statliga myndigheterna. Genom att rapporten riktar så stark kritik mot de statliga myndigheternas sätt att hantera betygsfrågan blev nästan allt som Utbildningsdepartementet, Skolverket och Myndigheten för skolutveckling publicerade kring betyg därefter, direkt eller indirekt, svar på Riksrevisionens kritik.

Utbildningsinspektionen 2003

Under 2003 påbörjade Skolverket de utbildningsinspektioner av kommunernas förskolor och skolor som i fortsättningen ska vara en av Skolverkets huvuduppgifter. Första året inspekterades 21 kommuner och resultatet redovisas året efter dels i en rapport per kommun dels en sammanfattande del (Skolverket, 2004a). I den sammanfattande delen riktar Skolverket kritik mot skolor, skolledningar och lärare för att inte tillräckligt arbeta med frågor om

en likvärdig och rättvis betygssättning. Bland annat saknas systematiskt dokumenterande analyser på skolnivå samt ett samarbete mellan lärare inom samma skola och mellan skolor. Skolverket säger sig därvidlag stödja sig på Riksrevisionens rapport, trots att denna rapport diskuterade Skolverkets egna insatser, inte de enskilda skolornas.

När det gäller bedömning och betygssättning har ett antal brister lyfts fram i inspektionen. Skolverket har i andra sammanhang även tidigare pekat på dessa brister liksom Riksrevisionen nyligen. (s. 33)

NU-03

Utbildningsinspektionen riktar sig mot skolor och kommuner. Under 2003 genomfördes också en nationell utvärdering av grundskolan med fokus på måluppfyllelse på ämnesnivå. Denna rapporterades dels i en huvudrapport (Skolverket, 2004b) dels i ämnesspecifika rapporter (till exempel Skolverket, 2004c, d, e). Undersökningen genomfördes med elever i årskurs fem och årskurs nio och omfattar samtliga ämnen i grundskolan utom teknik, moderna språk och modersmål.

I den sammanfattande huvudrapporten finns ett relativt långt avsnitt om mål, bedömning och betyg. Skolverket konstaterar att en grundläggande förutsättning för att ett målrelaterat betygssystem ska fungera är att eleverna är informerade om vilka förväntningar läraren har på eleverna och att det förekommer samtal mellan elev och lärare om måluppfyllelse. I den nationella utvärderingen undersöks dessa aspekter. Över 70 % av eleverna menar att förväntningarna är tydligt uttalade i svenska, engelska, matematik och SO. Övriga ämnen har något lägre siffror, mellan 65 % och 58 %. Eleverna tycker också till övervägande del att de fått rättvisa betyg. Mellan 72 % och 65 % säger att betygen är rättvisa.

Ett anmärkningsvärt resultat är att endast 5 % av de tillfrågade rektorerna anser att samtliga deras lärare har tillräcklig kompetens att tolka ämneskursplanernas mål och omsätta dem till pedagogisk praktik, en uppgift som är en grundförutsättning för att en målstyrd skola alls ska fungera.

En tendens som rapporteras i NU-03 är att skillnaden i betyg mellan pojkar och flickor är stor till flickornas fördel. Den tycks dessutom växa alltmer för varje år. Det enda ämne där pojkarna presterar bättre är idrott och hälsa. Några ämnen där skillnaderna mellan könen är mycket stora är hem- och konsumentkunskap, bild, svenska och religion. Det enda ämne där skillnaden mellan könen minskar är engelska.

En av de mer uppseendeväckande delarna i den nationella utvärderingen är att det vid några tillfällen framkommer att Skolverkets utvärderingsgrupper anser att alltför många elever blir godkända. Det gäller till exempel för idrott och hälsa och SO där man menar att lärarna inte håller fast vid kravet att en elev ska ha klarat alla kriterier för att få ett betyg. I idrott och hälsa

menar man att eleverna ibland till och med får MVG i betyg utan att ens ha nått upp till alla mål för att få G. I rapporten för SO krävs dessutom att eleverna i fortsättningen ska ha minst betyget Godkänd i samtliga ämnen, eller åtminstone i de samhällsorienterade ämnena, för att kunna söka till ett nationellt program på gymnasieskolan.

Alla skolans ämnen är lika viktiga. Samtidigt bekräftar NU-03 att så gott som varje elev och förälder skattar engelska, matematik och svenska som klart viktigare än samhällskunskap, historia, geografi och religionskunskap. Om statens mål, att utveckla elevernas demokratiska kompetens och ge en grund för medborgerliga funktionella kunskaper med de ämnesorienterade ämnena, ska få genomslag hos en större del av eleverna, måste alla signaler om viktiga och mindre viktiga ämnen tas bort. Signalen att en elev är behörig för studier på gymnasieskolan utan att ha nått betyget godkänd i något av de samhällsorienterade ämnena innebär ett psykologiskt motlut för såväl elever som lärare. (Skolverket, 2004d, s. 99)

När det gäller de tre ämnen som ingår i denna undersökning tecknas en ganska dystert bild för kemi. Elevernas kunskaper i kemi har gått ner avsevärt sedan den förra nationella utvärderingen, 1992. Eleverna tycker att ämnet är svårt och tråkigt, andelen lärare som har utbildning i att undervisa naturorienterade ämnen har också minskat.

För engelska är bilden ljusare. Eleverna lyckas bra och tycker ämnet är roligt och viktigt. Tendensen när det gäller lärarnas kompetens är dock densamma som för kemi. Undersökningen visar att en stor grupp lärare som undervisar i engelska i årskurs fem inte har någon utbildning i ämnet utöver gymnasieengelska (även om de kan ha en lärarutbildning), men de upplever själva inte att det finns några problem med att undervisa i engelska och önskar ingen fortbildning i ämnet. När man undersöker lärare i engelska för årskurs nio träder en liknande bild fram. I jämförelse med den nationella utvärdering som gjordes 1992 har andelen utan lärarutbildning ökat, men också gruppen som har lärarutbildning men utan inriktning mot engelska ökar. Dessa uppgifter är intressanta eftersom de kompletterar den officiella statistiken runt lärarbehörighet som betraktar en lärare med pedagogisk utbildning som behörig oavsett om utbildningen gäller de åldersgrupper och ämnen som läraren undervisar i.

Också idrott och hälsa är ett mycket populärt ämne bland eleverna, utvärderingen visar dock att ungefär 15 % av eleverna varken är intresserade av ämnet eller menar att ämnet är till för dem. När lärarna planerar sin undervisning sker detta nästan helt utifrån de intresserade och motiverade elevernas perspektiv. När det gäller betyg tar utvärderingen upp ett antal problem i betygsättning av ämnet. Ett är att kraven för att få Godkänd är mycket lågt ställda. Ett annat är att elever får höga betyg utan att ha nått grund-

läggande färdigheter i vissa aspekter av ämnet. Ett tredje är att eleverna ska ha nått samtliga mål på ett betygssteg för att få betyget.

Resultatet pekar på att det finns ett antal områden att förbättra och utveckla för att få en ökad likvärdighet i betygssättningen. Ett handlar om i vad mån skolorna ska kunna tolka fritt i vad mån uppnåendemålen ska vara kriterier för betyget Godkänd. Det är rimligt att tolkningen kring vad som avses med att kunna simma, dansa och kunna orientera sig i okända marker är desamma i landet. Samtidigt kan man fråga sig om det är rimligt att ej få betyget Godkänd eller något av de högre betygen om man inte kan simma eller dansa om eleven i övrigt når målen på de olika betygsnivåerna.

En annan fråga handlar om vad eleven ska kunna för att få olika betyg. Det är otillfredsställande att som utvärderingen visar en elev i en skola kan få betyget Godkänd fast eleven knappt deltar i undervisningen eller bara byter om och är närvarande men inte deltar aktivt, medan kraven på eleverna i andra skolor är betydligt högre. (Skolverket, 2004e, s. 86-87)

I den nationella utvärderingen kommenteras aldrig mer än indirekt den kritik som riktats mot de statliga insatserna för att stödja lärare i arbetet med betygssättning. Inte heller riktas någon kritik mot systemnivån. Tvärtom sägs det vid flera tillfällen att målen för svensk skola är bra. De har dessutom blivit bättre, tydligare och klarare i och med den senaste kursplanerevisionen genom att målen ger distinkta kunskapskvalitéer medan specificering av innehåll och urval av stoff avgörs helt lokalt.

Likvärdig bedömning och betygssättning

Skolverkets stora satsning runt betygen under hösten 2004 var de samlade webbsidor om betyg, bedömning, betygssättning och lokalt planeringsarbete utifrån de nationella kursplanerna som publicerades i slutet av oktober (Skolverket, 2005a). Det material som där presenterades och som senare uppdaterats kontinuerligt består av tre delar varav de två första också publicerats i tryckt form.

Första delen kallas "Lokal planering för likvärdig bedömning". Här ges en bakgrund till dagens styrsystem med centrala mål och lokalt bestämt stoff och innehåll. Detta avsnitt handlar om arbetet med läro- och kursplanerna som en grund för betygssättning. Skolverket uppehåller sig ganska länge kring frågor om vad som bestäms centralt och vad som bestäms lokalt i dagens system. Man framhäver att det lokala planeringsarbetet är en förutsättning för en rättssäker och likvärdig betygssättning. Del två, "Bestämmelser för likvärdig bedömning och betygssättning", ger samtliga bestämmelser som finns för betygssättning. I många fall har Skolverket också kommenterat den tolkning som gjorts av bestämmelserna. Detta gäller till exempel frågor om att flit, ambition, läxläsning med mera inte får vara en del i underlaget till betygssättningen. Likaså slår man fast att lärarna måste använda sig av varie-

rade bedömningsformer och flera olika bedömningstillfällen för sin betygsättning.

En av de frågor som inte kommenteras i detta material är om skolor överhuvudtaget ska formulera lokala betygs-kriterier och i så fall vilken relation dessa ska ha till de centrala. Detta trots att rapportens fokus är lokal planering. Några skolor i min undersökning har inte formulerat lokala betygs-kriterier med hänvisning till att Skolverket inte kräver det. Men Skolverket yttrar sig egentligen inte alls i frågan. Vid några tillfällen nämns de lokala målen och då i termer som för tankarna till att det ska finnas skrivna dokument. Angående måluppfyllelse som den beskrivs i Grundskoleförordningen § 7 sägs:

Denna bestämmelse gäller betyg som sätts terminsvis i årskurs 8 och i hösten i årskurs 9. Läraren ska bedöma de kunskaper eleven har vid betygsättningstillfallet. Bedömningen sker utifrån mål som bestäms lokalt med hänsyn tagen till de mål eleven ska ha uppnått då ämnet avslutas. Alla mål, både de som finns formulerade för det femte skolåret och de som bestäms lokalt, ska vara uppfyllda för att eleven ska få betyget Godkänd. Även för de högre betygen gäller att bedömningen ska ske utifrån de kriterier som bestäms lokalt när den görs vid tidpunkter då ämnet eller ämnesblocket inte avslutas. (Skolverket, 2005a, s. 35)

Vidare sägs att de lokala bearbetningarna inte får strida mot, inskränka eller lägga till krav till de nationella målen. Likaså klargör man att de betyg som sätts som terminsbetyg är en bedömning av de kunskaper och färdigheter som eleven har inhämtat fram till och med den aktuella terminen. Många skolor talar om terminsbetyg som "prognosbetyg", betyget VG till exempel skulle utläsas som "om du fortsätter så här kommer du att få VG i slutbetyg". Det är enligt Skolverket inte en riktig tolkning.

Den tredje delen i Skolverkets anvisningar finns inte i tryckt form, utan går endast att ladda ner från Skolverkets hemsida (Skolverket, 2004i). Den består av bedömningsexempel som tar upp olika aspekter på betygsättningen i några ämnen och kurser. Det ges också exempel på bedömda elevlösningar både från grundskolan och från gymnasieskolan. För grundskolan gavs när hemsidan lanserades exempel från fem ämnen, matematik, No, religionskunskap, svenska och modersmål (senare har engelska tillkommit). För de fyra första ämnena består anvisningarna av en blandning av gamla och nyskrivna texter. Betygsanvisningarna för modersmål innehåller flera intressanta formuleringar. Inledningsvis finns en resonerande text om ämnets specifika förutsättningar. När resonemanget övergår till bedömning introduceras tre nya begrepp: basnivå, mellannivå och avancerad nivå. Om dessa motsvarar de tre betygsstegen G, VG och MVG framgår inte, men nivåerna beskrivs inte på samma sätt som betygs-kriterierna för ämnet. När det gäller den avancerade nivån anges som ett kännetecken "eleven har t.o.m. ett passivt ordför-råd", vilket alla språkinlärare torde ha, oavsett nivå. Den avancerade nivån i

modersmålet kräver också goda kunskaper i svenska. Följande kännetecken ges för avancerad nivå: "klarar översättningar av nivåanpassade texter från modersmålet till svenska och tvärtom". I kursplanerna och betygskriterierna för modersmål nämns däremot aldrig begreppet översättning, varken direkt eller indirekt.

Elever med utländsk bakgrund

Skolverket fick 2003 i uppdrag av regeringen att analysera orsakerna till varför elever med utländsk bakgrund lyckas sämre i svensk skola. Resultatet av denna analys presenterades i oktober 2004 (Skolverket, 2004h). Man utgår från elevernas slutbetyg årskurs nio och konstaterar att det finns skillnader mellan elever med svensk och utländsk bakgrund till de infödda elevernas fördel. Allra tydligast är skillnaden för de elever som har invandrat till Sverige efter den ordinarie skolstarten i Sverige, det vill säga de elever som inte har genomgått hela den svenska grundskolan. När man ser på invandrarelevens socioekonomiska situation visar det sig dock att elever med utländsk bakgrund har ett sämre utgångsläge. Vad Skolverkets rapport visar är att dessa socioekonomiska faktorer förklarar hela skillnaden i betyg åtminstone för den grupp elever som invandrat till Sverige före skolstart. Om invandrargruppen jämförs med svenska elever med samma socioekonomiska bakgrund så finns det ingen skillnad mellan grupperna. Under 2005 kom också LO (Mohlin, 2005) med en rapport om betyg och val i grundskolan där man studerar betyg utifrån kön, klass och etnicitet. Resultatet bekräftar Skolverkets bild. Social bakgrund spelar stor roll för elevers betyg.

Skolverkets lägesbedömning 2004

Skolverket har av regeringen fått i uppdrag att i slutet av varje år ge en samlad lägesbedömning för skolområdet. Rapporten för 2004 (Skolverket, 2004j) tar sin utgångspunkt i de övriga rapporter som Skolverket har givit ut under året, främst resultaten från de nationella utvärderingarna och från utbildningsinspektionen. Men rapporten är ändå intressant eftersom Skolverket förutom att ge en sammanfattning av tidigare resultat också har fått regeringens uppdrag att lyfta fram några frågor som Skolverket bedömer som särskilt angelägna med utgångspunkt i lägesbedömningen. För 2004 har Skolverket valt att fokusera på två frågor, dels tillgången till lärare och lärares/rektorers kompetens, dels likvärdighet i bedömning och betygssättning.

Mycket av de uppgifter som Skolverket publicerade här kommer från en enkätundersökning med 9 000 lärare (av totalt ca 93 000). Undersökningens resultat var ännu inte publicerade när Lägesbedömningen kom utan dessa presenterades först under 2005 (Skolverket, 2005f). Resultatet visar dock att en stor del av de lärare som undervisar i grundskolan saknar både lärarutbildning och utbildning i de ämnen de undervisar i. För grundskolans senare

år finns det stora skillnader mellan ämnen. I spanska har bara 38 % och i teknik 45 % av lärarna relevant utbildning. I andra ämnen var andelen lärare med utbildning högre, 67 % i matematik och svenska, 65 % i engelska, men i dessa tre ämnen visar det sig att en relativt stor del av lärarna har en lärarutbildning riktad mot grundskolans tidigare år. Undersökningen visar också att ungefär hälften av de obehöriga lärare som undervisar i grund- och gymnasieskola har fast anställning.

Skolverket berör vid ett ställe den svårighet det innebär att implementera ett styrsystem för skolan som bygger på en mängd professionella bedömningar från lärarna, när flera lärare saknar denna kompetens:

Enligt Skolverkets nationella utvärdering av grundskolan 2003 är den sjunkande lärarkompetensen mätt i utbildningstermer under 90-talet och i början av 2000-talet problematisk sett i förhållande till de delvis helt nya krav som ställs på lärarna idag jämfört med tidigare krav i läroplaner. Lärare med en bräcklig kunskapsgrund löper sannolikt större risk än lärare med gedigna kunskaper i ämnet att förlora i fokus och överlåta till eleverna att själva ansvara för sitt lärande och vad de ska lära inom de fria arbetsformer som präglar undervisningen idag. För att kunna hjälpa elever att via informationssökning utveckla en egen kunskap fordras att läraren har gedigna baskunskaper, en utvecklad begreppsapparat och egna referensramar. (s. 136)

Det är dock intressant att konstatera att det inte är uppgiften att tolka målen, konkretisera dem till undervisning och utvärdera resultat i förhållande till kursplanens mål som Skolverket lyfter fram som det svåra i läraruppdraget. I stället pekar man ut informationssökning som den del av lärarrollen där en lärarutbildning är viktigast.

I avsnittet om bedömning och betygsättning ger Skolverket en sammanfattning av tidigare publicerade rapporter. En ny del är att man redogör i punktform för de sex största hindren för en rättvis och likvärdig betygsättning. Dessa anges som:

1. Bristande kunskaper hos lärarna
2. För lite diskussion om kursplaner och kunskapsbedömning
3. Bristande lokal styrning och uppföljning
4. Oklart om hur bedömning och betygsättning behandlas i lärarutbildningen
5. Betygsättning ej obligatoriskt inslag i rektorsutbildningen
6. Otillräckligt statligt stöd

När Skolverket anger brister i betygssystemet är det alltså tre av dessa som kan hänföras till lokal nivå och bara en som delvis går att föra till Skolverkets egen verksamhet. När det gäller lärarutbildningen lyfter både Skolverket och Myndigheten för skolutveckling fram som en orsak till brister i betygs-

systemet att det inte finns några examensmål för lärarutbildningen som går att hänföra till att studenterna får kunskap om betygsättning.

Kompetensutveckling av lärare om bedömning och betygsättning – Myndigheten för skolutveckling

Myndigheten för skolutveckling har inte alls på samma aktiva sätt som Skolverket deltagit i diskussionen om betyg och betygsättning. Riksrevisionen menar att myndigheten måste spela en mer aktiv roll i dessa frågor, men det enda officiella dokument som myndigheten presenterade under 2004 var en slutrapport av ett regeringsuppdrag från 2001 kring kompetensutveckling av lärare om kunskapsbedömning och betygsättning (Myndigheten för skolutveckling, 2004a). Slutrapporten som utkom nästan precis tre år efter att uppdraget formulerades omfattar 11 sidor. I rapporten säger Myndigheten för skolutveckling att brister i betygssystemet beror på att lärare och skolor har missuppfattat sitt uppdrag. Många kommuner och skolor har ett väl fungerande arbete för att kompetensutveckla sina lärare medan andra kommuner och skolor visar stora brister. I sitt pressmeddelande kring rapporten säger Myndigheten bland annat följande:

Tio år efter det att den svenska skolan fick ett nytt betygssystem är många lärare fortfarande osäkra om hur det ska tillämpas. Som en följd av det blir betygen varken rättvisa eller likvärdiga. Därmed hotas också elevernas rättssäkerhet vid betygsättningen [...] Det finns fortfarande lärargrupper som i grunden inte förstår det system de verkar i och som sätter betyg enligt det tidigare, relativa betygssystemet. (Myndigheten för skolutveckling, 2004c)

Rapporten anger att myndigheten har vidtagit ett stort antal åtgärder för att främja en mer likvärdig och rättvis betygsättning. Bland annat nämner man kompetensutvecklingsinsatser ute i kommuner som myndigheten genomfört, en hemsida med informationsmaterial och lärande exempel och ett samarbete med nio världkommuner.

Myndigheten pekar på tre områden som behöver utvecklas. Frågor om betygsättning måste tydligare lyftas fram i rektorsutbildningen, dessutom måste det finnas tydliga krav på att frågor om betyg och betygsättning ska behandlas i lärarutbildningarna. Den tredje punkt som man trycker på är att skapa tidsmässigt utrymme för lärarna till fördjupade samtal om lärande och kunskapsutveckling så att de utvecklar en gemensam syn på hur betygssystemet ska uttolkas och tillämpas. Myndigheten menar att elever och föräldrar behöver mer kunskaper om den kunskapssyn kursplanerna ger uttryck för så att eleverna bättre förstår vad de ska kunna och hur de ska gå tillväga för att lära sig detta. Ett antal rapporter till exempel från Skolverket har talat om behovet av kompetensutveckling för lärare. Myndigheten för skolutveckling (2004a) anser däremot inte att lärarna behöver mer kunskap om systemet:

Enkätsvaren bekräftade och förstärkte den bild som redan fanns inom myndigheten och som också framkommer i uppdragsbeskrivningen till detta uppdrag. Det som framförallt önskades var tid och mötesplatser för återkommande erfarenhetsutbyte med lärare i andra skolor och kommuner [...] Kurser eller föreläsare i frågor som rör bedömning och betygsättning efterfrågades knappast alls. (s. 5)

Enda gången man kommenterar problemet med obehöriga lärare är när man resonerar runt brister i lärarutbildningen

I debatten kring rättssäkerhet i betygssättning framförs ofta kravet att endast pedagoger med lärarutbildning ska få sätta betyg. Den synpunkten vore i högsta grad giltig under förutsättning att genomgången lärarutbildning ger garantier för en rättssäker och likvärdig betygssättning. Det är uppenbart att tidigare rangordnade och relativa bedömningsgrunder fortfarande finns med i de bedömningar som lärare gör. Flertalet lärare som är verksamma idag har fått sin utbildning och inskolning i detta relativa system. Hittillsvarande implementerings- och kompetensutvecklingsinsatser har uppenbarligen varit otillräckliga. Myndigheten befarar därför att lärarutbildning i sig, inte innebär den garanti för elevernas rättssäkerhet som den borde göra. (Myndigheten för skolutveckling, 2004a, s. 12)

Myndigheten för skolutveckling kan i ljuset av dessa skrivningar ses som något klugen. Dels anser man att mer kunskaper kring betyg och betygsättning måste prägla lärarutbildning och rektorsutbildning, dels att redan verksamma lärare har nödvändiga kunskaper och de behöver egentligen bara tid för att resonera sig samman. Samtidigt säger myndigheten alltså att det finns lärare som ”i grunden inte förstår betygssystemet” och man anordnar också själva kompetensutveckling runt betyg och bedömning trots att detta alltså varken behövs eller efterfrågas.

Mer kunskap för pengarna

Den sprängkraft som finns i frågor runt betyg visades tydligt när Skolverket den 24 januari 2005 gick ut med en rapport, ”Mer kunskap för pengarna” (Skolverket, 2005b). Där har man gjort ett försök att mäta skolors effektivitet genom statistiska analyser byggda på betyg uttryckt dels i antalet elever som inte nått målen på respektive skola, dels betygsgenomsnittet. Dessa siffror jämfördes med ett antal andra faktorer, till exempel lärares utbildningsnivå och yrkeserfarenhet. Skolverket presenterade rapporten i en presskommuniké som sa att lärares yrkeserfarenhet är en viktig faktor för effektivitet men inte deras utbildning. Dessa resultat presenterades i många medier samma dag. Dagen efter drogs hela rapporten in. Då hade lärarförbunden riktat hård kritik mot rapporten som man ansåg gav en missvisande bild av skolan och lärarna. Man fick medhåll av skolminister Ibrahim Baylan som i SVT:s morgonprogram menade att det var ”en produkt som man borde fundera på om

den borde släppts ut från Skolverket”. Uttalandet anmäldes för övrigt till konstitutionsutskottet som ett exempel på försök till ministerstyre, utskottet fann emellertid ingen anledning att rikta någon anmärkning mot ministern.

Ett skäl som Skolverket angav för att dra tillbaka rapporten var att man inte kan utgå från betygsstatistik på det sätt som rapporten gjorde eftersom Skolverket tidigare konstaterat att det finns problem med betygsättning vad det gäller likvärdighet och rättvisa (Skolverket, 2005a). I september 2005 publicerade Skolverket rapporten igen, denna gång en något reviderat text, där vissa resultat kommenteras som ”förvånande”. Man manar också till försiktighet att tolka resultaten. Rapporten gavs också ett nytt, något mer neutralt namn, ”Att mäta skolors relativa effektivitet” (Skolverket, 2005d).

Betygsstatistik

Årligen publicerar Skolverket betygsstatistik (Skolverket, 2005e) från elevernas avgångsbetyg årskurs nio. Under perioden 1998–2003 sker inga dramatiska förändringar i elevers slutbetyg i grundskolan. Detta till skillnad från gymnasieskolan där under samma tidsperiod betygen har höjts avsevärt.

De tendenser som går att se för grundskolan är att betygen sakta håller på att bli högre. Under femårsperioden motsvarar det ett betygssteg bättre betyg i ett ämne för samtliga elever. En annan skillnad är att betyget MVG har blivit vanligare samtidigt som andelen elever som inte nått målet också har blivit fler. Lärarna använder alltså ytterkanterna i betygssystemet mer idag än tidigare. 1998 var 12,0 % av alla ämnesbetyg MVG, 2003 har denna siffra stigit till 15,8 %. På motsvarande sätt var 1998 andelen eleven som saknade betyg i ett eller flera ämnen 20,4 %. Motsvarande siffra för 2003 är 25,3 %. Skolverket (2004j) kommenterar detta:

Ur ett likvärdighetsperspektiv är det oroväckande att andelen elever som fått minst betyget Godkänd i alla ämnen minskat med fem procentenheter sedan våren 1998. Godkändnivån utgör den miniminivå av kunskaper grundskolan skall ge alla elever möjlighet att nå. (s. 157)

Skolverket ger inget argument för denna slutsats, eller förklaring till hur man ser det som besvärande för likvärdighetsaspekten. Om likvärdighetsaspekten betyder att betygen ska motsvara samma kunskapsinnehåll så torde nedgången i betyg vara allvarlig endast om den inte motsvarar en motsvarande nedgång i elevernas kunskaper. Om det är fler elever som 2003 verkligen inte når upp till godkändnivån jämfört med 1998 så är i stället nedgången ett tecken på att betygssystemet fungerar.

Sammanfattning

Under de senaste åren har diskussionen om betyg och betygsättning varit intensiv. Den stora mängd rapporter som har kommit främst från Skolverket är

så överväldigande att det ibland kan vara svårt att se linjer eller tendenser i det som rapporteras, och det torde inte längre vara möjligt för till exempel enskilda skolledare att kunna ta del av allt det Skolverket producerar. Mängden rapporter kan ses som en bekräftelse på att formuleringsarenan försöker vinna tillbaka initiativet och makten i betygsfrågan. Ett annat tecken är Skolverkets inspektioner av skolor och kommuner med efterföljande skriftliga rapporter. Samtidigt finns inom formuleringsarenan en klivenhet. Ytterligare ett tecken är de konkreta anvisningar som Skolverket ger när det gäller nationella prov (Skolverket, 2006f, g). Genom att den politiska nivån aldrig har angett på vilka grunder betygsättningen för årskurs åtta ska ske ser inte Skolverket någon möjlighet att ge "guide-line writing" för denna del av betygssystemet.

En annan tydlig tendens är att betygens roll som urvalsinstrument åter har hamnat i fokus. Flera rapporter som förespråkar ett större fokus på nationell likvärdighet och rättvisa tar utgångspunkt i frågan om betygens roll i antagning. Detta är också främst i denna del av betygsfrågan som det bedrivits forskning, till exempel VALUTA-projektet. Detta gäller främst i övergången mellan gymnasieskola och högskola, där hundradels poäng skiljer den som kommer in på en utbildning från den som inte gör det. Men också i grundskolan vittnar många lärare om att betygskonkurrensen idag är mer tydligt påtaglig än tidigare. En anledning till detta kan självklart vara att betygen i vissa kommuner åter har kommit att bli viktiga i övergången mellan grundskola och gymnasieskola, inte för om eleven får plats på sökt utbildning utan på vilken gymnasieskola man får platsen.

Fortfarande finns det dock en ganska stor otydlighet kring betygens funktion. Betygen fyller också en funktion som utvärdering både av skolan generellt och av den enskilde elevens prestationer. Det är slående att ett stort antal rapporter talar om vikten av likvärdiga och rättvisa betyg utan att egentligen göra klart varför detta är en viktig fråga. Handlar det om antagning, en generell utvärdering eller en individuell utvärdering? Att betyg ska vara likvärdiga verkar alla överens om men inte varför. Den väg som pekas ut till likvärdiga och rättvisa betyg går via en ökad central styrning. NU-03 kan ses som ett intressant exempel. När NU-03 gör utvärderingar byggda på ett specifikt ämnesinnehåll kan det möjligen tolkas som ett första steg från formuleringsarenan att åter bestämma ämnesinnehållet i skolan. Om detta försök till tolkning stämmer är dock för tidigt att säga.

I flödet av rapporter om alla tänkbara aspekter på skolans verksamhet kan det ibland vara svårt att uppfatta vad som inte rapporteras, men en fråga som nästan försvunnit från formuleringsarenan är den om skolans socialiserande roll. Denna fråga är dock mycket viktig för realiseringsarenan. Ett mycket tydligt tecken på detta kom i mars 2006 när skolledningen vid Ytterbyskolan i Kungälv i en radiointervju talade om att elever som gjort rasistis-

ka och nazistiska yttranden riskerade att bli utan betyg i samhällskunskap. Rektor stödde sig på en formulering i mål att uppnå för årskurs nio som säger att eleven ska ”kunna problematisera demokratiska förhållningssätt i vardagen”. Skolverket gjorde den 31 mars ett uttalande (Skolverket, 2006a) som skulle kunna tolkas som att skolans sätt att agera är fel. Man skriver bland annat:

Det är elevens kunskaper och förmåga som ska bedömas vid betygssättningen – inte elevens åsikter eller beteende. [...] Betygssystemet ska inte användas för att bestraffa elever som har odemokratiska åsikter eller kränker andra elever. Betygssystemet måste tillämpas på ett för alla elever rättssäkert sätt.

Efter en stundtals mycket animerad debatt gjorde Skolverket i maj ett klagörande uttalande i frågan (Skolverket, 2006a) där man godkänner skolans agerande:

Skolledningen hävdar att det är kunskaper relaterade till uppnåendemålet i kursplanen som kommer att bedömas. I skrivelsen till skolledningen har Skolverket inget att erinra mot tillämpningen av reglerna för bedömning och betygssättning av den aktuella eleven.

I nästa kapitel analyseras de lokala styrdokument, frågor om makt och om skolans socialiserande uppgift är då uppenbarligen exempel på intressanta aspekter att studera.

KAPITEL 6

DE LOKALA KRITERIERNA

– GRANSKNING OCH ANALYS

I detta avsnitt görs en analys av de lokala betygskriterierna och arbetsplanerna från 2005 i min undersökning liksom jämförelser med de lokala styrdokumenterna från 1996. Jag ger ett stort antal exempel från de dokument som jag fått in från skolorna och ofta görs jämförelser mellan 1996 års material och det från 2005. Exempel och resonemang om hur dokumenten ser ut gäller dokumenten från 2005 om inte annat anges. Analyserna i detta kapitel gäller generella iakttagelser kring lokala styrdokument. De begrepp som här används är **innehåll (förgivettagande)**, **språk**, **författarröst** och **design**. I nästa kapitel är analyserna mer ämnesspecifika och handlar om till exempel **ämnesinnehåll** samt **uppföljning** och **bedömning**.

Läsarens perspektiv

De lokala styrdokumenterna går att studera från många olika aspekter. Jag väljer här att läsa dem utifrån ett elev-föräldraperspektiv. Till skillnad från centrala styrdokument som är skrivna med lärare som mottagare har de lokala styrdokumenterna just elever och föräldrar som mottagare. Emmott (1997) talar om "tankebryggor", den kompetens som texten kräver för att läsaren ska kunna följa med i författarens resonemang. För betygskriterier borde sådana tankebryggor vara få eftersom texten ska vara lätt att se igenom för dem som läser den. Å andra sidan hävdar Foucault (1993) att utbildningsväsendet speglar maktstrukturen i ett samhälle och är därför inte öppet för att förändra dessa strukturer. I det normrelaterade betygssystemet som byggde på procentuell fördelning av betygen fanns ingen möjlighet för eleverna att ha insyn i hur betygsättning gick till eller vad som krävdes för att få ett visst betyg. Det var inte heller alltid möjligt för lärarna att veta att en elev tillhörde till exempel de 7 % bästa i riket, men vid betygsättning gjordes ändå denna tolkning. Med ett nytt betygssystem skulle betygsättningen göras mer öppen för eleverna. De skulle i förväg veta vad som krävdes för att få ett betyg.

Ett av de mest naturliga och hederliga sätten att få elever att ändra sitt sätt att tänka är att tala om vad som är målet för ett arbete så klart och begripligt angivet att alla i gruppen förstår. Man ska i förväg tala om för eleven vad som krävs för respektive betygsnivå. Elever och föräldrar ska också förstå kriterierna. (Skolverket, 1998, s. 7)

Eftersom många elever och föräldrar är ovana vid att läsa officiella skoldokument är det intressant att granska kriterierna från deras perspektiv, och analysera och tolka dokumenten med utgångspunkt i frågor som: Hur berätt-

tar lärarna om sina ämnen och vilka krav som ställs? Är de skrivna med tanke på att de ska läsas och tolkas av personer utan särskilt stor förförståelse i ämnet eller kräver de tankebryggor? Ger de ett intryck av att "bjuda in" föräldrar och elever eller stänger de snarare ute? I Grundskolan för bildning (Skolverket, 1996a) sägs:

Ett väsentligt inslag i betygsreformen är öppenheten i systemet. Öppenhet innebär dels en synlighet, dvs. att betygskriterier och andra grunder för bedömning och betygssättning ska vara tillgängliga inte bara för läraren utan också för elever och föräldrar. (s. 29)

Skolverket visar alltså mycket tydligt att betygskriterierna ska kunna läsas och förstås av elever och föräldrar. I citatet ovan talas också om "betygs-kriterier och andra grunder för bedömningen". Det kan alltså på skolorna finnas andra grunder för betygsbedömningarna än de som anges i betygs-kriterierna. Vad exakt detta kan vara antyds inte i Skolverkets dokument. Jag börjar emellertid med en genomgång av hur det material som används ser ut.

Vem äger skolans lokala styrdokument?

Som nämnts i kapitel tre ser många ämnesgrupper lokala arbetsplaner och betygs-kriterier som sin egendom. Detta märks till exempel vid utformning och design av dokumenten (mer härom senare). Denna syn går dock stick i stäv mot Grundskoleförordningen 2 kapitel § 22 (Utbildningsdepartementet, 1997) där rektor pekats ut som ansvarig för skolans arbetsplan:

För genomförandet av de fastställda målen för utbildningen skall det finnas en arbetsplan.

Arbetsplanen skall utarbetas under medverkan av lärare och övrig personal samt företrädare för eleverna och deras vårdnadshavare.

Rektorn beslutar om arbetsplanen.

Arbetsplanen skall kontinuerligt följas upp och utvärderas.

Det är dock endast på några få skolor där det syns att rektor verkligen aktivt har godkänt dokumenten. På ett par skolor har rektor undertecknat alla dokument. En anledning till denna formella brist kan vara att skolan som organisation ofta inte har lika tydliga administrativa rutiner för hur ärenden förbereds, beslutas och diarieförs som andra delar av den offentliga sektorn. En annan förklaring skulle kunna vara att skolan använder begreppet arbetsplan om ett mer övergripande dokument och kallar planerna i respektive ämne något annat. Det vill säga att rektor verkligen har godkänt en övergripande arbetsplan som inte finns med i mitt material. Mot det talar att endast en rektor i sina följebrev tar upp frågan. Denna rektor nämner att skolan har en övergripande arbetsplan som rektor ansvarar för. Ingen annan rektor nämner att det skulle finnas ytterligare en nivå av lokala styrdokument, trots att många rektorer har skrivit mycket långa och innehållsrika brev kring hur

skolan har arbetat med sina lokala dokument. Dokumenten som har skickats till mig benämns också på de flesta skolor lokala arbetsplaner. Skolverket kommenterar begreppet arbetsplaner, detta i *Likvärdig bedömning och betygssättning* (Skolverket, 2005a):

Självfallet kan en arbetsplan bestå av olika från varandra skilda delar, utformade i olika grupper och på olika nivåer i skolan. Poängen med uttrycket "arbetsplanen" är att de olika delarna ska hänga ihop och komplettera varandra och tillsammans utgöra en helhet. (s. 18)

Fanns kriterier på skolorna?

Majoriteten av alla skolor har både lokala arbetsplaner och lokala betygskriterier. För vissa skolor saknas något eller några av dokument.

Skolor som saknar kriterier eller planer

Inte alla skolor har betygskriterier. När insamlingen gjordes 1996 var det 14 skolor av de 93 som saknade betygskriterier i ett eller flera ämnen. 2005 är det 22 av 85 skolor som inte sänt in betygskriterier i ett eller flera ämnen. Det betyder dock inte att alla dessa skolor saknar betygskriterier, i flera fall förklarar skolan att man just håller på att omarbete sina betygskriterier. Trots att förfrågan till skolorna var att skicka in de "nu gällande" betygskriterierna och de gamla torde vara gällande fram till dess att nya är klara finns det en stark motvilja på skolorna att skicka in gamla dokument när nya håller på att arbetas fram. Det är något fler, ett trettiotal skolor som saknar lokala arbetsplaner. Det finns inget direkt samband däremellan, det vill säga att det finns skolor som saknar båda dokumenten i ett ämne men också de som till exempel har betygskriterier men inte kursplan i engelska och vice versa i idrott och hälsa. En skola verkar helt ha "glömt" ämnet idrott och hälsa. Skolan har ett samlat dokument som ger ett mycket officiellt intryck med skolans namn och kommunens vapen på framsidan. Arbetsplaner och betygskriterier för alla ämnen presenteras i bokstavsordning, utom idrott och hälsa som helt saknas! Två skolor har vare sig kriterier eller planer i några ämnen. En av dessa skolor berättar att de har bestämt sig för att skrota sina lokala styrdokument eftersom Skolverket "i flera rapporter har visat att de inte fungerar". Vilka rapporter man refererar till klarläggs inte, kanske förslaget till ny skollag där lokala arbetsplaner föreslås försvinna ur förordningstexten, även om detta förslag inte kommer från Skolverket. I underlaget från 1996 fanns det skolor som angav att de inte hunnit skriva lokala betygskriterier. En skola berättade att:

Hittills har bedömningarna gjorts väldigt mycket efter en allmän känsla av vad eleven har presterat.

Några sådana svar förekommer av naturliga skäl inte i 2005 års material. En speciell grupp skolor är däremot de som inte har ändrat sina lokala styrdokument utan har skickat in samma dokument 2005 som 1996. Detta gäller tolv skolor. I några fall gäller det dock inte alla tre ämnena. Eftersom skolorna har presenterat samma dokument som 1996 när de blivit uppmanade att skicka in nu gällande betygskriterier och arbetsplaner så används dessa i analysen, men jag markerar att kriterierna inte ändrats när de används som exempel. Det finns också exempel på skolor som gjort förändringar i delar av sina dokument men valt att behålla andra delar av sina texter. Också här markerar jag att texten är identisk med den från 1996 i de fall den används som illustration.

För att göra bilden rättvisande måste dock betonas att de tolv skolor som inte har bearbetat och reviderat sina styrdokument är undantag. Det är slående att den absoluta majoriteten av skolor antingen håller på med revideringar eller har arbetat med det under 2003 eller 2004. Större delen av de dokument som bildar empirin till denna del av framställningen är alltså mycket aktuell.

Vid datainsamlingen 1996 skrev många rektorer i följebrev om den osäkerhet som de själva och deras lärare kände inför uppdraget. Också 2005 finns ett stort intresse kring hur andra skolor löser uppdraget. Genom att de allra flesta skolor arbetat aktivt med sina dokument de senaste åren har detta väckt frågor kring hur man ser på betyg och bedömning. Många skolor vittnar om att lärarna träffats inom kommunen, eller, för mindre kommuner, över kommungränsen för att diskutera och arbeta med dokumenten. En annan tydlig trend är att allt fler skolor aktivt involverat alla lärare, alltså inte bara de som undervisar i åtta och nian i dessa diskussioner. Flera rektorer talar om att man arbetar med att se mål och måluppfyllelse i ett F-9-perspektiv.

Skolor som inte har kriterier för årskurs åtta

En grupp skolor har inte formulerat några kriterier specifikt för årskurs åtta. I 1996 års undersökning var detta en femtedel av skolorna, och det är ungefär en lika stor andel 2005, även om det inte alltid är samma skolor vid båda tillfällena. Vissa skolor anger inte för vilket år kriterierna är tänkta, andra säger till exempel "Betygskriterier för 8/9", någon anger i rubriken "år nio". Eftersom min förfrågan till skolorna angav att jag var intresserad av de kriterier som används när eleverna får betyg årskurs åtta har jag valt att betrakta alla dessa olika varianter som betygskriterier för årskurs åtta eftersom det är dessa skolan skickat in.

När det gäller arbetsplaner anger dessa inte alltid specifikt ett innehåll för årskurs åtta. Tvärtom, ungefär en tredjedel av skolorna anger ett tänkt ämnesinnehåll under ett spann av år. Fortfarande är det allra vanligaste att skolorna använder uppdelningen årskurs F/1-3, 4-6 och 7-9. En annan rela-

tivt vanlig struktur är F/1-5 och 6-9, men ett antal andra sätt att gruppera förkommer också.

I följbrev som medföljde 1996 förklarade skolor varför de inte hade betygskriterier för åttan och hur skolan tänkt att man ska betrakta betygsättningen. En skola skrev till exempel:

Vi har inte skrivit exakta betygskriterier för höstterminen, utan har muntligt brutit ner vårterminens kriterier till en "höstnivå".

Vid insamlingen 2005 är denna typ av förklaringar mycket ovanliga. Det är bara en skola som kommenterar att man inte har några kriterier för årskurs åtta, och säger att man använder sig av de centrala kriterierna också i åttan.

Det finns skolor som saknar betygskriterier för ett betygssteg. Det handlar i alla fall utom ett om MVG. Både 1996 och 2005 finns det ett relativt stort antal skolor, nästan en fjärdedel 1996 och en femtedel 2005 som saknar betygskriterier för MVG årskurs åtta i ett eller flera av de undersökta ämnen. På andra skolor består texten för MVG av mycket knappa upplysningar, ibland av en enda mening. Ett exempel från 1996:

Lärarens professionella bedömning måste här ha en avgörande betydelse.

Ett nästan snarlikt exempel från 2005 från en annan skola:

Lärarnas professionella bedömning i respektive ämne är avgörande.

Ytterligare en annan skola skriver:

Eleven skall ha Mycket Vål godkänt på inlämnade arbeten, redovisningar, laborationsrapporter och prov.

Några skolor sätter upp så höga mål för MVG i årskurs åtta att det förmodligen är hart när omöjligt att nå upp till dem, det vill säga i praktiken är det omöjligt att nå MVG i åttan. Detta gäller inte minst i idrott och hälsa där MVG kan innebära att eleven befinner sig på elitidrottsnivå. En skola kräver för MVG årskurs åtta:

Behärska alla moment som ingår i ämnet mycket väl och dessutom visar utomordentliga talanger i minst en idrott.

Mycket högt satta kriterier förekommer naturligtvis också i de andra ämnen. På en skola krävs att en elev för att få MVG årskurs åtta ska kunna förklara den upptäckt som ligger till grund för årets nobelpris i kemi. En skola anger för MVG i engelska:

Obehindrat kunna läsa fonetisk skrift.

Det finns i materialet en skola som saknar kriterier för Godkänd årskurs åtta. Man har i stället kriterier för Godkänd årskurs sju och för VG och MVG årskurs åtta. En misstanke skulle kunna vara att det handlar om ett enkelt skrivfel, men eftersom denna uppställning upprepas i alla ämnen finns det

rimligtvis en tanke med varför G-kriterierna gäller årskurs sju på denna skola, men denna deklarerar aldrig.

För att underlätta för läsaren att få överblick ges här en sammanställning av det empiriska materialet:

	1996	2005
Skolor som ombetts skicka in material	100	90 (93)
Antal svar	93	85
	(93 %)	(94 %)
Skolor utan betygskriterier i ett eller flera ämnen	14	22
	(15 %)	(25 %)
Skolor utan betygskriterier specifikt för årskurs åtta	19	16
	(20 %)	(19 %)
Skolor utan arbetsplaner specifikt för årskurs åtta		27
		(31 %)
Skolor med samma betygskriterier 1996 och 2005		12
		(14 %)
Skolor som inte har betygskriterier för MVG	20	17
	(22 %)	(20 %)

Varierande tolkningar av kriterierna för årskurs åtta

Vid 1996 års datainsamling förekom det åtminstone ett mycket tydligt exempel på att den förfrågan jag gjort om lokala betygskriterier bidrog till att sådana producerades. Det vill säga man skrev kriterier för att kunna skicka till mig. Det fanns dessutom ytterligare några fall där det fanns anledning att misstänka att så hade skett. Något motsvarande förekommer inte 2005. I undersökningen 2005 anger ett stort antal skolor att de just för tillfället håller på att revidera sina arbetsplaner och kriterier. Kan min förfrågan ha satt igång denna process? Här är min bedömning att så inte är fallet. Den mycket livliga diskussion om måluppfyllelse, bedömning och betygssättning som föregått de senaste åren är snarare anledningen till att skolorna har känt behov av att revidera sina dokument. Inte minst tyder det faktum att så många skolor uppdaterat sina dokument 2003 och 2004 på det. Däremot finns det naturligtvis anledning att reflektera kring om lärare skriver lokala styrdokument för att de anser sig behöva dem eller om andra, till exempel skolledare eller skolpolitiker, kräver dessa dokument. Här kan naturligtvis den nationella diskussionen om lokala styrdokument, där min forskning varit en del, bidragit till en uppfattning att det "ska finnas" till exempel lokala betygskriterier.

Det material som presenterades 1996 bar tydlig prägel av att lärarna på ett pragmatiskt sätt försökt lösa uppdraget så att de första eleverna som omfattades av det nya betygssystemet kunde få betyg. Inte någon skola angav att uppdraget varit omöjligt eller att de anvisningar som gavs var för vaga för

att kunna utföra det. Detta kan synas märkligt, inte minst med tanke på de oklara uppdragsbeskrivningar skolorna fick men är kanske ett utslag av den mycket starka lojalitet med eleverna som finns bland lärarna. När eleverna skulle ha målrelaterade betyg första gången löste lärarna situationen efter bästa förmåga. Inte heller förekommer det i 1996 års material några diskussioner eller problematiseringar runt uppdraget. I det material som skickas in för 2005 är det däremot tydligt att flera skolor har arbetat mer med frågor kring målrelaterad bedömning och i samband med detta också upptäckt en del av de svårigheter som finns. En sådan som ett par skolor har påpekat är paradoxen i att sätta målrelaterade betyg i åttan eftersom det inte finns några mål för årskurs åtta. Någon rektor talar om svårigheten att lärarna själva ska formulera både mål och bedömningskriterier eftersom många har svårt att skilja dessa två begrepp åt, något som inte underlättas av de anvisningar som finns för årskurs nio där "Mål att uppnå" anges som grund för betyget G. Många lärare uppfattar, menar rektorn, att Mål att uppnå är samma sak som Godkänd och skillnaden mellan mål och kriterier blir då än svårare att förstå.

En annan aspekt som problematiseras är skillnaden mellan undervisning och inläring. En rektor skriver:

Vi har lagt ner oerhört stor vikt och möda på att hålla isär de två begreppen utlärt (teach) och inlärt (learn). Utlärt är allt som står i böckerna, vad vi går igenom på lektionerna, vad eleverna ser på filmer och jobbar med under grupparbeten. Det innebär att det under utlärt finns mängder av tillfällen då eleverna inte lyssnar, tänker på annat och helt enkelt inte lärt sig det som de ska. Inlärt å andra sidan är vad som eleverna verkligen kan visa upp att de har lärt sig, alltså vad de verkligen har fått att fastna i hjärnan. Det finns naturligtvis många olika sätt att ta reda på vad eleverna verkligen kan.

Mot detta medvetna reflekterande står en annan bild från skolor som uppenbarligen inte ägnat sig åt att fundera kring vad ett målrelaterat betygssystem och måluppfyllelse innebär. En skola skriver i sina betygskriterier i kemi för årskurs åtta.

Om målen ej uppnås i årskurs 8 kan ej betyg ges i årskurs 9.

Om skolan verkligen följer detta skulle det innebära att det inte finns möjlighet att hämta in kunskaper i årskurs nio.

Sexton skolor har dokument som gäller för både åttan och nian. Man har då i sina lokala betygskriterier inkluderat de centrala kriterier för VG som gällde 1996. Dessa ändrades i och med kursplanerevisionen 2000, då också MVG inkluderades i de centralt reglerade betygsbestämmelserna. Det är svårt att tro att någon skola helt skulle ha missat att det kommit nya kursplaner varför det verkar vara en mer rimlig tolkning att de lokala styrdokumentet på dessa skolor inte är levande dokument. Lärarna använder förmodligen andra hjälpmedel både när de planerar och när de sätter betyg. Det är kanske

denna typ av lärare och skolor som använder ”inre mallar” enligt de begrepp som används i den nationella kvalitetsgranskningen 2000 (Skolverket, 2000).

En speciell grupp är de skolor som inte förändrat sina kriterier på nio år. Det är rimligt att anta att lärarna på dessa skolor inte har getts tillfälle att diskutera frågor om hur de gör sina lokala bedömningar av måluppfyllelse. Inte heller torde dokumenten användas i särskild hög grad, i flera fall finns det stavfel och skrivfel, som rimligtvis någon borde ha rättat om dokumenten verkligen användes. Ett av de mest påtagliga exemplen är en skola som efter nio år fortfarande som rubrik för sitt dokument har ”Förslag till delmål och betygskriterier i ämnet idrott inom grundskolan” och som inte heller ändrat följande mål för årskurs åtta:

Känna till allemansrätten och kunna klara sig i ökad natur.

Det är naturligtvis möjligt att dokumenten inte används men att det ändå har förekommit en diskussion om måluppfyllelse och bedömning som gjort avtryck på andra ställen än i de lokala styrdokumenterna. Mot detta talar att bara en rektor i sitt följebrev anger att ”betygskriterierna är kanske inte särskilt aktuella längre”. De andra har överhuvudtaget inte kommenterat att de har samma kriterier som för nio år sedan. Det är först när jag jämfört dokumenten från de båda insamlingarna som detta har framkommit.

Många skolor saknar helt kriterier för betyget MVG. Det ges ingen förklaring till varför detta betygssteg saknas, men andra studier tyder på att många skolor fortfarande anser att det i princip ska vara omöjligt för eleverna att nå MVG årskurs åtta. Den nationella kvalitetsgranskningen (Skolverket, 2000) säger om betygsättning: ”Vidare är det i grundskolan en utbredd uppfattning att MVG inte kan ges förrän i slutbetyget” (s. 136). Det skulle i så fall också vara en förklaring till att kraven för MVG ofta ligger mycket högt, i de fall där de förekommer.

En diskussion som inte förekommer i 1996 års material, men som finns på 20 skolor 2005, handlar om hur bedömning av måluppfyllelse måste genomsyra hela grundskoletiden, inte bara de år när eleverna får betyg. Det finns också flera skolor som har kriterier för betyg, för år tidigare än åtta. Mer om detta under rubriken ”Innehåll, förgivettagande”.

Kopplingar lokalt – centralt och lokalt – lokalt

Skolans styrs från formuleringsarenan bland annat med hjälp av läroplan, kursplaner och centrala betygskriterier. Med utgångspunkt i dessa formuleras sedan på realiseringsarenan lokala arbetsplaner och lokala betygskriterier. Hur ser kopplingen mellan dessa ut?

Som tidigare redovisats (se kapitel 4) finns de, till exempel Skolverkets förre generaldirektör Ulf P. Lundgren, som hävdar att dagens läroplan och betygskriterier inte i grunden omfattar samma kunskapssyn (Wermeling,

2004). Denna diskussion lämnar jag utanför i detta sammanhang även om det naturligtvis finns anledning att tro att det lokala arbetet blir svårare om de centrala styrdokumenterna är spretiga i sin grundsyn. Analysen kommer i stället att fokusera på hur de lokala styrdokumenterna relaterar till de centrala och hur skolornas lokala styrdokument hänger samman inbördes. Resultatet visar att de lokala arbetsplanerna ofta skiljer sig avsevärt från centrala dokument. Det är många skolor, över tjugo, som anger egna betygskriterier för slutbetyget i nian trots att dessa finns reglerade centralt. I flera fall är det helt nyskrivna dokument. I några fall handlar det om att man ändrar i de centrala, till exempel tar bort centrala betygskriterier eller lägger till nya kriterier. Bara en skola kommenterar detta och skriver i ett följebrev till mig:

Vi har skrivit egna kriterier för nian för att elever och föräldrar ska förstå men självklart följer vi skolverkets riktlinjer.

I övrigt kommenteras alltså inte detta, trots att det reser en mängd frågor kring hur skolor hanterar en situation med parallella kriterier, inte minst hur skolorna resonerar om en elev når upp till en uppsättning kriterier men inte den andra. För de skolor som inte har egna kriterier för årskurs nio är behovet av förtydliganden mindre, men också här finns det många tillfällen när kraven i betygskriterierna centralt och lokalt inte harmonierar. Ibland är det helt andra saker som betygsätts i de lokala än i de centrala, till exempel läxläsning i engelska eller närvaro i idrott och hälsa. Det innebär, under förutsättning att lärarna verkligen använder kriterierna, att det kan vara helt olika saker som betygsätts de tre första gångerna och vid grundskolans sista betygstillfälle.

På andra skolor är inte de mål som anges i de lokala arbetsplanerna samordnade med kriterierna, vilket gör att det inte är ovanligt att dessa går stick i stäv mot varandra. Skolor talar om ett naturvetenskapligt synsätt som viktigast i kemi samtidigt som kriterierna är mycket atomistiska. I engelska talas om en kommunikativ språksyn i arbetsplaner men betygskriterierna anger behärskan av enskilda grammatikmoment. En skola skriver att det är viktigt att eleven får flera tillfällen att visa att man nått målen, att läraren ska göra en bedömning av helhet, inte detaljer. De betygskriterier som skolan har kräver i idrott och hälsa för Godkänd att eleverna ska komma i tid, vara närvarande, kunna ta en instruktion, och man anger också resultatnivåer för olika friidrottsgrenar. I engelska krävs för Godkänd att eleverna ska kunna stava de 300 vanligaste engelska orden, i nian de 400 vanligaste.

Ibland finns det diskrepanser inom samma dokument. En skola anger i sin arbetsplan för engelska mål för 1–3, 4–5, 6, 7, 8 och 9. Dessa hänger emellertid inte ihop till en enhet, trots att de står bredvid varandra. Varken språkligt eller innehållsmässigt bygger de olika målen vidare på varandra utan olika delar kommer in och försvinner till synes slumpmässigt. Så till exempel finns det mål för grammatikinläring för årskurs 4–5, 7 och 8 men

inte för årskurs 1–3, 6 och 9. För årskurs 4–5 finns följande mål kopplade till grammatik:

Käna till substantiv, obestämd/bestämd form, singular och plural.

Käna till ordningstal.

Käna till verb, presens och imperfekt.

Käna till omskrivning med do.

Käna till adjektiv.

Käna till genitiv.

Käna till pronomen.

Käna till prepositioner.

För årskurs sex finns alltså inga mål som handlar om grammatik. För årskurs sju finns bara ett mål under rubriken grammatik:

Kunna använda personliga pronomen och böja verben i presens därefter korrekt.

För årskurs åtta finns också bara ett mål under rubriken grammatik:

Kunna tillämpa de mest frekventa verbens preteritum former.

För årskurs nio finns inte rubriken Grammatik, däremot finns under rubriken Hjälpmedel följande mål:

Kunna använda en grammatikbok.

Grammatikmålen används här som ett exempel, men hela arbetsplanen är uppbyggd på samma sätt och verkar bära spår av att det är flera olika personer som har formulerat arbetsplanen utan att ha bestämt sig vare sig för struktur eller hur progression ska skapas genom grundskolan.

En skola har följande struktur i de lokala målen i kemi: Först kommer fem mål som verkar vara övergripande för undervisningen men som saknar rubrik och därför inte går att hänföra till någon del av grundskolan. Därefter följer tre mål som inte heller är explicit kopplade till speciella år. Däremot ges konkreta beskrivningar kring hur skolan arbetar för att nå målen för skolår ett, två, tre, fyra, och fem. Sedan kommer ett mål där det ges exempel på hur eleverna kan nå målet för alla nio åren och till slut mål som gäller för årskurs sju, åtta respektive årskurs nio. Dessa senare innehåller sådant som redan behandlats i tidigare mål men det anges inte om det föreligger någon över- och underordning mellan målen. Sammanlagt omfattar denna del av styrdokumentet sju sidor.

Kopplingen mellan de olika dokumenten är svår att se och detta bidrar till att målen och kriterierna inte stämmer överens med varandra, och till och med ibland står i motsatsställning. Om målen inte heller är samordnade inbördes bidrar detta naturligtvis ytterligare till att göra dokumenten svåra att förstå.

Innehåll, förgivettagande

En aspekt värd att undersöka är hur det nya systemet förklaras för elever och föräldrar utifrån de ”tankebyggor” som Emmott (1997) talar om. Vilka förkunskaper förutsätts de ha och vad anser sig skolorna behöva förklara?

En analys av materialet från 1996 ger vid handen att skolorna inte i någon hög grad hade funderat på hur betygssystemet skulle förklaras. Det fanns ytterst få exempel på skolor som ens gjorde försök till förklaringar utan det nya betygssystemet förutsattes redan då vara bekant. Nio år senare är bilden densamma. Det finns skolor som ger förklaringar men det handlar då nästan uteslutande om lokala regler för betygsättningen. 24 skolor kräver till exempel en viss närvaro (ofta 75 %) för att få betyg i idrott och hälsa.

På de flesta skolor består betygskriterierna av uppräknningar av vad eleverna ska behärska vid respektive betygssteg utan någon inledande eller förklarande text. Det finns naturligtvis undantag med skolor som ingående förklarar betygssystemet och sätter in betygen i ett sammanhang:

Enligt grundskoleförordningen ska betyg ges i grundskolan fr.o.m. hösttermin i åk 8. Det finns tre betygssteg **Godkänd**, **Väl godkänd** och **Mycket väl godkänd**. De elever som inte når upp till betyget Godkänd inom ett eller flera ämnen får inte betyg i ämnet.

X kommuns högstadieskolor har i ett gemensamt arbete tagit fram kriterier för betyg **Godkänd**. Kriterier för betygen **Väl godkänd** har utarbetats av Skolverket, **Mycket väl godkänd**, har arbetats fram på varje enskild skola.

Enligt grundskoleförordningen skall eleven ha uppfyllt samtliga kriterier för resp. betygssteg.

Terminsbetyg: Terminsbetyg avser betygen ht i åk 8, vt i åk 8 samt ht i åk 9. Dessa betyg är prognosbetyg – d.v.s. det är den enskilde lärarens bedömning av hur eleven kan förväntas uppfylla betygskriterierna för slutbetyget i åk 9 baserat på den nivå eleven för närvarande befinner sig på.

Övergripande kriterier:

Eleven skall:

- tillsammans med läraren planera sitt arbete
- ta ansvar för sina studier
- bidra till god arbetsmiljö och visa samarbetsvilja

Det finns flera intressanta delar i denna skolas styrdokument. En sådan är att dokumentet är skrivet efter 2000 eftersom det är de då fastställda betygskriterierna för VG som återfinns i dokumentet som gäller både årskurs åtta och årskurs nio. Däremot har man valt att bortse från de betygskriterier för MVG som samtidigt fastställdes. För MVG har man i stället behållit samma kriterier som skolan hade 1996. Kriterierna för Godkänd är däremot ändrade för samtliga ämnen. En annan del värd att kommentera är hur skrivningarna, inte minst referenserna till grundskoleförordningen, lätt kan leda en läsare att tro

att också avsnittet om prognosbetyg finns angivet i förordningstexten, trots att denna tolkning går på tvärs mot Skolverkets anvisningar. Vidare anger skolan ett antal övergripande betygskriterier utan att berätta hur dessa används eller vilka betygssteg de relaterar till.

Skolan är inte unik med att ange övergripande betygskriterier som gäller för alla ämnen. Det finns ett tiotal skolor som har mer eller mindre detaljerade övergripande betygskriterier. Inte sällan verkar dessa vara inspirerade av läroplanens övergripande mål. En skola formulerar sina så här:

Allmänna betygskriterier för x-skolan

Godkänd

Eleven

- deltar aktivt i det dagliga skolarbetet efter bästa förmåga,
- samarbetar och genomför uppgifter i demokratisk anda,
- känner till och behärskar grundläggande begrepp och metoder.

Väl godkänd

Eleven

- behärskar självständigt, undersökande och experimentella arbetssätt,
- formulerar och förstår problem, ser samband och förklarar orsak och verkan,
- kan välja lämplig metod för att lösa uppgiften.

Mycket väl godkänd

Eleven

- är kreativ och inhämtar på egen hand kunskaper,
- använder och tillämpar sina kunskaper i ett större sammanhang,
- reflekterar över och kritiskt granskar information inom respektive ämne.

Det finns fler liknande exempel. En skola i 1996 års material börjar med en allmän information till elever och föräldrar om det nya betygssystemet. Där efter berättar man att den katalog med betygskriterier som läsaren håller i sin hand ger generella betygsnivåer. Dessa bryts ner och konkretiseras för varje område. Detta material är för omfattande att skicka ut, men föräldrarna välkomnas att höra av sig om de funderar över något eller vill se materialet.

På andra skolor finns det delar i de lokala kriterierna som är förvånande genom sin blotta existens. I 1996 års material fanns det åtta skolor som angav betygskriterier för betyget Icke godkänd eller Underkänd. Detta har dock helt försvunnit 2005. 24 av skolorna hade 1996 skickat med kriterier för årskurs sju, och någon enstaka skola hade också för årskurs sex. 2005 är det tretton skolor som har betygskriterier för årskurs sju. Exakt hur många av skolorna i undersökningen som egentligen har kriterier för årskurs sju eller tidigare går inte att säga eftersom vissa skolor bara skickat in det material som efterfrågades, det vill säga dokument som rör årskurs åtta. Att kriterier för årskurs sju är vanliga bekräftas av den nationella kvalitetsgranskningen (Skolverket, 2000). En mycket intressant tendens är att det 2005 finns en relativt stor grupp skolor som använder begreppet Godkänd i samband med

mål för årskurs fem. Det är 16 skolor i undersökningen som använder detta i ett eller flera ämnen. Det finns enstaka skolor som talar om målluppfyllelse med begreppet Godkänd redan för årskurs ett till tre. Att gruppen skolor som talar om Godkänd för elever före årskurs åtta ökar verkar hänga samman med att skolorna i sina arbetsplaner har formulerat lokala mål för tidiga skolår och i samband med det använder begreppet "Godkänd" för att beskriva elevens målluppfyllelse.

Skolornas brist på information – några förklaringsmodeller

Vilken bild avtecknar sig efter en analys av dokumenten? För att anknyta till Emmott, behövs många "tankebryggor" för att kunna sätta sig in i skolornas dokument? Den överväldigande majoriteten av skolor gör inga försök att förklara det övergripande betygssystemet på ett sätt som skulle vara begripligt för elever och föräldrar utan expertkunskaper på området. Inte heller finns det hänvisningar till var man kan hitta mer information om betygssystemet. Skolverket och Myndigheten för skolutveckling har på sina hemsidor information som är speciellt utformad till elever och föräldrar. Inte någon skola i undersökningen ger hänvisningar till dessa. Man kan alltså konstatera att de allra flesta skolor ställer mycket höga krav på sina läsare av betygskriterierna, inte bara på att sätta sig in i betygssystemet utan också att själva hitta relevant information.

Det går att tänka sig ett antal tolkningar till att skolorna i så liten utsträckning tycks intresserade av att ge information om betygssystemet till elever och föräldrar. En kan vara att skolorna helt enkelt inte anser att de har kompetens att förklara hur betygssystemet fungerar. Efter nio år med det nya betygssystemet borde detta dock inte vara en avgörande faktor. En annan kan vara att skolan i så hög grad följer strukturer från de centrala styrdokumenterna att man inte funderar på att de centrala styrdokumenterna har en annan målgrupp, de professionella lärarna. En tredje kan vara en maktfråga. Genom att inte förklara hur systemet är tänkt gör man det än mer svärgenomträngligt för elever och föräldrar.

Språket

I en analys av lokala styrdokument är språket, språkets begränsningar och språkets förväntningar utifrån en tänkt läsare intressanta aspekter att studera (se Foucault 1993; Ekecrantz & Olsson 1994; Alvesson & Sköldberg, 1994). De språkliga medel som lärare väljer för att beskriva sin verklighet ger oss en bild av hur de uppfattar den och det uppdrag de fått att formulera lokala styrdokument.

De lokala styrdokumenterna från 2005 ligger, som redan flera gånger konstaterats närmre de centrala än de från 1996. En översikt över hur många

skolor som har betygskriterier som i de flesta fall språkligt ligger nära de centrala:

	Engelska	Kemi	Idrott
Totalt antal skolor med betygskriterier	82	74	81
Varav språkligt nära de centrala	51 (62 %)	42 (56 %)	38 (47 %)

Det är också det resultat som Lindberg (2002) rapporterar. Det innebär att de språkliga variationerna också är mindre 2005 än 1996. Här skiljer sig dock ämnena åt. Det ämne där flest skolor i sina kriterier ligger nära de centrala är engelska. Detta gäller båda åren. Många lärare har med utgångspunkt i de centrala formuleringarna försökt hitta varianter för alla betygssteg. Ett mycket tydligt exempel från 1996 kommer från en skola som i engelska utgår från två formuleringar. Dels från det mål för färdigheten lyssna och förstå som fanns i då gällande Mål att uppnå för år nio:

Eleven förstår tydligt brittiskt och amerikanskt tal.

Dels från en formulering från betygskriterierna för Väl Godkänd:

Eleven förstår tydlig engelska från olika delar av den engelskspråkiga världen. Eleven förstår huvudinnehållet i engelskspråkiga tv- och radioprogram som innehåller t ex nyheter eller som behandlar områden, där eleven har vissa förkunskaper.

Med utgångspunkt i dessa två formuleringar har skolan skapat betygskriterier för samtliga terminer och betygssteg:

HT Åk 8

G: Eleven förstår mycket enkla skolradioprogram.

VG: Eleven förstår skolradioprogram som är anpassade till stadiet.

MVG: Eleven förstår huvudinnehållet i engelskspråkiga skolradio- och tv-program.

VT Åk 8

G: Eleven förstår instruktioner som läraren ger. Eleven förstår enkla skolradioprogram.

VG: Eleven förstår instruktioner som läraren ger och skolradioprogram som är anpassade till stadiet. Eleven förstår tydlig brittisk och amerikansk engelska.

MVG: Eleven förstår huvudinnehållet i engelskspråkiga skolradio- och tv-program. Eleven förstår tydlig engelska från olika delar av den engelskspråkiga världen.

HT Åk 9

G: Eleven förstår instruktioner som läraren ger. Eleven förstår enkla skolradioprogram. Eleven förstår enkel och tydlig brittisk och amerikansk engelska.

VG: Eleven förstår instruktioner som läraren ger och skolradioprogram. Eleven förstår tydlig brittisk och amerikansk engelska.

MVG: Eleven förstår huvudinnehållet i engelskspråkiga radio- och tv-program. Eleven förstår tydlig engelska från olika delar av den engelskspråkiga världen.

VT Åk 9

G: Eleven förstår tydligt brittiskt och amerikanskt tal.

VG: Eleven förstår tydlig engelska från olika delar av den engelskspråkiga världen. Eleven förstår huvudinnehållet i engelskspråkiga tv- och radioprogram som innehåller t ex nyheter eller som behandlar områden, där eleven har vissa förkunskaper.

MVG: Eleven förstår engelska från olika delar av den engelskspråkiga världen. Eleven förstår engelskspråkiga tv- och radioprogram som innehåller t ex nyheter.

Att på detta sätt utifrån de centrala formuleringarna skapa lokala kriterier förekommer i alla tre ämnena. Med hjälp av ord som enkla, lättare, anpassade eller som gått igenom skapas mål och kriterier för årskurs åtta.

Om engelska är det ämne där flest skolor ligger nära de centrala kriterierna så är idrott och hälsa det där flest har kriterier som språkligt skiljer sig från de centrala. Det är tydligt att många idrottslärare är måna om att eleverna ska förstå vad som krävs av dem för respektive betygsssteg. Det innebär att betygskriterierna i idrott och hälsa ibland ligger nära vardagsspråk. Inte sällan får man känslan av att kriterierna språkligt liknar hur lärarna talar med eleverna och ger instruktioner under en lektion. Till exempel undviker idrottslärare fackuttryck i mycket högre grad än engelska och framförallt än kemi. Ett exempel för betyget Väl godkänd i idrott och hälsa:

Du kan utföra livräddning på en kompis. Kastar livbojen i vattnet, simmar med livbojen till kompis, dyker ner och hämtar en docka på botten för att sedan bogsera kompis tillbaka i livbojen.

Det är rimligt att tänka sig att en lärare som går igenom betygskriterierna muntligt med sina elever börjar med att berätta vad som krävs för Godkänd och därefter lägger till vad man ska göra för att uppnå Väl Godkänd och sedan Mycket Väl Godkänd. Det finns i idrott och hälsa exempel på skolor som utformat sina betygskriterier på samma sätt:

Rörelsemönster, rytm

G: Din förmåga att utföra rörelser med kontroll

VG: och precision

MVG: på ett grennära sätt.

Det finns också exempel som snarast tangerar talspråk. Ett exempel som förekommer både 1996 och 2005 är:

Att kunna bjussa på sig själv och medverka till att det är kul på gympan.

En annan effekt av detta sätt att skriva betygskriterier verkar bli att lärarna inte alltid ger alla förutsättningar i de skriftliga dokumenten. Delar av vad eleverna ska göra förklaras förmodligen på lektionerna vilket gör att betygs-

kriterierna egentligen inte ger någon ledning. Ett exempel från betygssteget Väl godkänd:

Träna och göra resultat på friidrottsgrenar, genom en förbättrad teknik nå en poängsumma av minst 25 p.

Det finns förvisso exempel på ett vardagligt språk också i kemi och engelska. En skola som ändrat de flesta av sina kriterier i engelska mellan 1996 och 2005 har dock kvar följande för betyget Godkänd:

Du ska kunna läsa en tillrättalagd engelsk ungdomsbok och på skaplig engelska återge denna.

Motsatt tendens finns i betygskriterierna för kemi där flera skolor använder ett betydligt mer avancerat språk än det som finns i de centrala styrdokumentet. Det finns flera exempel på skolor som har kriterier med en språklig utformning som gör att läsaren måste ha mycket goda kunskaper i ämnet för att alls kunna förstå vad målet för undervisningen är. Denna tendens finns redan 1996. Dessa exempel för MVG på två skolor får tjäna som illustration:

Kunna göra enkla stökiometriska beräkningar.

Kunna redogöra i detalj för hur Wöhler lyckades framställa urinämne utan livskraft.

I 2005 års material är detta sätt att utforma kriterier ännu vanligare. Dessa exempel från olika skolor gäller betygssteget MVG:

Kunna med hjälp av den elektrokemiska spänningsserien beskriva vilka redoxreaktioner som är möjliga samt förstå hur ett galvaniskt element kan uppstå.

Förklara vad kromatografi innebär och används till.

En annan observation är att vissa skolor använder ord och uttryck på ett sätt som inte är lätt att se igenom. I 2005 års material finns till exempel en skola som i engelska gör en skillnad mellan ordbok och lexikon som är så stor att den motiverar skillnad mellan betyget Godkänd och Mycket Väl Godkänd:

G: Kunna använda ordbok

MVG: Kunna använda lexikon.

I materialet från 1996 finns ett liknande exempel från idrott och hälsa:

G: Eleven skall kunna orientera i en okänd natur.

VG: Eleven kan orientera i okänd natur.

MVG. Eleven kan orientera i okänd terräng.

I vissa fall är det naturligtvis svårt att på ett enkelt och begripligt språk förklara kvalitativa skillnader i kunskaper och färdigheter för eleverna. Det finns några exempel på skolor som kringgår detta problem och gör kriterierna mer lättolkade för eleverna genom en bilaga med exempel som ska illustrera olika betygsnivåer. En kommun har ett ambitiöst material där exempel ges från nästan varje ämne, från elevtexter i engelska till teckningar som il-

lustrerar olika kvalitativa nivåer i bild. En svårighet med denna typ av illustrationer är att det bara är de delar av lärande som låter sig fångas i bild eller text som kan representeras. Det innebär att fokus för till exempel engelska har kommit att hamna på att skriva och läsa, inte på att tala och lyssna. På samma sätt finns det naturligtvis många aspekter inom till exempel ämnet idrott och hälsa som inte låter sig beskrivas på detta sätt.

Några skolor har valt att i stället för att ge autentiska exempel konstruera simulerade elevexempel. Inte sällan blir dock resultatet ett språk som ligger långt från grundskoleelevers. Följande exempel kommer från kemi och är ett av tolv olika exempel. I de tolv exemplen som skolan redovisar kan man notera att eleverna i samtliga fall formulerar en korrekt hypotes för uppgiften och att momentet Utförande är identiskt lika beskrivet för alla betygssteg.

Blanda en syra och en bas

Uppgift: Vi ska se vad som händer när man blandar en syra och en bas.

Hypotes: Jag tror att blandningen blir neutral.

Material: två bägare (250 ml), Indikator, BTB, Glasstav, Syra, saltsyra, Bas, natriumhydroxid, Tratt, Filterpapper, Aktivt kol.

Utförande:

1. Jag mätte upp lika mycket saltsyra och natriumhydroxid i var sin bägare.
2. Jag tillsatte ett par droppar BTB till natriumhydroxiden, den blev blå.
3. Sedan hällde jag försiktigt i saltsyran i natriumhydroxiden, blandningen blev grön.
4. Vi tillsatte kol och rörde om sedan filtrerade vi blandningen i en annan bägare.
5. Sedan smakade vi på vätskan, den smakade salt.
6. Det visar att min hypotes var riktig, blandningen blev neutral.

Resultat: När man blandar en syra och en bas kan blandningen bli neutral.

Det torde för många elever och föräldrar vara svårt att förstå hur punkt fem leder till slutsatsen på punkt sex. En skola har betygskriterier i kemi som direkt handlar om elevernas språkliga utveckling:

G: Du kan visa att du förstått utan att uttrycka dig på ett korrekt kemiskt språk.

VG: Kravet på språklig exakthet är större än på godkändnivån. En korrekt begreppsapparat är inget självändamål, utan en nödvändig förutsättning för att komma vidare i förståelse.

MVG: Du har kommit så långt att språket är en tillgång och inte en belastning.

En annan anmärkningsvärd detalj i kriterierna är hur många kriterier som innehåller språkliga felaktigheter, från stavning och syftningsfel till symmetrifel och meningsbyggnadsfel. Ett annat vanligt fel är särskrivningar. En skola som ställer mycket höga språkliga krav på sina elever i engelska för betyget MVG gör sig själv skyldig till en särskrivning (exemplet finns både i 1996 och 2005 års material):

Eleven förstår så gott som obehindrat talad engelska från olika delar av den engelskspråkiga världen med undantag av svårare fack- och byråkrat språk.

När det gäller språket sker inte heller någon förbättring mellan åren. Ett exempel för Väl godkänd i idrott och hälsa får tjäna som exempel på den typ av språkliga fel som är vanliga:

Du bör ha en positiv inställning till alla moment inom ämnet och att alltid försöka gör sitt bästa för att den egna arbetsresultatet skall bli så bra som möjligt.

Varför denna språkliga utformning av kriterierna?

Det är inte en lätt uppgift som lärarna har fått när de ska formulera lokala betygskriterier. I ålångandet finns förväntningar att de ska kunna formulera betygskriterier som är så tydliga att elever och föräldrar kan ta till sig dem och förstå vad som krävs för ett visst betyg. Skolor har för övrigt samma uppgift även när det finns centrala betygskriterier. Skolverket säger vid flera tillfällen att dessa inte är formulerade på ett sätt som gör dem tillgängliga för elever och föräldrar utan att det är skolans uppgift att förklara målen på en mer vardaglig nivå. Samtidigt säger Skolverket (2005a) i sina instruktioner att skolorna inte får ändra innehållet i betygskriterierna eller lägga till nya kriterier:

Att göra lokala bearbetningar av de nationella målen som ska uppnås och betygskriterierna innebär således inte främst att dessa ”bryts ner” eller att nya mer detaljerade kriterier utformas. Utgångspunkten är istället att relatera den planerade undervisningen till de nationella målen och kriterierna, dvs tolka dessa utifrån det innehåll och det arbetssätt som läraren beslutat om tillsammans med eleverna. Det kollegiala samtalet – på skolan och mellan lärare på olika skolor – är ett viktigt inslag för att betygssättningen ska bli så rättvis och likvärdig som möjligt. (Skolverket, 2005a, s. 25)

En förklaring till att dokumenten blir mer formella språkligt sett kan vara dessa skrivningar som gör att skolorna tvekar inför att avvika från de centrala formuleringarna. En annan kan vara ett sätt för skolorna att etablera en maktposition (se Fairclough, 1992). Ur ett lingvistiskt perspektiv kan man diskutera om det alls är möjligt att ändra språket i en text utan att i någon mån ändra innehållet. Genom att de lokala dokumenten i allt högre grad har närmat sig de centrala befinner de sig språkligt allt längre från sina läsare. Det kan möjligen anses vara en paradox. Betygskriterierna från 1996 innehöll förvisso en del språkliga yvigheter, men samtidigt fanns det skolor som verkligen försökt skriva på ett sätt som gjorde att elever som är 13 eller 14 år kan förstå.

Det finns dock delar i den språkliga utformningen av kriterierna som inte går att förklara bara med att uppgiften är svår. En sådan är att den språkliga utformningen skiljer sig så pass mycket mellan de olika ämnena. Att samma mönster återfinns 1996 som 2005 visar att det inte handlar om

slumpvisa skillnader utan systematiska skillnader i ämnenas sätt att presentera sina mål för eleverna. Orsakerna till detta går förmodligen delvis att finna i ämnenas tradition. Att betygskriterierna i idrott och hälsa inte sällan språkligt ger intryck av en lärare som ger sina elever instruktioner kan naturligtvis bero på att många idrottslärare arbetar så i början av sina lektioner. Drew och Sorjonen (1997) talar om institutionella dialoger, där vissa förutsättningar ges skriftligt och andra muntligt, styrdokumentet verkar på vissa skolor vara ett slags institutionella dialoger. Att betygskriterierna för engelska så ofta ligger nära de centrala kan ha sin förklaring i att engelska tillsammans med svenska och matematik har status som ett slags "kärnämnne" i grundskolan. Det är dock svårare att hitta tolkningar till den språkliga utformningen av kemikriterierna. Kanske vill somliga kemilärare använda ett vetenskapligt språk och på så sätt markera att ämnet är svårt? En annan förklaring skulle kunna vara att det finns många lärare i kemi som saknar utbildning (se Skolverket, 2004b) och att det handlar om en oförmåga att konkretisera målen så att de görs begripliga för eleverna, en didaktisk brist alltså. Samtidigt brottas kemiämnet sedan tidigare med bilden av att vara både svårt och obegripligt för många elever. Som tidigare nämnts tyder också undersökningar på att grundskoleelevers kunskaper i kemi är sämre idag än tidigare. Det är svårt att hitta en förklaring till varför lärare känner behov av att fjärma ämnet än mer från eleverna.

En aspekt som är svår att förklara på andra sätt än med slarv är att dokumenten innehåller så pass många språkliga fel. Förmodligen hänger detta samman med det som tidigare konstaterades, att ämnena "äger" sina dokument. Det innebär uppenbarligen också att ingen läser igenom och godkänner dokumenten. En effekt blir att de inte heller korrekturläses och många skolors dokument ger därför ett intryck både av att vara hafsiga och därav att inte ta sina läsare på allvar.

Författarröst

Bachtin (1997) och Fowler (1991) talar om författare och författarröster och menar att författarröst är intressant och relevant i betydelsen vem som talar i en text. Detta gäller inte minst för den typ av officiella dokument som de lokala styrdokumentet är.

Under de nio år som målrelaterade betyg funnits i Sverige har det skett en markant svängning i anvisningar kring hur arbetet med kriterier och bedömning praktiskt ska utformas. Som tidigare redovisats så innebar de första anvisningarna från Skolverket att kriterierna utarbetas av varje enskild lärare i samråd med sina elever. Senare ändrade man sig på den punkten och menade att en samordning måste ske mellan skolor. Numera stödjer Skolverket och Myndigheten för skolutveckling aktivt några så kallade harmoniseringsprojekt som innebär att lärare i en kommun eller region arbetar fram gemen-

samma riktlinjer för sina kriterier. Borås kommun är en av de värdkommuner för betyg och bedömning som först Skolverket, därefter Myndigheten för skolutveckling knutit till sig. Kommunen har i nio år arbetat med att få en samsyn kring betyg och bedömning. Utvecklingsledare Bengt-Göte Freding berättar (Wermeling, 2005) att kommunen 1999 fick avslag från Skolverket för ett projekt som avsåg att utveckla samverkan kring betyg och bedömning på kommunnivå. Det var ingen angelägen fråga, tyckte Skolverket vid den tiden.

Lärare ute på skolorna tycks däremot redan från början ha ansett att kriterierna ska gälla för en större grupp än varje enskild klass. Det finns vare sig i materialet från 1996 eller 2005 några exempel på skolor där läraren tillsammans med sina elever sätter upp kriterier. Inte heller nämner skolorna i till exempel följebrev eller i sina introduktioner något om att eleverna har fått vara med och påverka de lokala styrdokumenterna vare sig när det gäller betygsriterierna eller arbetsplanerna. Detta trots att Grundskoleförordningens 2 kap. 22§ (Utbildningsdepartementet, 1997) specifikt anger att inte bara elever utan också föräldrar ska medverka i utformandet av arbetsplaner:

Arbetsplanen skall utarbetas under medverkan av lärare och övrig personal samt företrädare för eleverna och deras vårdnadshavare.

För de allra flesta skolor är texten tydligt monologisk, där bara en "röst" talar, då den är skriven mycket nära de centrala styrdokumenterna. Frågan är om det alls är möjligt att skapa en polyfon text för betygsriterier, alltså där olika röster skulle ställas mot varandra. Eftersom åtminstone betygsriterierna ska gälla som riktlinjer för lärare och elever, oavsett hur stor grupp det gäller, är det svårt att tänka sig att mer än en röst kan framträda där. Det enda exemplet som finns är en mer resonerande text, utformad som ett slags diskussionsprotokoll, där lärare i en kommun i betygsriterierna ger åsikter både om sin egen betygsättning och om de centrala kriterierna. Dock är lärarna alltid samstämmiga i sina åsikter:

Vi tycker att betygen i engelska inte uppvisar så stora skillnader skolorna emellan.

[...]

När vi i år 9 ger betyget Godkänd menar vi precis det som står i kursplanen och Skolverkets betygsriterier.

[...]

När vi i år 9 ger betyget Mycket väl godkänd finns kriterier också, vi tycker att det saknas något om hur konkret det skrivna språket ska vara för detta betyg. Vi är överens om att det krävs en större språkriktighet för betyget MVG.

Däremot finns det exempel på skolor som i sina arbetsplaner åtminstone antyder att det finns fler lärare som varit inblandade. En skola skriver, både 1996 och 2005:

Vi vill gärna påstå att detta kanske inte är det bästa som har skrivits om ämnet idrott. Men vi vill också påpeka att det var gjort med våra bästa tankar om ämnet idrott och med väldig djup samarbetsvilja.

En analys av författarrösten, vem som talar, kan också innefatta aspekten vem som tilltalas. Som exempel kan användas de inledande texter till styrdokumenterna som vissa skolor har. Dessa inledningar skiljer sig sinsemellan i karaktär genom att några vänder sig direkt till elever och föräldrar för att ge en introduktion till ämnet, några verkar vända sig till ämneskollegor på andra skolor och några vänder sig till en relativt odefinierad grupp läsare som skulle kunna beskrivas som "överheten". Detta förekommer i materialet både 1996 och 2005. 1996 inleder en skola sina kriterier i engelska:

Då engelskan nu ingår i de basämnena, i vilka eleven måste vara godkänd för antagning till gymnasieskolan, är det av yttersta vikt att ämnet får nödvändig resurstilldelning.

2005 skriver en skola i kemi att gruppstorleken i ämnet inte får vara för stor, att det måste finnas lämplig utrustning i salen och att man måste ges möjlighet till att göra studiebesök. Denna typ av politiska markeringar har en mycket vag adressat. Det kan knappast anses särskilt troligt att lokala skolpolitiker läser igenom betygskriterier och arbetsplaner i varje ämne på varje skola i kommunen och prioriterar sina medel där utifrån.

Vissa skolor skriver ämnespresentationer som verkar riktade till ämneskollegor eftersom de kräver en förkunskap som vare sig grupperna elever/föräldrar eller politiker har. En skola skriver som inledning till sin arbetsplan för kemi under rubriken Konstruktivism:

Även om det naturvetenskapliga förhållningssättet till det man studerar präglas av empirism är det viktigt att också se utveckling i ett konstruktivistiskt perspektiv.

En skola i 1996 års material har i engelska ett mycket långt resonemang kring arbetssätt, arbetsformer, elevsyn, språksyn och så vidare. Denna text ger intryck av en väl genomtänkt syn på ämnet, lärarna hänvisar till ämnesdidaktisk forskning och argumenterar för och emot såväl tidig som senare forskning kring hur främmandespråksinlärning går till. Men texten är uppenbarligen varken skriven för elever eller för föräldrar, utan för personer som har samma utbildningsbakgrund. Så omtalas till exempel eleverna konsekvent i tredje person. Den avslutande sammanfattningen lyder:

Modern språkforskning visar att en stor del av språkinlärningen sker omedvetet, som när man lär modersmålet. Målspråket bör därför konsekvent hela tiden användas. Eleverna bör få upptäcka att språket ej är ett "skolämne" utan ett viktigt redskap för kommunikation. Möjlighet bör erbjudas för eleverna att få erfara detta exempelvis inom för skolan prioriterade ämnena som miljöundervisning

och internationalisering. Detta kan ske medelst brev, telefax och datorer i kontakt med ungdomar från andra länder.

Ytterst få skolor gör beskrivningar som tydligt vänder sig till eleverna. Efter- som betydligt fler skolor 2005 än 1996 efterliknar de centrala styrdokumen- ten både när det gäller språk och struktur blir gruppen skolor som vänder sig direkt till eleverna krympande. I 2005 års material finns det bara enstaka ex-empel som har eleverna som tydlig adressat, som denna skola för momentet lyssna i engelska:

G: Jag följer enkla instruktioner.

VG: Jag lyssnar aktivt och för egna relevanta anteckningar.

MVG: Jag lyssnar på och reflekterar över andras åsikter.

Inga spår av elevinflytande

Det är troligt att arbetet med att formulera lokala betygskriterier har varit ett grupparbete mellan undervisande lärare på skolan. Det finns inte några ex-empel som visar eller ens antyder att eleverna skulle ha varit inblandade i processen. Samma kriterier gäller för hela skolan och resultatet av detta ver- kar bli mycket officiella, monologiska texter. Kriterierna är i de flesta fall inte heller formulerade på ett sådant sätt att de direkt knyter an till specifika moment i undervisningen eller på något annat sätt konkretiserar de mål som finns centralt reglerade. Tvärtom är kopplingarna mellan betygskriterierna och arbetsplanerna i de flesta fall obefintliga.

Allt detta kan tolkas som ett misslyckande för några av de viktigaste in- tentionerna med det nya betygssystemet, att läraren och elever i samverkan skulle bestämma målen för de moment de tillsammans kommit överens om att behandla under året och därigenom tillsammans åstadkomma konkretise- ringar av de centrala styrdokumenterna. De farhågor Skolverkets nyhetsbrev (Skolverket, 1996b) ger uttryck för, att gemensamma kriterier på en skola skulle verka styrande och inverka menligt på elevens inflytande, gick spår- löst förbi på de flesta skolor. Det finns inte heller något som tyder på att ele- vernas inflytande har blivit större under de år som det målrelaterade betygs- systemet har funnits. Nationella utvärderingen, NU-03, rapporterar också att eleverna har litet inflytande över övergripande organisatoriska frågor i sko- lan (Skolverket, 2004b), däremot verkar de ha fått ett större inflytande över frågor som till exempel lektionsinnehåll och läxor. Grundskoleförordningens skrivningar om att föräldrar ska ha inflytande vid formulerandet av lokala arbetsplaner verkar inte heller fungera i praktiken.

Design

En del av analysen av de lokala styrdokumenterna är vad som står i dem, tex- ten, en annan hur de ser ut, alltså där frågor som illustrationer och design tas

i beaktande. Skolorna har lagt ner olika mycket ansträngningar på att bearbeta och ge dokumenten en enhetlig design. Ett drygt tjugotal av skolorna, lika många men inte samma 1996 som 2005, har samlat kriterierna i ett häfte. De allra flesta presenterar då kriterier för både årskurs åtta och nio. Dessa skolor har oftast en enhetlig design för sina kriterier, i bemärkelsen att man har samma typsnitt, rubriknivå och storlek på texten. För det mesta finns en omslagssida med en bild som antingen visar lekande barn, skolbyggnaden eller skolans symbol tillsammans med en rubrik, till exempel Lokala betygskriterier för X-skolan eller ett motto som "Kunskaper och omtanke". Detta bidrar till att häftet får karaktären av ett officiellt dokument.

Det finns emellertid i materialet exempel på andra omslag som är mer intressanta att analysera därför att de som valt bilderna sannolikt inte funderat på vilket budskap dessa kan sända ut. En skola hade 1996 som omslagssida till sina kriterier en bild från Staffans Stollar med en mycket trött lärare som säger "Tyvärr har jag en del elever som inte stämmer med läroplanen". Vilka signaler sänder en sådan bild? Tolkas det av läsaren som ett bevis på att betygsättning inte är lätt, som en vänlig gest att ha en skämtteckning på förstasidan eller visar den att lärarna på skolan är trötta på sina elever? I 2005 års material finns som omslagssida till betygskriterier i idrott och hälsa en barnteckning med en elev som hoppar över en plint och tre elever som beundrande ser på. På den hoppande elevens ben har en vuxen skrivit "jag duger". Bilden kan ge känslan av att de duktiga eleverna duger, de andra får se på. Sannolikt ett diametralt annat budskap än vad lärarna egentligen ville ge. En annan skola har en bild av en pyramid som är delad i tre delar. På basen står "Godkänd" i mitten "Väl godkänd" och i toppen "Mycket väl godkänd". Pyramiden är enorm, fem elever står längst ner vid den som små, små prickar mot en jättebyggnad. Att någon av dem ens skulle överväga att börja klättra uppför pyramiden verkar otroligt. Också här ger förmodligen inte bilden det intryck som skolan vill förmedla.

I 2005 års material finns två skolor med mycket genomarbetade dokument. I båda fallen gäller dessa inte bara för en skola utan för hela kommunen. Dokumenten är tryckta i fyrfärg på tryckeri. Dessa skiljer sig avsevärt från alla andra dokument i undersökningen. Det finns också från 2005, men inte 1996, exempel på layoutmässigt genomarbetade ämnesbeskrivningar för något eller några ämnen, men inget som håller ihop de olika ämnena. Också när det gäller ämnesbeskrivningarna finns det bilder, ofta mycket stereotypa symboler för ämnena, till exempel ett provrör för kemi, en jordglob för engelska, en orienteringsskärm för idrott och hälsa.

En nyhet i 2005 års material är att det finns två skolor som i engelska köpt in ett material producerat av ett kommersiellt förlag. Materialet som kallas "Språktornet" består av de centrala betygskriterierna och målen något litet omarbetade och med en speciell design där eleverna med hjälp av kort

med texter från betygskriterierna bygger ett torn. Materialet presenteras på följande sätt av dess skapare, enligt information som en skola skickat in:

Fördelen med det nya betygssystemet är att kraven för de olika betygsnivåerna är klart angivna. För varje ämne finns specificerat vad som krävs samlad under respektive betygsnivå. Formuleringen är dock sådan att texterna blir alltför abstrakta och obegripliga för eleverna. I Språktornet är Skolverkets ”Eleven skall” utbytta mot ”Du ska”. Språktornet riktar sig alltså direkt till eleven. Språktornet är en konkret tredimensionell förklaringsmodell till betygskriterierna i språk och svenska. Modellen i form av ett torn, bygger eleverna själva upp under lärarens ledning. Skolverkets formuleringar har jag strukturerat under olika rubriker, så att de blir begripliga för eleverna. Överst på varje tornsida finns en rubrik som t. ex. Läsförståelse och rubriken läser man först. Genomgången av betygskriterierna påbörjas därefter nedifrån så att eleverna förstår att varje lektion och hemuppgift är en del av de olika ämnena och de förstår sammanhangen och varför man på lektionerna gör olika saker och blir därmed motiverad att ta eget ansvar. Språktornet underlättar för alla lärare att sätta sig in i det nya betygssystemet och få ett grepp om det.

Som framgår av texten ovan skiljer sig materialet bara i detaljer från de centrala målen och kriterierna. Däremot är de grupperade på ett annat sätt.

För några av de skolor som har alla sina betygskriterier samlade i ett häfte finns också någon inledande text. Vissa förklarar betygssystemet, se vidare avsnittet ”Hur betygssystemet förklaras”. Andra har ett förord, ofta av rektor, som berättar hur skolan arbetat med dokumentet, eller förklarar någon del av betygssystemet ibland i form av ett slags brev.

De flesta skolor i undersökningarna har dock inte kriterierna samlade i ett dokument för skolan utan det finns olika dokument för de olika ämnena. Detta gäller både 1996 och 2005. Enhetligheten är då betydligt mindre liksom den officiella prägel som ett häfte med skolans symbol ger. Det finns exempel där det är svårt att förstå vad för slags dokument man läser. Det saknas både rubrik och förklarande text. I vissa fall kan ämnets namn utgöra ett slags rubrik. I andra fall saknas till och med denna upplysning, någon gång har då någon för hand skrivit en läsanvisning till mig, till exempel ”Engelska 8”. Detta är vanligare 1996 men förekommer alltjämt 2005 någon enstaka gång. När också dessa saknas vilket förekommer två gånger i materialet från 2005 krävs det ett stort mått av bakgrundskunskap av läsaren för att förstå dokumentets syfte.

Vanligtvis presenteras ämnena i bokstavsordning, men det finns skolor som presenterar ämnena i en till synes slumpvis ordning. Andra presenterar dem i ett slags ordning efter ”tyngd”, svenska, matematik och engelska ligger först i den ordningen, därefter följer antingen No- eller So-ämnena. Här sker inga förändringar mellan de två tillfällena.

Det förekommer två strukturer för att presentera kriterierna för respektive ämne och inte sällan används båda av samma skola. Den ena är att redo-

göra för allt som krävs för betyget Godkänd, därefter VG och i förekommande fall MVG. Detta är också det sätt på vilket Skolverket presenterar de nationella kriterierna. Den andra modellen som används är att strukturera ämnets olika moment och vilka kriterier som finns för G, VG och MVG i respektive moment. Detta är vanligast i engelska där kriterierna då presenteras under färdigheterna, lyssna, tala, läsa och skriva.

En aspekt som spelar roll i samband med hur dokumenten presenteras är vilket typsnitt, vilken formatmall och vilken stilstorlek som används. Här skiljer sig också skolorna åt. Vissa skolor har en enhetlig linje medan hos andra är det fritt fram för författaren att sätta sin personliga prägel på dokumentet. Det finns några exempel som med god vilja skulle kunna beskrivas som att läraren som skrivit har undersökt datorns möjligheter när det gäller stilsorter, tredimensionella bokstäver, rutor och pratbubblor med mera. På samma sätt skiljer sig rubriksättning och rubriknivåer åt. Det finns exempel på skolor som har enhetliga dokument och andra som använder olika rubrikstilar och typsnitt också inom samma dokument. Några skolor har bestämt sig för att ha en gemensam design för dokumenten medan det inte finns någon enhetlighet i innehåll.

”Formella” dokument underlättar förståelsen

De lokala styrdokumentet på skolorna uppvisar en skala från dem som är mycket formella i sin struktur och uppläggning och som inte skiljer sig i något nämnvärt avseende från de centralt reglerade styrdokumentet, till dem som är mycket informella. Det har mellan 1996 och 2005 skett en förskjutning mot alltmer formella dokument. Detta kan tolkas som att skolorna betraktar det ”säkrare” att ligga nära de centrala kriterierna. Att ett kommersiellt förlag har vunnit framgångar med ett material som egentligen bara sorterar de centrala betygs-kriterierna på ett annorlunda sätt och ändrar ”eleven skall” till ”du ska” kan ses som ytterligare ett bevis på skolornas osäkerhet runt hur man kan utforma lokala dokument.

Skolor som har mycket informella dokument kan ge intrycket att de är en angelägenhet mest för skolan som man ovilligt delar med sig till andra. Bristen på förklarande text bidrar till detta intryck. På samma sätt ger dokument som har olika typsnitt, rubriker och rubriknivåer ett rörigt och ogenomträngligt intryck. Det tar tid att sätta sig in i materialet och förstå hur de olika delarna förhåller sig till varandra. I ett fall ger dokumentet snarare intryck av att vara ett diskussionsprotokoll fört vid ett möte mellan lärare i engelska. För VG i engelska i årskurs åtta anges följande:

Vi engelsklärare tycker att kriterierna för VG som finns fungerar bra. [...] Här utgår vi från kriterierna för VG år 9, men anpassar bedömningen till år 8.

De två exemplen som tydligast visar svårigheten att tolka informella kriterier kommer från två olika skolor och behandlar kemi respektive engelska. I båda fallen innefattar dokumenten en mängd material till synes helt osorterat. I exemplet från kemi består dokumentet av ett femtontal sidor omfattande lektionsanteckningar, lärarens planering, handskrivna noteringar, utdrag ur en arbetsbok, läsanvisningar till proven, två dikter, övningsstenciler delvis ifyllda och ett dokument om riskbedömningar. Betygskriterierna som finns som en del av detta är mycket kortfattade, för G anges:

Kunskaper om det naturvetenskapliga arbetssättet.

Kunskaper om hur kemins upptäckter har påverkat vår kultur och världsbild.

Skolan har inga kriterier i kemi för VG och MVG utan bara en generell skrivning om att eleverna för dessa betyg ska vara duktigare än för G. För engelska och idrott och hälsa har skolan mycket formella kriterier som dessutom layoutmässigt följer samma mall.

Exemplet från engelska på en annan skola ser i princip likadant ut. Tillsammans med kriterierna som innehållsmässigt och språkligt ligger ganska nära de centrala har skolan lagt med delar ur diagnostiska material och delar av gamla nationella prov (som omfattas av sekretess) tillsammans med utdrag från lärobokstexter med tillhörande arbetsuppgifter och exempel på elevuppsatser. Tanken är förmodligen att dessa ska illustrera svårighetsgraden för årskurs åtta men eftersom detta inte görs tydligt blir materialet snarare ett virrvarv av osorterade papper. Ibland blir sammanhanget helt obegripligt som när skolan lägger med arbetsuppgifterna till en hörförståelseövning men inte underlaget som uppgifterna bygger på.

I materialen från båda åren finns exempel på skolor som inte angivit för vilket ämne eller för vilka år dokumenten gäller utan detta har skrivits till för hand när dokumenten skickats till mig. Detta ställer stora krav på läsaren. Här visar sig åter en gång svårigheten med att varje ämne verkar "äga" sina egna betygs-kriterier. På grund därav tar heller ingen ansvar för helheten och hur materialet ter sig för elever och föräldrar. För dessa handlar det om att sätta sig in i 16 olika ämnen vars företrädare tänker och presenterar sitt innehåll på olika sätt. Att många skolor inte har enats om hur de ska presentera sitt material ens på en så basal nivå som typsnitt, format eller stilstorlek gör att varje ämne kräver att läsaren ställer om sig till dess sätt att presentera sitt innehåll och sina krav.

Det finns fler exempel som visar att skolorna inte alltid bjuder in sina läsare, elever och föräldrar. I materialet från 1996 fanns exempel på skolor där betygs-kriterierna är nedskrivna för hand, i ett fall under den lokala arbetsplanen och skickade till mig inte som kopia utan i original. Detta förekommer inte i 2005 års material. En ny tendens är emellertid att ha mycket omfattande dokumentation. Tre skolor har dokument på över 100 sidor, det mest omfattande är på 199 sidor. Också antalet kriterier har ökat, en skola

anger 54 olika kriterier för att bli godkänd i engelska, en annan skola har 50 kriterier för samma betyg i idrott och hälsa. Det är svårt att förstå hur elever och föräldrar skulle ha möjlighet att sätta sig in i så omfattande dokument i så många ämnen.

Varför är då så många av dokumenten skrivna på ett sätt som gör dem svåra att förstå för andra än de lärare som skrivit dem? Ett skäl är bristen på samordning. I undersökningen av 1996 års material angav jag tidsbrist som en tänkbar orsak till att det inte skett någon samordning. Det kan inte rimligen vara skälet till att problemet kvarstår nio år senare. I stället verkar orsaken vara att det på skolorna inte finns några ambitioner att genomföra någon central samordning utan att lärarna i varje enskilt ämne får göra som de vill. I de flesta fall verkar inte rektor, trots förordningstexten, vara den som godkänner de lokala planerna. Det innebär att rektor inte ingriper ens när dokumenten består av en osorterad och oförklarad samling papper. Kriterier bör enligt Skolverket skrivas så att elever och föräldrar får veta vad som krävs för respektive betygssteg, men denna tanke tycks ännu inte ha fått fäste ute på alla skolor.

Uppföljning och bedömning

Det går med utgångspunkt i föreliggande material inte att säga något om hur lärare konkret går tillväga när de sätter betyg. Däremot finns det i de lokala styrdokumenterna resonemang och anvisningar som visar hur lärarna tycker att det borde gå till. I detta avsnitt presenteras övergripande betygsresonemang. I nästa kapitel finns redovisat betygssättning kopplat till varje enskilt ämne.

En vanligt förekommande åsikt när det nya betygssystemet infördes var att betyget Godkänd i det nya systemet motsvarar en medelprestation, det vill säga ungefär betyget tre i det gamla betygssystemet. Det finns i materialet från 1996 flera exempel på detta sätt att resonera. Ett exempel från betyget Godkänd i idrott och hälsa:

Du skall visa för åldern normal kondition och styrka genom tester.

Denna typ av kriterier finns inte 2005. En annan tanke som ligger nära tanken om G som medelprestationen är att G innebär att man har "hälften rätt". Denna typ av kriterier finns både i 1996 och 2005 års material. För att nå betyget Godkänd krävs till exempel minst 50 % rätt på proven. Detta tankesätt kan antingen bära spår av att betyget Godkänd ska innebära en medelprestation eller från examinationssystemet på högskolor där ofta 50 % rätt på en tenta krävs för att bli godkänd. En skola skriver 1996 för engelska:

Godkänd: Du skall uppnå minst hälften av poängen på alla större, mindre prov och vanliga glosprov.

Ett målrelaterat betygssystem innebär att elevens kunskaper och färdigheter mäts mot i förhand uppsatta mål. Några få skolor i undersökningen verkar överhuvudtaget inte omfattas denna syn, utan man mäter i stället elevens prestationer mot tidigare resultat, alltså ett slags invidrelaterad bedömning. En skola anger för Godkänd i idrott och hälsa:

Jämföra sina egna resultat från tidigare år.

En grundprincip för dagens betygssystem, när de presenteras på central nivå, är att eleven ska ha uppfyllt alla de kriterier som finns på ett betygssteg för att få betyget. Ett annat är att de kriterier som finns i betygssteg under också ska vara uppfyllda, även i de fall när dessa inte följs upp på steg som ligger över (se Skolverket, 2006e). De flesta skolor skriver inte något om hur de gör vid betygsättning, om de tillämpar dessa centrala principer också för de lokala kriterierna eller inte. Undantag finns naturligtvis, dels skolor som explicit säger att de följer de centrala principerna, dels de som anger att de inte gör det. En skola har samma kriterier för alla betygssteg i kemi. Det finns sammanlagt tjugo kriterier. För att bli godkänd ska eleven ha nått fem kriterier, för VG tolv kriterier och för MVG arton kriterier. Inget av dessa kriterier anges som mer avancerat än andra varför rimligen alla, enligt skolans tänkande, ligger på samma nivå. På denna skola handlar ett högre betyg alltså enbart om bredd, inte om djup.

Ett övervägande som skolorna har att göra är vad som kan och bör finnas i betygsriterier. Ett sådant övervägande är huruvida betygen ska sättas uteslutande på elevernas resultat, målet, eller om det i bedömningen också ska vägas in processen, vägen till målet. Detta är inte en enkel fråga. I ett målrelaterat betygssystem är det naturligt att endast målet, produkten, är intressant. Men formuleringar som snarare handlar om processen än produkten är vanliga också i de nationella styrdokument. I ämnet idrott och hälsa finns till exempel följande krav för MVG årskurs nio "Eleven organiserar motions-, idrotts- eller friluftaktiviteter tillsammans med andra med hänsyn till olika deltagares behov". Flera skolor säger också uttryckligen att betygsättningen också innefattar processen:

Vi bedömer inte bara om du nått alla kriterier, ditt sätt att arbeta på lektioner och med läxor vägs också in i betyget.

Ibland är det en diffus gräns mellan vad som är betygsriterier och vad som lärarna betraktar som förutsättningar för att nå upp till betyget. Detta förekommer i alla tre ämnena, inte minst i kemi där arbetet vid laborationer ofta förekommer i kriterierna utan att det blir tydligt om det är själva arbetet i sig som betygsätts eller resultatet av den lärandeprocess som laborationen utgör. En skola ger bland annat följande kriterier för betyg Godkänd:

Kunna följa instruktioner och utföra enklare laborationer
Kunna använda brännare på ett säkert sätt

Kunna laborera på ett säkert sätt

Kunna känna till namnet på vanligt förekommande lab-material

Skolorna har också olika uppfattningar om hur frågor om flit, noggrannhet, att komma i tid eller att läsa läxor ska hanteras. Många skolor nämner över huvudtaget inte dessa faktorer som betygsgrunder. Bland de skolor som nämner dem inkluderar vissa dem i sina kriterier medan andra i stället skriver att de kommer att sätta betyg också på annat än vad som står i kriterierna. Det är framförallt fyra saker som då nämns, i idrott och hälsa att eleverna ska vara ombytt, i engelska och idrott och hälsa att eleverna ska vara aktiva på lektionerna, i kemi och engelska att eleverna har gjort sina läxor samt i kemi att eleverna är noggranna vid laborationer. Det senare kravet finns nästan inte 1996 men är vanligt 2005. En förklaring till detta kan tänkas vara de uppmärksammade fall av olyckor vid kemilaborationer, i Karlskrona 2002 och Kramfors 2004, där rektor och kemilärare åtalats men senare friats, vilka kan ha gjort att skolorna skärpt sina säkerhetsföreskrifter vid kemilektioner. Det vanligaste kravet är att eleverna ska vara närvarande på lektionerna. Allra vanligast är detta i idrott och hälsa, men också i engelska och kemi förekommer det att skolorna ställer krav på aktiv närvaro på lektionerna. Ett exempel för betyget Godkänd i engelska:

Ta ansvar för sin inlärnin g genom att vara närvarande, ha med sig erforderlig utrustning, delta aktivt i lektionerna och utföra ålagda hemuppgifter.

Det tycks dock på flera skolor finnas kännedom om att faktorer som flit och noggrannhet egentligen inte är företeelser som kan återfinnas bland betygskriterierna. Lösningen är i några fall att skolorna har en lista vid sidan om betygskriterierna. Den kallas till exempel ”andra faktorer som avgör betyget”. I denna typ av lista finns ett antal faktorer som snarare handlar om att eleven socialiserats in i skolans kultur (kommer i tid, har med sig material och så vidare) än om måluppfyllelse. Följande utdrag finns i en mycket omfattande text från en skola som anger mål att uppnå för betyget Godkänd:

Idrott och hälsa är ett praktiskt inriktat ämne. Grunden för allt inom idrott är kondition, styrka och rörlighet. Därför läggs stor vikt vid, att detta förekommer vid varje tillfälle och då helst tre gånger i veckan. Vi lägger stor vikt vid ordning och reda. Att eleven alltid ska vara ombytt är ett starkt krav. Sålunda även vid olika skador. Alternativ träning erbjudes då.

Att eleven skall visa hänsyn mot andra elever och mot oss lärare anser vi som ett oeftergivligt krav. Under idrottslektionen vill vi att eleverna hänger upp sina kläder och lämna värdesaker på anvisad plats. Att eleven duschar efter idrottslektion är självklart.

Efterhand som eleverna utvecklas får de större frihet att påverka och välja efter eget intresse. Som en naturlig del i varje idrottslektion ingår oftast fram- och bortplockning av material. Detta får eleverna så långt möjligt ta ansvar för.

Mål eller medel – svårare i praktiken än i teorin

Att skriva målrelaterade betygskriterier är ingen lätt uppgift. Det låter relativt okomplicerat att säga att kriterierna ska ange de mål eleverna ska ha uppnått, inte vägen de har tagit för att nå målen, men i praktiken kan det vara svårt att tydligt skilja mellan målet och vägen.

En tendens i 2005 års material är att de lokala mål som skolorna sätter upp i arbetsplaner inte följs upp i de lokala betygskriterierna. Det är därför inte helt lätt att veta om lärare mer generellt omfattar tankarna om ett målstyrt betygssystem på ett djupare plan 2005 än 1996. Det mest frekventa lokala betygskriteriet som kan tolkas som disciplinerande är i båda undersökningarna att eleverna ska vara ombytt till idrottslektionerna. Här finns ingen skillnad i frekvens mellan de två undersökningarna. Att närvaro på lektionerna betraktas som viktig syns också i de lokala styrdokumenterna för engelska, i kemi är detta krav mindre vanligt. En förklaring till att just engelska och idrott och hälsa så tydligt lyfter fram närvaro kan vara att det i dessa ämnen ofta förekommer att elever skaffar sig mycket kunskaper utanför skolan. Många elever idrottar utanför skolan, många förbättrar sin engelska till exempel genom dataspel eller musiktexter. Att elever på samma sätt utvecklar sina kunskaper i kemi utanför skolan är inte lika vanligt, och i det fall det händer betraktas det förmodligen inte som ett "hot" mot skolans undervisning. För engelsk- och idrottslärare gäller det att markera att lektionerna är viktiga både för de elever som är duktiga utan att delta särskilt aktivt på lektionerna och de elever som är pliktrogna och kommer varje lektion. Följande mål för Vål Godkänd i engelska kan förmodligen läsas i detta ljus. Elever som ägnar sig åt till exempel dataspel på fritiden får ofta ett stort ordförråd, men den typen av engelskinläring räcker inte för VG:

Arbeta aktivt och medvetet i skolan med att utöka sitt ordförråd.

Kravet att vara ombytt på lektionerna vänder sig till en annan typ av elever, de som inte vill delta i aktiviteterna utan sitter på bänken utan att ha klätt om. Naturligtvis förekommer det bildligt elever som "sitter på bänken utan att vara ombytt" i alla ämnen, inte bara i idrott och hälsa. Men beteendet är tydligare och mer uppenbart i idrott och hälsa än i andra ämnen.

Det går uppenbarligen en mycket tydlig skiljelinje mellan vad som sägs centralt om betygsättning och skolornas tolkning av vad som ska vägas in i betygsättningen. Många skolor accepterar inte synsättet att till exempel närvaro inte ska ingå i underlaget för betygsättning. Flera skolor har också kriterier som handlar om mänskliga egenskaper som till exempel att ta hänsyn till andra och att inte utsätta någon för kränkande särbehandling.

Det är med utgångspunkt i detta material inte möjligt att uttala sig om vilka avvägningar lärarna konkret gör när de sätter betyg. Att elevens uppträdande i många fall spelar en roll verkar dock klart.

Bedömning – beroendet av andra

Alla mål och kriterier handlar inte om vad eleven själv ska kunna göra. Det finns i de centrala styrdokumenterna mål och kriterier som eleven kan nå endast i samarbete med andra. Däremot ges ingen ledning i hur lärare vid betygsättning ska betrakta dessa mål. För VG i musik anges bland annat ”Eleven tar ansvar i gruppmusicerande”. Man kan fråga sig hur man gör bedömningen om endast en elev i en grupp har ambition att nå detta mål. Kan en elev ensam ta ansvar när resten av gruppen inte ens vill delta i gruppmusicerandet? I de lokala styrdokumenterna förekommer det också relativt ofta att man anger mål eller kriterier som innebär att eleven är beroende av andra för att nå målet, men inte heller här diskuteras hur betygsättningen då går till. En skola skriver som övergripande mål i idrott och hälsa:

- Eleven skall
- Vara ombytt och aktiv på lektionerna
- Ha en positiv inställning och göra sitt bästa
- Ha intresse för regelbunden fysisk aktivitet
- Kunna samarbeta och lösa konflikter i gruppen

Det är ett vanligt mål i idrott och hälsa att eleven ska kunna samarbeta, ett annat som ofta förekommer för betygssteget MVG är att eleven ska visa ledaregenskaper. Elevens möjlighet att nå detta mål borde åtminstone delvis vara beroende av vilka andra som finns i gruppen. Ett annat liknande exempel är att eleven ska kunna lösa konflikter. Några skolor har mål som inkluderar inte bara samhandlingar med andra elever utan också med läraren. En skola anger som mål för idrott och hälsa:

- Ett samarbete mellan lärare och elever som leder till att vi kan:
- Hitta på någon kul aktivitet
- Få ökat självförtroende
- Ta ansvar för träningen
- Organisera och leda en grupp
- Skapa trivsel och trygghet
- Visa att alla duger
- Få ökat självförtroende

Idrottsämnet har ibland skrivningar som handlar om olika typer av lagidrotter. Som tidigare nämnts är dessa dock inte särskilt vanliga. Arbetsplanen behandlar betydligt oftare individuella aktiviteter än gruppaktiviteter. Däremot anges samarbetsförmåga relativt ofta. I engelska använder lärarna inte lika frekvent ordet samarbete. Däremot finns mål och kriterier som innebär att eleverna måste arbeta tillsammans, inte minst handlar detta om muntlig språkfärdighet. En skola skriver för betyget VG:

- Att aktivt delta i olika typer av samtal med gott uttal och ett bra ordförråd.

Denna typ av formulering är relativt vanlig. Några skolor ställer högre krav på eleverna, att de ska tala engelska under lektionerna. En skola anger som mål:

Försöka hålla sig till engelska som lektionsspråk.

Också här finns anledning att tro att möjligheten för eleverna att kunna uppfylla detta mål skiftar avsevärt beroende på hur övriga elever i klassen, och läraren, agerar.

I kemi har flera skolor mål och kriterier som handlar om laborationer. Det är emellertid bara två skolor som kopplar laborationer till samarbete med andra elever. En av dessa skolor anger bland andra kriterier för betyget Godkänd följande:

Kunna genomföra en enkel laboration med hjälp av läraren.

Kunna samarbeta med en annan elev vid laborationer och grupparbeten.

Övriga skolor beskriver laborationer på ett sätt som inte gör det tydligt om de avser att eleven laborerar enskilt eller i grupp. Med tanke på de lokaler som de flesta grundskolor förfogar över är det dock rimligt att anta att det i de allra flesta fall handlar om grupplaborationer, även om det inte anges. En skola anger som ett av sina mål för betyget Godkänd:

Du kan utföra laborationer utifrån en instruktion.

Många skolor undviker alltså att diskutera hur betygsättningen går till vid lärande i ett samspel med andra. Det finns däremot många exempel på mål och kriterier som visar att man ser lärande som en process som är beroende av inre drivkrafter. En skola anger för MVG i engelska:

Eleven visar vilja och ambition att utveckla sitt grammatiska kunnande.

En annan skola kopplar i sina kriterier för engelska ihop inre faktorer med yttre faktorer som behandlar lydnad och disciplin. Följande formulering återfinns vid samtliga betygssteg:

Eleven skall visa intresse för ämnet, genom att delta aktivt i arbetet på lektionerna, medföra böcker och pennor samt lämna in ålagda arbetsuppgifter

Var går gränsen för godkänd?

I den nationella utvärderingen av idrott och hälsa (Skolverket, 2004e) uttrycks en oro för att kraven för Godkänd på vissa skolor är så lågt satta att det i princip räcker med att delta på lektionerna. I de lokala betygskriterierna märks också denna tendens. Här finns också en tydlig skillnad mellan 1996 och 2005, kunskaps- och färdighetskraven har minskat och på vissa skolor är i princip närvaro det krav som ställs för att bli godkänd. Detta gäller betyget Godkänd och nästan enbart ämnena kemi och idrott och hälsa. Däremot finns inga tydliga motsvarande tendenser för engelska.

Ingen skola skriver att det räcker med att delta på lektionerna för att bli godkänd, men det förekommer exempel när detta i realiteten är det enda kravet. En skola anger bara två kriterier för G i idrott och hälsa:

Närvaro på alla moment i idrottsundervisningen och en vilja att alltid göra sitt bästa utifrån sin egen förmåga.

Att bidra till en positiv arbetssituation och en ökad trivsel för gruppen.

Detta är ett exempel där närvaron egentligen är det enda konkreta kravet. Om eleven gör sitt bästa eller bidrar till en positiv stämning är delar som är mer öppna för tolkning och där man kan anta att eleven och läraren inte alltid ger samma tolkning. På andra skolor finns förvisso mer konkreta krav, men dessa är så lågt satta att det är svårt att tro att inte alla elever skulle kunna bli godkända. En skola skriver:

Kunna göra enkla rörelser till musik.

I andra fall är balansen mellan kraven egendomlig, en skola sätter bara upp två mål för idrott och hälsa årskurs åtta:

Har provat livräddning.

Med hjälp av karta kan orientera efter enklare orienteringsbanor i skogsterräng.

Eftersom det första målet inte innebär krav på något resultat kommer betyget i idrott och hälsa endast att avgöras av om eleven kan orientera eller inte.

Även i kemi förekommer denna typ av mycket lågt satta kriterier som inte kräver någon insikt i ämnet. En skola anger som kriterier för Godkänd i kemi:

Eleven arbetar efter egen förmåga.

Eleven har elementära kunskaper.

På andra skolor är kemikursen så detaljreglerad att eleverna nästan föses fram till betyget G. En skola skriver till sina elever:

För att få ett G så räcker det att du läser dina anteckningar samt i den gröna kemiboken på sidorna 4–11 och 20–25. Vill du satsa lite mer så kan du få låna en extra kemibok där du kan läsa sidorna 131–169.

Hur mycket anteckningar eleverna bör ha gjort framgår inte, men det är värt att notera att skolan kräver att eleverna under ett läsår läser 14 sidor text i läroboken.

Lågt satta krav för Godkänd är alltså inte så vanligt i engelska, men det finns skolor som i engelska kräver delar som förmodligen många lärare anser att eleverna borde behärska tidigare än i årskurs åtta. En skola kräver:

Du kan namnge de mest kända engelsktalande länderna.

En annan anger ordfält under rubriken muntlig språkfärdighet och hörförståelse:

Väderord
Reseord
Kroppsdelar
Vägbeskrivningar

Ord på kroppsdelar brukar tillhöra de allra första elever arbetar med i nybörjarengelska.

De exempel på mycket lågt satta krav som finns i det empiriska materialet gäller nästan uteslutande betyget G. Det enda avvikande exemplet är en skola som för MVG i kemi har ett enda kriterium:

Kunna skriva enkla kemiska formler.

En jämförelse mellan 1996 och 2005 års lokala betygskriterier visar att betydligt fler skolor 2005 har mycket låga krav på betyget Godkänd. Det ger anledning att fundera på vad som ligger bakom denna utveckling.

Varför inga krav på Godkänd?

Att kraven på Godkänd håller på att sänkas hörs ibland i skoldebatten. Samtidigt finns det ingen, vare sig politiker eller lärare som säger sig önska denna utveckling. Ändå verkar det ske på många skolor. Varför har det blivit så? En tolkning kan vara att lärare känner en press på att godkänna så många elever som möjligt. De 10-i-topp-listor som tidningar publicerar kan vara en bidragande orsak. Listorna anger bara hur stor andel av eleverna som inte nådde godkänd, inte vad som krävs på varje skola för att göra det.

En annan orsak som inte har uppmärksammats särskilt mycket är att det kräver en betydligt större arbetsinsats för en lärare att inte godkänna en elev än att göra det. Man kan mycket kortfattat säga att den lärare som inte sätter betyg på en elev måste kunna motivera detta skriftligt och samtidigt redogöra för vilka åtgärder som vidtagits för att stötta eleven att nå Godkänd. En lärare som sätter ett G, hur svagt det än må vara, behöver inte göra något mer än att skriva in betyget i betygskatalogen. Ytterligare en förklaring skulle naturligtvis kunna vara att lärare numera har anpassat skrivningar i kriterierna till de krav som i praktiken alltid gällt. Något som talar för detta argument är att det inte är fler elever i dag än för nio år sedan som når betyget Godkänd. Tvärtom har under flera år gruppen som inte får betyg i ett eller flera ämnen vuxit, även om det finns tecken som tyder på att det just nu sker en vändning.

En anledning till att engelska inte drabbats på samma sätt som de andra ämnena kan vara att ämnet har nationella prov och en särskild ställning när det gäller elevernas möjlighet att söka till nationella program på gymnasiet.

KAPITEL 7

ÄMNET OCH ÄMNESINNEHÅLL

I förra kapitlet behandlades i huvudsak generella aspekter på de lokala styrdokumenterna. I detta kapitel fokuseras i stället vad som skiljer ämnena åt. De lokala styrdokumenterna kan ses som en genre i vilken lärare berättar om sina ämnen. Det är främst tre "berättelser" som avtecknar sig i dokumenten. Lärarna berättar hur de ser på sitt ämne och dess roll i skolan, vidare vilket ämnesinnehåll de anser vara viktigt och som "ingår i kursen" på respektive skola, och slutligen i vissa fall hur betygsättningen går till.

Vilken kunskapssyn är då förhärskande i svenska skolor? Det är inte en helt lätt fråga att besvara. Eftersom de flesta skolor har betygsriterier som mycket nära följer de centrala kan man säga att de bär prägel av en kognitivistisk kunskapssyn precis som de centrala styrdokumenterna. Mot detta kan invändas att de lokala styrdokumenterna egentligen inte visar om lärarna omfattar denna kunskapssyn eller om de valt att kopiera ett sätt att skriva som de betraktar som accepterat. Om man i stället specifikt analyserar de skolor som verkligen har formulerat egna styrdokument blir bilden mer splittrad. Det finns på flera skolor vad som skulle kunna kallas en atomistisk kunskapssyn (se Marton et al., 1977) vars kännetecken är att lärarna utgår från vilka delar av ämnet som går att mäta och gör dessa till den viktigaste kunskapen i skolan. Detta kapitel börjar med ett avsnitt kring denna kunskapssyn, som finns representerad i alla ämnen, för att sedan gå vidare med beskrivningar ämne för ämne.

En atomistisk kunskapssyn

Flera skolor har formulerat hela eller delar av sina styrdokument så att de innehåller sådant som går att mäta och inte sällan kombineras detta med kriterier som handlar om uppförande och disciplin. Det är dock viktigt att påpeka att det handlar om färre skolor 2005 än 1996. Tydligast blir fokus på det mätbara i idrott och hälsa där man anger vilka resultat eleverna ska ha. Ett exempel kommer från en skolas betygsriterier i fri idrott.

	åk8 pojkar	åk8 flickor	åk9 pojkar	åk9 flickor
Kula				
VG	7 m	5-6 m	7,5 m	6 m
MVG	8,5 m	6 m+	9,0 m	7 m+
60 meter				
VG	9,5 s	10,5 s	9,5 s	10,5 s
MVG	8,99 s	9,5 s	8,99 s	9,5 s
Höjd				
VG	125 cm	110 cm	130 cm	120 cm
MVG	140 cm	125 cm	145 cm	135 cm

Skolan har liknande resultattabeller för längdhopp, 800 meter, terränglöpning och beep-test. Det finns inte några resultatgränser för betyget G. Där ges i stället kriterier om att eleven ska komma i tid, vara ombytt och göra sitt bästa, vilket kan komma i konflikt med de överordnade kriterierna, om en elev utan att uppföra sig eller anstränga sig över hövan skulle klara resultaten för VG eller MVG. En annan iakttagelse är att skolan har valt att skilja resultatgränserna för pojkar och flickor, men också det ointresse som verkar finnas för flickornas prestationer. Medan pojkarna alltid ges en exakt siffra ges för flickorna gränser som 5-6 m eller 6 m+.

I kemi finns skolor som har mål som snarare handlar om att eleverna kan redogöra för vissa fakta än omfattar ett naturvetenskapligt tänkande. För att använda begrepp från Marton, Hounsell och Entwistle (1986) mål som uppmuntrar till ytinläring snarare än djupinläring. En skola skriver under rubriken Organisk kemi i sin arbetsplan:

Bränsle/Energi – kunna de enklaste kolvätena och förstå skillnaden mellan mättade och omättade kolväten. Veta hur man på ett säkert sätt hanterar brandfarliga ämnen. Känna till begreppet destillation och vad man kan få ut av olja.

Alkoholer – Känna till de vanligaste alkoholerna och deras egenskaper.

Organiska syror – Känna till hur organiska syror bildas och var de påträffas.

Estrar – Känna till användningsområden för estrar.

Födoämnen – Känna till våra viktigaste födoämnen.

En annan skola har ett mycket stort antal kriterier. För Godkänd årskurs åtta finns 34 olika mål, för betyget VG anges att eleven ska kunna det som finns angivet på G och därutöver 32 nya mål. I båda fallen ligger dock målen på en nivå som egentligen inte innebär att eleverna ska ha uppnått förståelse. För MVG däremot ligger betygs-kriterierna på en helt annan nivå. Här ges några exempel på hur kriterierna är utformade.

G:

Kunna skilja mellan lösning och uppslamning.

Känna till att luft är en blandning av gaser.

Veta hur man larmar brandkåren.

Känna till att metaller kan korrodera.

VG:

Känna till några egenskaper hos alkoholer.

Känna till hur man framställer tvål.

Känna till några sätt att hindra rostangrepp.

MVG:

Veta något om årets nobelpristagare i kemi.

Kunna redogöra för oxidationer och reduktioner, även med modell och formler.

Kunna med reagensreaktioner påvisa sockerarter, stärkelse och protein.

I engelska kommer motsvarande kriterier i hög grad att handla om vilka grammatikmoment eleven ska behärska. Här finns många exempel, en skola skriver för betyget G:

Eleven kan:

Presens och imperfekt av verbet "be" (am, are, is, was, were).

Skilja på enkelt presens (nutid), enkelt imperfekt (dåtid) och framtid.

Do-omskrivning i presens och imperfekt (användning av do – did – does i frågor och nekade satser).

Komparation av adjektiv.

Det finns också andra delar av engelskämnet som kan göras mätbara. Som ett exempel i tidigare kapitel visat kräver en skola att eleverna ska kunna stava till ett bestämt antal ord. En annan skola anger för att få VG att eleven ska läsa tre och för MVG fyra skönlitterära böcker.

Varför mätbara kunskaper?

Det är färre skolor 2005 än 1996 men det finns fortfarande exempel på skolor som har mycket atomistiska betygskriterier. Anledningarna till att man väljer att formulera denna typ av mätbara betygskriterier är förmodligen många men en av de främsta kan vara att det gör det enklare för läraren att motivera betyget för eleven. Det är lättare för lärare att peka på att eleven bara hoppat 120 cm i höjd men det krävs 125 för MVG än att berätta vilka kunskapskvalitéer som utmärker en elev som får MVG. Det är rimligt att tänka att många föräldrar också accepterar denna typ av förklaringar, ja det finns till och med anledning att tro att föräldrar i vissa fall kräver tydliga mätbara mål för eleverna att uppnå. När betygssystemet introducerades var en av de förhoppningar som knöts till det att eleven skulle veta exakt vad som krävdes för varje betygssteg. Med denna typ av förväntningar ligger det nära till hands att hamna i beskrivningar av mätbara kunskaper.

För kemi verkar tiden för ämnet på vissa skolor vara mycket kort (mer om detta senare i detta kapitel). Möjligen går det att koppla de atomistiska

betygskriterierna med de få timmarna. Det är kanske inte rimligt att tänka att ämnet kan ha högre mål än att eleverna ska till exempel kunna räkna upp några företeelser om tiden för ämnet är mycket begränsad?

Ämnesinnehåll och bedömning

Skolans styrsystem, så som det presenteras officiellt, är frikopplat från ämnesinnehåll. Skolverket understryker i flera sammanhang att kursplaner och betygskriterier ska gå att applicera på olika ämnesinnehåll och att det är lärare och elever som avgör det ämnesmässiga innehållet. Det finns alltså anledning att titta på varje ämne i undersökningen, hur lärarna motiverar sitt ämne, vilket innehåll som beskrivs och hur det betygsätts. Som tidigare nämnts var graden av detaljprecisering av målen i ett målstyrt betygssystem en av de frågor som länge gjorde politiker tveksamma till att införa ett nytt betygssystem.

Idrott och hälsa – orientering och dans

Många lokala arbetsplaner i idrott och hälsa inleds med att lärarna motiverar ämnet och dess plats i grundskolan. De flesta målar upp en bild av att ungdomar i dag lever ett stillasittande liv där idrottsämnet behövs som en motvikt, inte minst positioneras idrottsämnet tydligt mot data och dataanvändning. En skola skriver:

Dagens samhälle ger oss allt fler stillasittande, inaktiva och monotona jobb. Barnens tidigare spontana rörelselekar har idag i många fall ersatts av stillasittande TV-tittande och dataspel. Då blir det allt viktigare att få eleverna att förstå den fysiska aktivitetens betydelse för vår hälsa. Idrott och hälsa är skolans enda ämne med inriktning på kroppsrörelse och elevens hälsa är hela skolans angelägenhet.

Andra skolor positionerar i stället ämnet mot andra ämnen i skolan där idrottsämnet anges stå för något annat än resten av skolan. Vissa lärare fokuserar så mycket på vad idrottsämnet *inte* står för att ämnets innehåll kommer i skymundan.

Dagens skola har blivit alltmer teoretisk, idrott är för många elever ett andningshål från detta. Eleverna behöver göra något annat under skoldagen än att bara sitta vid skolbänken.

En annan skola skriver:

Ämnets karaktär gör att många elever, som har svårt i de teoretiska ämnena, klarar sig bättre i idrott och hälsa och har större möjlighet att bli godkända. Tack vare att ämnet är både praktiskt och teoretiskt orkar många elever med svårigheter lättare med vårt ämne. Elever med svårigheter får också möjlighet att redovisa ett prov muntligt.

Det kan vara värt att notera att denna skola kallar ämnet *idrott*. Det är sammanlagt fem skolor som fortfarande kallar ämnet idrott. En skola använder beteckningen *idrott med hälsa* och en skola *idrott, lek och hälsa*.

Många skolor anger att målet för idrottsämnet är betydligt mer långsiktigt än att bara omfatta elevens grundskoletid. I ämnet ska grundläggas ett intresse för motionsaktiviteter och ibland hälsoaspekter för resten av livet. Att ange detta som mål är rimligt, liknande formuleringar förekommer för övrigt i den centrala kursplanen, vanskligare blir det när skolor också inkluderar det i sina betygskriterier eftersom det inte rimligtvis går att bedöma eller betyg-sätta sådant som sker efter grundskolan. En skola anger för MVG:

Ett bestående intresse för regelbunden fysisk aktivitet.

När idrottslärare i sina arbetsplaner anger vilka moment som behandlas i ämnet beskrivs ett mycket traditionellt ämnesinnehåll. En typisk skola anger följande huvudmoment i ämnet för årskurs åtta:

- Friidrott
- Simning
- Skidåkning
- Bollspel
- Gymnastik
- Dans
- Orientering
- Träningslära

Denna skola nämner alltså inte hälsoaspekten som ett huvudmoment i undervisningen. En annan skola börjar sin arbetsplan med att ange "tre aktiviteter av särskild betydelse: längdskidåkning, friluftsliv och kännedom om de flesta friidrottsgrenar". Skolans betygskriterier innehåller mycket detaljerade mål i olika idrottsaktiviteter men inkluderar inte något mål som går att hänföra till längdskidåkning.

Andra skolor anger fler huvudmoment och inkluderar i dessa hälsa, men det innebär inte att de mer traditionella momenten lämnas ute. En skola anger som huvudmål:

- Friidrott
- Skridsko
- Simning
- Nödsituation
- Ledarskap
- Friluftsliv
- Orientering
- Mat, motion, välbefinnande
- Träningslära
- Skador
- Ergonomi

Dans
Bollspel – Racketsporter
Redskapsgymnastik

På flera skolor finns i idrott och hälsa en plan över vilka veckor som ska ägnas åt vilka aktiviteter: bollspel, orientering, dans och så vidare. En anledning till detta är förmodligen att lärarna i idrott måste komma överens och samsas om de lokaler som finns till förfogande för ämnet, en annan att eleverna i god tid måste veta vilken utrustning de ska ha med till lektionen. Men det verkar också finnas en stark tradition i ämnet att planera moment för moment. Denna tradition kan tyckas stå i strid med det övergripande mål som ett mycket stort antal skolor uttrycker, nämligen att det viktigaste är att eleverna rör på sig och inser glädjen med och nyttan av att regelbundet motionera oavsett i vilken form detta sker. Dessutom begränsar traditionen elevernas inflytande över innehållet i undervisningen. En skolas arbetsplan för hösten årskurs åtta ser ut så här:

V 35 Introduktion, video del 1, Kondition
V 36–39 Fri idrott, bollspel, kondition, motion
V 40–41 Orientering Teori och praktik
V 42–46, 48–50 Mat och motion, Idrottsskador, Elevledda uppvärmningar, Bollspel, lekar, dans, styrketräning

En genomgång av ämnesinnehåll i arbetsplanerna visar att några ämnesmoment har en mycket stark ställning i idrottsämnet. Det handlar om orientering, dans, fri idrott och simning. Dessa förekommer i praktiskt taget alla skolors arbetsplaner. När lärare anger vad de bedömer vid betygsättning kopplas dock inte alltid dessa fyra moment tydligt till betygsättningen. De allra vanligaste kraven för att få betyg i idrott och hälsa både 1996 och 2005 är tydligt disciplinerande, att komma i tid och vara ombytt. Ibland förekommer ytterligare krav. En skola skriver:

För att bli Godkänd i Idrott och hälsa krävs att Du:
Håller tider
Är ombytt till idrottskläder, har med tvål och handduk
Har en positiv inställning till idrott och lär dig nya färdigheter
Iakttar rent spel
Visar vilja att lösa konflikter, samt att samarbeta inom gruppen
Tar fram och återställer redskap
Arbetar ergonomiskt

Några skolor anger andra delar som ska ingå i betygsättningen. En skola skriver:

Utvärdering ska ske enligt:
Aktivitet
Rörelseglädje
Motorisk utveckling

Social utveckling

Närvaro på idrottslektionerna är ett annat mycket vanligt krav. Vissa skolor formulerar kravet som "deltagande", i vissa fall "aktivt deltagande". Andra skolor anger hur stor närvaro eleven ska ha för att få ett visst betyg. Det är främst för betyget Godkänd som det ställs krav på närvaro. En skola kräver att eleven ska vara ombytt och närvarande för G 75 % av tiden, för VG 85 % av tiden och för MVG 90 % samt för MVG ingen ogiltig frånvaro. En skola skriver att eleven "bör vara närvarande 75 %" av tiden för betyget G. Hur ordet bör i sammanhanget ska tolkas, som ett krav eller en önskan, framgår inte. En annan skola skriver för Godkänd:

Deltar aktivt på minst 75 % av lektionerna.

Deltar funktionellt utrustad i skolans friluftsdagar.

När det gäller de högre betygen inkluderas också personliga egenskaper i betygssättningen. En egenskap som premieras av idrottslärare är gladlynta elever. Många skolor anger som mål för MVG att eleverna ska vara positiva, men också att de ska sprida denna positiva inställning till andra. En skola ger följande grundförutsättningar för MVG:

... att komma i tid, vara ombytt och bidra till en positiv stämning.

Därefter följer övriga kriterier för MVG. Andra skolor anger kriterier som också kan anses tveksamma inom ramen för ämnets innehåll. En skola skriver för MVG:

I bollspel vid behov hjälper till som funktionär.

Andra skolor fokuserar mer på ledaregenskaper. En skola skriver för MVG:

Tar ansvar för gruppen och är en utmärkt "lagspelare".

Kraven för betyget MVG är ibland mycket högt satta. En skola anger:

Ensam kunna utföra redskapsserier med höga krav på stil och teknik.

Ett speciellt problem som flera skolor brottas med är hur man betygsätter elevernas framsteg i dans. En skola lyfter upp detta som det moment som skiljer de elever som får betyget VG och MVG. För alla andra moment är kriterierna identiska men för MVG krävs att eleverna har tillgodogjort sig de danser som läraren har gått igenom och har "mycket god rytmkänsla".

På vissa skolor ligger kraven i stället mycket lågt. En skola anger som krav för G årskurs åtta:

Kunna delta i lek, dans och idrott.

En annan skola sätter som krav för G att eleven ska behärska minst ett simsätt, kunna en folkdans och en modern dans. I vissa fall blir kraven närmast komiska. Om det är medvetet eller omedvetet framgår inte av texten. En skola kräver för G:

Känna skillnad på vals, polka och cha-cha.

En annan skola som har mycket omfattande kriterier – det finns till exempel femtio olika krav bara för betyget G och nästan lika många för övriga betygssteg – anger som ett av sina krav för betyget VG:

Kan högersväng i foxtrot.

Kommentarer till idrott och hälsa

Idrottsämnet verkar på de flesta skolor ha ett hårt cementerat ämnesinnehåll. Det mest förvånande i den innehållsliga definitionen av idrottsämnet på många skolor är att så få delmoment av ämnet inkluderas. Avsnitt som behandlar hälsoaspekten är till exempel sällsynta men än mer överraskande är kanske att lagidrotter så sällan nämns. Skolans idrottsundervisning beskylls ofta för att vara alltför inriktad på pojkars intressen, främst på bollsporter. Detta är dock inte tydligt i skolornas styrdokument. Det behöver inte innebära att det inte spelas fotboll eller handboll på idrottstimmarna. En minst lika trolig tolkning kan vara att idrottslärarna finner det svårt att med ord beskriva vilka färdigheter i till exempel fotboll som är utmärkande för betygssteget G, VG respektive MVG. Det är inte en lätt uppgift att beskriva vilka kvalitéer som utmärker en god lagspelare. Finns det till exempel generella kvalitéer som täcker in både en anfallare och en målvakt i fotboll? Och finns det gemensamma kvalitéer både för fotbollsmålvakten och för lagmedlemmen i konstsimm? Eftersom detta är svårt väljer förmodligen lärarna att inte ta med delar som är besvärliga att beskriva och bedöma i sina betygskriterier. De betygskriterier som åtminstone indirekt talar om lagidrotter är de som behandlar elevens ledaregenskaper. Detta gäller ofta betygssteget MVG. Däremot finns det inte någon skola som har försökt göra en tredelad gradering kring ”hur mycket ledaregenskaper” en elev ska ha för respektive betygssteg.

En annan intressant aspekt att notera är att idrottsämnet ofta motiverar sin existens i förhållande till annat. Ämnet ges ingen egen identitet. Idrott och hälsa behövs därför att skolan i övrigt är alltför teoretisk eller därför att eleverna sitter för mycket vid datorer. Detta innebär att idrottsämnet fjärrar sig mycket tydligt från datoranvändning och informations- och kommunikationsteknik, IKT. Det kan anses förvånande att datoranvändning och IKT bara beskrivs i mörka färger, ingen skola talar om att det kan finnas någon koppling mellan idrottsämnet och IKT. Datoranvändning, så som det beskrivs genom idrottsämnets glasögon, innebär att barn och ungdomar sitter stilla och ”förslöas”, som en skola uttrycker det. Att vissa skolor motiverar idrottsämnet som en motvikt till stillasittande datoraktiviteter kan naturligtvis också vara vanskligt i ett historiskt perspektiv. Ämnet har ju funnits i skolan långt innan datorerna kom in i unga människors liv.

Idrottslärare talar ofta i de övergripande syftestexterna om att ämnet ska ses som en helhet. Ändå ger betygskriterierna på många skolor ett fragmentariskt intryck där idrottslärare väljer att lyfta fram vissa delar där det går att formulera mätbara kriterier och lämna annat ute. Resultatet blir att endast delar av det idrottsämne som beskrivs i kursplanen återfinns i de lokala betygskriterierna.

Skolverket (2004b) påpekar också i den nationella utvärderingen att idrott och hälsa är ett ämne där det förekommer att eleverna får det högsta betyget, trots att man inte nått upp till alla mål för Godkänd. En duktig ishockeyspelare får högsta betyg, oavsett vad som anges i betygskriterierna. Skolverket nämner som exempel att alla elever inte kan hantera en kompass, vilket enligt Skolverkets tolkning av målen krävs för betyget Godkänd.

Engelska – grammatik och läxförhör

Engelska är det ämne där flest skolor i sina betygskriterier ligger nära de centrala. Däremot finns beskrivningar av ämnet i de lokala arbetsplanerna som ger mer konkreta upplysningar om hur engelsklärare ser på sitt ämne. När engelsklärare ska motivera sitt ämne kommer de naturligtvis ofta in på internationella aspekter. Kunskaper i engelska innebär att ett fönster, eller en dörr, öppnas till övriga världen men också andra metaforer används som att språk bygger broar. När engelskämnet ska motiveras väljer många skolor att koncentrera beskrivningarna kring ett framtida arbetsliv snarare än vilken nytta eller glädje eleverna kan ha av ämnet i sitt vardagsliv nu.

Arbetslivet ställer allt högre krav på språkkunskaper, på många stora företag är engelska koncernspråk och det anses självklart att anställda både är duktiga i att tala och skriva engelska.

Vissa skolor ger dock motiveringar som mer direkt vänder sig till ungdomar i yngre tonåren.

Filmer, TV, musik, Internet, dataspel – i många sammanhang i dag är det viktigt att kunna engelska. Ibland är det t.o.m. så att vi i Sverige idag förutsätter att alla är duktiga i engelska.

Internet förekommer relativt frekvent i skolornas övergripande beskrivningar kring varför eleverna ska lära sig engelska, men betydligt mer sällan när skolorna anger mål för sin undervisning. När det gäller betygskriterier förekommer nästan aldrig kriterier som har med Internet eller datoranvändning att göra.

Engelska beskrivs i lokala mål och kriterierna som ett traditionellt färdighetsämne med fyra färdigheter, lyssna, tala, läsa och skriva. Förutom dessa fyra färdigheter lägger skolor ibland in ytterligare aspekter i sina målbeskrivningar. En skola arbetar med sex rubriker i sina målformuleringar:

Hörförståelse
Muntligt
Läsförståelse
Skriftligt
Realia
Grammatik

Skolan är representativ på ett antal sätt. Man följer den traditionella uppdelningen i färdigheter, höra, tala, läsa och skriva. Man ser grammatik som ett eget isolerat mål, inte som en integrerad del av andra färdigheter. Man talar om realia som Lgr 69, inte om samhällsförhållanden som Lgr 80 eller interkulturell förståelse som Lpo 94 och man har valt att utelämna den typ av mål som handlar om eget ansvar eller strategier i språkanvändningen. En skola i materialet nämner i sina mål och kriterier endast tre färdigheter, tala, läsa och skriva. Övriga delar nämns vare sig när man talar om mål eller lektionsaktiviteter i engelska, inte heller verkar dessa betygsättas.

Grammatik anges på mer än en tredjedel av skolorna som ett mål för engelskundervisningen, antingen i de lokala arbetsplanerna eller i betygskriterier. En skola anger i sin arbetsplan följande moment i grammatik som undervisningen i årskurs åtta ska behandla:

Pågående form
Tema av de vanligaste regelbundna verben
Påhångsfrågor
Rak ordföljd
Perfekt och pluskvamperfekt
Futurum
Must, have/has to
Konditionalis
Passivum
Ing-form och preposition av vissa verb
Satsförkortningar med ing-form
Bestämd artikel
Adjektivets komparation
Adverb på -ly
Skillnad mellan adjektiv och adverb
Some och any med sammansättningar
Översättning av "det"
Interrogativa pronomen

En kommentar: Skolan har skrivit "tema av de vanligaste regelbundna verben" men det handlar rimligtvis om ett skrivfel och att det ska stå "regelbundna verben".

Grammatik förekommer också i betygskriterierna. En skola anger endast grammatikkraV för betyget Godkänd:

Känna till verbets fem vanligaste tempus.

Känna till verbets pågående form.
Känna till att prepositioner följs av Ing-form.
Kunna skillnaden mellan "there is" och "it is".
Kunna komparera adjektiv.
Känna till några substantiv med oregelbunden pluralbildning.

En annan skola kopplar målen i grammatik till elevens skriftliga produkt, och anger för betyg Godkänd:

Skriva: Med hjälp av genomgången grammatik och inlärd ord kan uttrycka sig skriftligt på ett någorlunda konkret sätt.

En tredje skola är mer lakonisk och kräver för VG:

Känna till lärobokens grammatik.

Det finns skolor som väljer att fokusera på andra delar av engelskämnet. En skola har en introduktion som bland annat säger att eleven måste lära sig reflektera över sin inläring och ta ett allt större eget ansvar. Därefter följer de mål som eleverna förväntas nå varje år, från år tre till år nio. Till slut anges vilka åtgärder som ska vidtas om en elev inte når målen:

Skolledningen informeras.

Skriftligt åtgärdsprogram upprättas.

Eleven informeras om möjligheten att läsa B-språksengelska för att få ytterligare hjälp och tid att nå målen.

På några skolor är arbetsplanerna mer vaga och innehåller snarare exempel på aktiviteter än mål för engelskundervisningen. Här verkar det finnas mer utrymme för eleverna att vara med och planera lektionsinnehållet. En skola skriver för årskurs åtta:

Hörförståelse; t. ex. videofilmer, kassettband/CD, musik.

Läsförståelse; t. ex. lärobokens texter, bredvidläsningsböcker och lättlästa tidningstexter.

Grammatik t. ex. presens och perfekt av be och have, regelbunden perfekt, tema av oregelbundna verb, regelbunden plural, possessiva pronomen, pågående form, do-omskrivning, perfekt och pluskvamperfekt, some/any, komparation av adjektiv.

Interkulturell förståelse: gå igenom var i världen engelska talas.

De skolor som anger vilka aspekter som man inkluderar i sin betygsättning anger i de flesta fall prov samt läxor och läxförhör som viktiga aspekter när läraren sätter betyg. En skola skriver:

Läxor ges regelbundet och förhörs muntligt och skriftligt. De består ofta av text och glosor.

Normalt ges två prov per termin.

En annan skola ger fler exempel på aspekter som inkluderas vid betygssättning. Det är bara ett fåtal skolor som så tydligt anger vilka aspekter som inkluderas vid betygssättning. Skolan skriver:

- Regelbundna läxförhör
- Uppföljningsfrågor
- Inlämningsuppgifter
- Sammanfattningar
- Redovisningar
- Skriftliga prov
- Muntliga prov samt bedömning av elevens förmåga att våga tala engelska
- Nationella prov

Eftersom skolan anger aspekterna i punktform är det svårt att veta vad som konkret menas med till exempel sammanfattningar eller redovisningar. Andra skolor fokuserar mer på att eleverna sköter sig under lektionerna.

- Eleven skall
- Vara närvarande och aktiv under lektionerna.
- Ha med sig alla böcker, papper, penna och suddgummi.
- Ta ansvar för sin inläring och medvetet arbeta med sina brister.

En annan skola har följande formulering på alla betygssteg, G, VG och MVG:

- Ta ansvar för sin inläring genom att vara närvarande, ha med sig erforderlig utrustning, delta aktivt i lektionerna och utföra ålagda hemuppgifter.

Ingen skola anger att det förekommer bedömningar av någon annan än ordinarie lärare, mer än som medbedömare till nationella prov. Inte heller anges att eleverna gör självbedömningar. Detta gäller alla ämnen, men är speciellt intressant i engelska eftersom båda varianterna finns rekommenderade i nationella provmaterial.

Ett tiotal skolor ger exempel på lektionsaktiviteter i engelska. En av de få skolor som inkluderar det skriver:

- Dramatisera och intervjua.
- Hålla längre redovisningar inför klassen.
- Träna baskunskaper i grammatik.
- Läsa om olika engelsktalande länder och dess kultur.

En annan skola som också försöker konkretisera och diskutera elevernas arbete skriver:

- Arbetsätt:
- Att låta eleverna ta ansvar för sitt lärande samt reflektera över sin inläring.
- Att välja egna uppgifter från ett färdigställt material.
- Arbeta mot tydliga mål.
- Försöka använda engelska som arbetspråk.

Ett tiotal skolor talar om att man både gör kontinuerliga bedömningar under lektionerna och har mer formella provtillfällen. Detta förekommer också i kemi och idrott och hälsa. Däremot talar inga skolor om hur den kontinuerliga bedömningen dokumenteras eller om elever och föräldrar har möjlighet att ta del av den. En skola som kan stå som exempel för flera andra skriver:

Hur eleven når målen:

Läraren gör bedömningar efter varje lektion (förutom prov och läxförhör).

När lärarna i betygskriterierna beskriver vilken kunskap eleverna ska ha för att nå respektive betygssteg har många skolor använt de centrala kriterierna också för årskurs åtta, men har gjort språkliga retuscher med hjälp av ord som till exempel "delvis" eller "på grundläggande nivå". Andra skolor använder gymnasieskolans betygskriterier för steg tre. Det är i undersökningen sju skolor som har kopierat mål och kriterier för steg tre, ytterligare några har gjort marginella justeringar av de centralt formulerade kriterierna. De allra flesta av dessa skolor har samma kriterier för höst- och vårtermin årskurs åtta. Någon skola har använt sig av kriterierna för steg två i åttan och steg tre för höstterminen i nian.

Flera skolor väljer att formulera helt egna kriterier på en mycket allmän nivå där det ibland torde vara svårt att kontrollera måluppfyllelse. En skola ger bland annat följande kriterier för de två lägsta betygsstegen:

G:

Ökade grammatiska kunskaper.

Har grundläggande kännedom om engelskspråkiga länder.

Förstå talad engelska.

VG:

Att aktivt delta i olika typer av samtal med gott uttal och ett bra ordförråd.

God språkriktighet.

Att kunna uttrycka sig i skrift.

Att prestera goda resultat på läxförhör och prov.

Kan arbeta bra under lektionstid.

När det gäller kriterierna för betygssteget MVG är många skolor mer vaga, och anger kriterier som mer innebär en jämförelse med VG än egna mål. En skola skriver:

MVG

Eleven uppfyller kraven för VG i synnerligen hög grad.

En annan skola gör en liknande tolkning och skriver inte några kriterier för MVG utan ger följande upplysning till elever och föräldrar:

För MVG gäller samma kriterier som för VG med tilläggen

- högre grad av språklig säkerhet
- större svårighetsgrad
- större språklig säkerhet

En tredje skola skriver:

Genomföra samtliga moment som ingår i betygskriterierna för Godkänt och Väl godkänt samt göra ett eget arbete som man knyter till de engelsktalande länderna. Ha Mycket Väl Godkänt vid prov, glosförhör och läxförhör

Kommentarer till engelska

För engelska, liksom alla språk, utgjorde 80-talet en vändpunkt för synen på ämnet när Europarådets tankar om kommunikativ kompetens på allvar slog rot i språkundervisningen. Syftet med språkundervisningen angavs nu som att med hjälp av språket kunna kommunicera med andra. Det vill säga kunskaper i språk blir intressanta och relevanta i interaktion med andra. Kommunikativ språkundervisning har också fått ett stort genomslag i Sverige, åtminstone förekommer begreppet ofta i lokala arbetsplaner. Det är dock sällan förklarar vad skolorna menar med det. Beskrivningen av ämnet sker på ett relativt traditionellt sätt genom de fyra färdigheterna. Det är anmärkningsvärt att nästan ingen skola har inkluderat skrivningar om datoranvändning eller IKT i sina mål och kriterier, trots den tillgång på autentiskt material som engelskan har genom Internet. Via chat och mail kan dessutom skrivandet utvecklas till en interaktiv färdighet, inte bara en produktiv. Detta nämns inte i de lokala styrdokumenterna. Datorn och IKT-användning har uppenbarligen ännu inte på allvar inkluderats som en del av engelskundervisningen. Denna bild bekräftas i Skolverkets undersökning om elevers kunskaper i och uppfattningar om engelska (Skolverket, 2005g).

De allra flesta lokala betygskriterier använder de nationella som innehållslig och språklig mall vilket innebär att bedömning av språk beskrivs frikopplat från ett innehåll. Grammatikmoment utgör ett undantag som flera skolor har valt att inkludera i sina betygskriterier. En tolkning kan vara att grammatiken med sin speciella terminologi är ett sätt att markera makt. En annan möjlig orsak är att grammatikmomenten anses vara mätbara. Detta trots att grammatikmoment ryckta ur sitt sammanhang är hart när omöjliga att målbeskriva relevant. En skola skriver

Kunna tredje person singular -s i enkelt presens.

Att kräva att elever ska ”kunna” ett visst grammatiskt moment reser frågor: Vad innebär det att ”kunna”, betyder det att man alltid gör rätt (i så fall skulle de flesta engelskspråkiga inte nå målet) eller att man gör rätt för det mesta, kanske mer än hälften av gångerna konstruktionen ska användas, eller att man gör rätt någon gång ibland? I vilka sammanhang ska detta ske? När eleven fyller i luckor på en övningsstencil? När eleverna skriver fritt? Vid förberett tal? Vid oförberett tal? Innebär att kunna ”bara” att skilja mellan tredje person singular och övriga personer och sätta ett -s på verben vid rätt tillfällen, eller ska eleven också kunna skilja de gånger engelskan använder enkelt

presens från de tillfällen man använder progressiv form? Dessutom går det att lägga ytterligare en aspekt på frågan, ska eleven känna till vilka regionala varianter av engelska som inte använder denna grammatiska markör? En annan skola anger för betyget MVG:

Kunna de vanligaste modala hjälpverben.

Det finns anledning att tro att ”kunna” i det här fallet innebär att kunna använda dem. Att bara veta vilka de är, det vill säga kunna räkna upp dem är knappast ett mål för betyget MVG. Men att kunna använda de modala hjälpverben i engelska handlar om att välja rätt uttryck vid rätt tillfälle, alltså en pragmatisk kompetens. Ibland är nyanserna så fina att till och med grammatikböckerna har svårt att ange skillnader, till exempel i vilka sammanhang man använder Can you close the window?, Could you close the window? respektive Would you close the window?

Håller ämnet kemi på att försvinna i dagens skola?

När det gäller ämnet kemi finns det anledning att lägga till en ytterligare aspekt vid analysen. Vid en granskning av dokumenten från 2005 finns speciella och oroväckande tecken för kemiämnet. Den nationella utvärderingen av kemi (Skolverket, 2004d) ger också anledning till oro, elevernas kunskaper blir sämre, de tycker ämnet är svårt, andelen obehöriga lärare ökar. En tendens som visas i de lokala styrdokumentet i denna undersökning är att ämnet kemi på vissa skolor verkar vara på väg att nästan helt försvinna. Detta gäller skolor som blockläser No. I vissa fall ger den lokala arbetsplanen upplysningar om hur No-timmarna fördelas mellan de olika No-ämnena. Det visar sig då att ämnet biologi verkar få ett allt större utrymme på kemins bekostnad. På en skola ges en gemensam planering för biologi och kemi. För kemi avsätts sju veckor av läsåret, dessa ägnas åt momentet syror och baser. All övrig tid ges åt biologi. På en annan skola där planeringen gäller fysik, kemi, biologi och teknik behandlas i årskurs åtta i kemi momenten grunderna för organisk kemi, kolväten, alkoholer, organiska syror, estrar och förbränning. Detta anges ta 16 timmar av No-timmarna i årskurs åtta. Skolan har inte valt att koncentrationsläsa, utan kemi har alla år få timmar jämfört med de andra ämnena. I årskurs sex har eleverna 9 timmar kemi, i årskurs sju 20 timmar och i årskurs nio 24 timmar.

På andra skolor har ämnet fler timmar men har i stället inkluderat ett innehåll som normalt återfinns i andra ämnen. På en skola verkar stora delar av såväl biologi som teknikämnets innehåll ligga i kemi. Det syns också i skolans kriterier. För VG i kemi krävs till exempel:

Eleven använder sina kunskaper för att granska och värdera ställningstaganden i frågor som rör miljö, resurshushållning, hälsa och teknik i vardagslivet.

Ytterligare ett tecken på kemiämnets svaga ställning i dagens grundskola är att flera skolor väljer att inte inkludera kemi i de lokala arbetsplanerna för åren mellan förskoleklass och årskurs fem. Det är det enda ämnet (förutom moderna språk) som på flera skolor exkluderas från grundskolans tidiga år. Det verkar som att kemiundervisningen på många skolor startar årskurs sex eller årskurs sju.

Många elever tycker inte att ämnet kemi är intressant eller viktigt. Detta kombinerat med en stor grupp lärare som inte är behöriga i ämnet tycks dessutom ha lett till att skolorna både drar ner på tiden i ämnet och på kraven för att bli godkänd. Det finns uppenbarligen anledning för Skolverket att noga följa utvecklingen i kemiämnet.

Kemi – kol och laborationer

För att eleverna skall få en djupare förståelse för vad som egentligen händer vid kemiska experiment, bör man hela tiden ha med partikeltänkandet, så att man inser vad som händer på atomär och molekylär nivå. Utan den förståelsen blir kemien i många fall ytlig och intetsägande.

Så börjar en skola sin arbetsplan i kemi. Det är en av få skolor som ger något slags motivering eller förklaring till kemiämnet och är dessutom ytterligare ett exempel på det vetenskapliga språk som präglar kemiämnet. Det är annars slående hur mycket kortare de lokala arbetsplanerna i kemi är jämfört med dem i engelska och idrott och hälsa. Den kortaste lokala arbetsplanen i ämnet består av endast fem ord.

Kolets kemi
Alkohol – syror – estrar

Det finns ingen ytterligare förklarande text utan arbetsplanen består bara av dessa fem ord. Det är relativt vanligt att arbetsplanerna har denna uppbyggnad, ingen löpande text utan ett antal nyckelord med moment som uppenbarligen utgör lektionsinnehållet i ämnet. Precis som för engelska och idrott och hälsa är ämnestraditionen mycket stark. Det finns moment som återkommer i så gott som samtliga arbetsplaner.

En skola vars arbetsplan inte är mycket längre än den tidigare citerade skriver:

Kursplan årskurs åtta kemi
Fotosyntesen
Organisk kemi
Eld
Kemi i vardagen

En tredje skola anger:

Arbetsplan

Innehållet gäller år 6, 7, 8, och 9 och alla betygssteg

Innehåll

Materia

Luft

Vatten

Förbränning

Syror, baser, salter

Kolföreningar

Livsmedelskemi

Elektrokemi

Grundämnen och periodiska systemet

Kemi inom industrin

Kemi till vardags

På några skolor går en skarp skiljelinje mellan organisk och oorganisk kemi. På en skola till och med så skarp att det finns parallella arbetsplaner och betygskriterier för organisk och för oorganisk kemi. Dokumenten ger ett intryck av att lärarna på skolan i det närmaste betraktar detta som två olika ämnen i grundskolan. Däremot förklaras inte vilket betyg i kemi elever ges som har nått olika betygsssteg i organisk och oorganisk kemi.

Inte heller i kemiämnet anges dator eller IKT i någon skola som ett moment som inkluderas i undervisningen. Däremot är laborationer ett väsentligt moment. När skolorna anger hur betygssättningen i kemi går till nämns ofta laborationer och hur dessa inkluderas i betygssättningen. Relativt få skolor anser att laborationen innebär att eleverna redovisar sitt naturvetenskapliga kunnande, i stället anges laborationerna som en aspekt som lärare också tar hänsyn till, vid sidan om till exempel provresultaten. En skola skriver:

Aspekter vid betygssättning:
Resultat prov och redovisningar
Naturvetenskapligt tänkande
Laborationer

En del skolor ger kriterier som tydligt visar att andra aspekter än provresultat är viktiga aspekter. En skola skriver:

Kunna genomföra en enkel laboration med hjälp av läraren.
Kunna samarbeta med en annan elev vid laborationer och grupparbeten.

En annan skola anger snarare personliga egenskaper som viktiga vid betygssättande. En skola pekar ut som faktorer för eleverna att få G:

Eleven ska vara närvarande på lektionerna, delta positivt och arbeta efter instruktioner.

Några skolor har en helt annorlunda struktur. En skola kombinerar arbetsplan och betygskriterier till ett integrerat dokument som innehåller fem rubriker som alla är frågor:

Varför ska man läsa kemi?
Vad ska man kunna?
Hur ska undervisningen läggas upp?
Vilka är målen?
Hur ska man bedöma?

Som tidigare nämnts finns det inte många skolor, i något ämne, som kopplar ihop arbetsplaner och betygskriterier. Ett av de få exempel som finns i kemi är fåordigt och det är därför svårt att förstå exakt hur kopplingen sker:

Moment i år åtta
Kosten
Metallkänedom
Kemiska reaktioner
Att känna igen ämnen
Brand alkoholer
Dessa mål ska uppnås genom
Att man gör enkla försök.
Att man ger information om farliga ämnen.
Att man anlitar experter.
Att man har egen forskning.

I bjärt kontrast till arbetsplanernas ordknapphet står betygskriterierna som på många skolor är mycket omfattande. Flera skolor har 40–50 olika kriterier som eleverna i årskurs åtta ska uppnå för att till exempel få betyg Godkänd. En orsak till detta är att många skolor på mycket hög detaljnivå anger vad eleverna ska kunna i ämnet. På vissa skolor är nästan betygskriterierna att likna vid den typ av repetitionsfrågor som finns i vissa läroböcker. Ett utdrag från en skola som har mer än 40 kriterier för betyget Godkänd:

Vilken jon alla syror vill lämna ifrån sig.
Vilken jon som finns i alla vattenlösningar av baser.
Vad olika pH-värden innebär.
Veta vad ett salt är.

De flesta skolor skriver dock mer generella kriterier men fortfarande på en hög detaljnivå. En skola som kan stå som exempel för hur många skolor formulerar betygskrav ger bland annat följande krav för Godkänd:

Kunna vanliga ämnens egenskaper, t. ex. löslighet, ledningsförmåga.
Känna till skillnaden mellan kemisk förändring samt fysikalisk förändring.
Ha kunskap om syror och baser.
Känna till någon indikator och hur den kan användas.
Känna till begreppet neutralisation.

Några skolor har valt att ha en uppsättning betygskriterier som gäller för alla No-ämnen. De exempel som finns i materialet är ofta ganska intetsägande genom att de är så allmänna. En skola kräver till exempel för G:

Eleven ska ha utvecklat en förtrogenhet med det naturvetenskapliga arbetssättet.

Det finns andra skolor som har generella betygskriterier för No men i dessa har inkluderat något eller några mål som är att hänföra till varje specifikt ämne. I många fall blir också dessa allmängiltiga. En skola med generella kriterier har bara en formulering specifikt för varje ämne. I kemi finns följande formulering som dessutom gäller både för VG och MVG:

Eleven ska genom egna försök, iakttagelser och studier i faktabok samt ev. i övrig litteratur skaffa kunskaper om kemiska ämnen och hur de fungerar i vår omgivning.

Skolan ger ingen förklaring till hur betygssteg VG respektive MVG sätts med tanke på att kravet är detsamma. Det finns flera skolor som inte ger tydliga beskrivningar av hur de två högsta betygsstegen sätts. En skola som inte anger betygssteg MVG, har efter sina kriterier för G skrivit:

VG i aktiviteter:
Visa intresse
Ställa frågor
Deltaga i diskussioner

En annan skola som endast har betygskriterier för G och VG skriver:

G
Genomföra ett godkänt temaarbete i vardagskemi.
Känna till kolets särställning bland grundämnena.

VG
Genomföra ett temaarbete i vardagskemi på ett sätt som motsvarar Vål Godkänd.
Ha någon kännedom om hur ämnena inom en homolog får sina namn.

De skolor som inkluderar betygssteget MVG har ofta relativt få men krävande kriterier för detta betygssteg. En skola som endast anger två mål för MVG skriver:

Eleven skall utforma experiment och överföra iakttagelser och tolkningar till vardagen utanför klassrummet och tvärtom.
Eleven skall ha goda kunskaper i kemiskt språk och tänkande.

Men det finns också skolor som har betydligt mer konkret handfasta krav på eleverna för att få MVG. En skola skriver:

Kortfattat kunna redogöra för Alfred Nobel. En A4-sida, dataskrivet. Inlämnat senast provdagen!

Kommentarer till kemi

Många lokala arbetsdokument i kemi är mycket kortfattade medan betygskriterierna är långa och detaljrika. Ämnesinnehållet i kemi är också mycket tyd-

ligt bestämt, det är i princip samma ämnesinnehåll som anges på samtliga skolor. Detta är tydligare i kemi än i de andra ämnena. Det är vanskligt att spekulera kring varför ämnet kemi har denna tradition av ett mycket fast ämnesinnehåll. En förklaring till detaljgraden i betygskriterierna skulle kunna vara att ämnet uppenbarligen förfogar över mycket få timmar. Som rapporterats tidigare visar de lokala arbetsplanerna att ämnet på många skolor inte förekommer under grundskolans första år. Detta tillsammans med att ämnet verkar tappa mark även under grundskolans senare år kan leda till en situation som innebär att eleverna aldrig egentligen ges tid att förstå ämnets grunder. Lärarnas lösning blir då att i stället för förståelse kräva att eleverna kan redogöra för tydligt avgränsade faktaavsnitt. Resultatet blir att många lokala styrdokument i kemi ger intryck av att ämnet betraktas mycket atomistiskt och fragmentiserat.

En intressant del i ämnet är synen på bedömning av laborationer, som uppenbarligen utgör en stor del av lektionsinnehållet. Skolor nämner laborationer som en grund för betygsättningen, men exakt vad som bedöms är inte klart. Är det hur eleven i laborationssituationen visar kunskaper i kemi eller är det hur elever sköter sig? Vissa skolor säger att eleven ska vara aktiv vid laborationen, men det reser nya frågor. Är aktivitet i sig verkligen ett eftersträvanvärt tillstånd för elever oavsett vad aktiviteten omfattar eller vad resultatet blir?

KAPITEL 8

DISKUSSION

Vad visade denna undersökning?

Kapitlet inleds med en kort sammanfattning av undersökningen. 1995 infördes ett nytt betygssystem i den svenska grundskolan. En del i detta är att skolorna i stor utsträckning själva formulerar mål och kriterier för sin verksamhet. Denna undersökning har studerat hur några svenska grundskolor både övergripande och ämnesspecifikt har tolkat uppdraget att formulera lokala styrdokument och hur dessa har förändrats över tid. Det empiriska materialet samlades in bland 93 skolor hösten 1996, första gången grundskoleelever skulle få betyg enligt det nya systemet. En motsvarande insamling på samma skolor gjordes 2005, den gången svarade 85 skolor.

Den praktik som har skapats med ett stort mått av lokal frihet för skolorna har satts in i ett historiskt perspektiv genom en studie av hur makten mellan realiseringsarenan och formuleringsarenan har förändrats över tid. Efter ett århundrade med en allt tydligare styrning över skolans ämnesinnehåll och arbetsformer bryts denna trend under 70-talet och efterhand växer tanken fram att staten i stället bör styra skolutveckling med tydliga, utvärderingsbara mål. Beslutet om betygssystem för grund- och gymnasieskolan följer denna linje med undantag för årskurs åtta där skolorna förväntas sätta betyg men där inga mål finns angivna. Trots tidigare erfarenheter, som visar att det kan vara svårt att implementera nya styrdokument tog riksdagen beslut om ett nytt betygssystem utan att beröra frågan om hur betygsättningen för skolår åtta och hösten skolår nio ska fungera i praktiken. Inte heller senare har det funnits en politisk diskussion kring dessa frågor.

Skolorna fick bristfälliga instruktioner om hur hela det nya betygssystemet var tänkt att fungera. Inte heller gavs det fortbildning för att hjälpa lärarna att förstå vad som låg bakom formuleringar i kursplanerna. På skolorna tycks man ha haft svårt att se hur de centrala och lokala styrdokumentet förhåller sig till varandra. De lokala kriterierna har därför i många fall blivit mycket lika de centrala. Det är en utveckling som förstärks över tid. På andra skolor skiljer sig de centrala och lokala styrdokumentet radikalt åt, till exempel i vilket språk som används i kriterierna. Ytterst få skolor förklarar hur betygssystemet fungerar. Det ämnesmässiga innehåll som presenteras är ofta mycket traditionellt. En förklaring till detta skulle kunna vara att många lärare inte har kunskap om den forskning och ämnesutveckling som ligger bakom formuleringar i de centrala kursplanerna eller också har man inte anammat de nya idéer som lett fram till förändringar i läro- och kursplan. Det fö-

rekommer ofta i lokala mål och kriterier att skolor sätter betyg på faktorer som närvaro men också på flit och ambition.

Det finns uppenbara skillnader mellan 1996 och 2005. Några av dem förefaller positiva, till exempel att många skolor under de senaste åren har arbetat aktivt med att diskutera mål, måloppfyllelse och bedömning i ett målstyrt system. De flesta skolor verkar också involvera samtliga skolans lärare i dessa diskussioner, och tanken att de mål som anges för årskurs nio är skolans gemensamma mål verkar ha vuxit sig starkare ute på skolorna. Det visar sig till exempel att betydligt fler skolor anlägger ett grundskoleperspektiv i sina lokala styrdokument, där det anges att man arbetar från förskoleklass och genom hela grundskolan mot gemensamma mål. Det innebär också att skolor sätter in betygsättning i ett större sammanhang av återkoppling till elever och också diskuterar utvecklingssamtalen som en del av denna helhet. På flera skolor finns däremot inte någon koppling mellan lokala mål och lokala betygskriterier. Det finns skolor som uppvisar inkonsekvenser eller brister i kontinuitet inom samma dokument. Det är också fler skolor som använder sig av termen "Godkänd" långt tidigare än årskurs åtta. Orsaken till detta är inte helt tydlig men skulle kunna vara den samhällseliga diskussionen om skolans måloppfyllelse där ofta krav har rests om att skolor tidigt ska kunna ingripa om elever inte når målen. Målen för Godkänd verkar också på många håll betydligt lägre satta än för nio år sedan. Inte minst gäller detta för betygen i kemi. En tolkning av detta kan vara att de anpassats efter verkligheten, betygsstatistiken talar inte om några stora förändringar i antalet elever som når Godkänd.

Om lärarnas uppdrag

En genre växer fram när det finns ett samhällsligt behov av den och försvinner när behovet upphört (Ledin, 1996). I ett avseende kan man argumentera för att den genre som studeras här vuxit fram på grund av riksdagens beslut om ett nytt betygssystem trots att lokala betygskriterier inte nämns i beslutet. De som formulerar dokumenten, lärarna, gör det för att det finns ett behov av lokala styrdokument om det nya betygssystemet ska hålla ihop. Man kan fundera kring om allt det arbete, den miljon arbetstimmar, som lärare har lagt ner på de lokala styrdokumenterna har gjort dem i något avseende "bättre" 2005 än 1996. I flera avseenden kan man se förändringar, inte minst har de mest extrema varianterna av mål och kriterier försvunnit. Jag syftar till exempel på skolor som 1996 hade betygskriterier för betygsstegen "Icke godkänd" eller de skolor som hade handskrivna mål och kriterier där originalet skickades till mig. Vidare finns alltså en mer medveten diskussion om måloppfyllelse och ett mer uttalat helhetstänkande. Om man däremot med bättre i detta sammanhang menar att de lokala styrdokumenterna har blivit tydligare för elever och föräldrar och att de i något avseende skiljer sig från de centra-

la betygskriterierna så är svaret nej. De flesta lokala betygskriterier är numera så lika de centrala att en analys av dem ofrånkomligen leder till frågan om det verkligen är rimligt att tusentals skolor formulerar egna betygskriterier som i de allra flesta fall blir något sämre versioner av de centrala.

Genom att varje skola formulerar sina egna mål och kriterier för årskurs åtta är det svårt att se att betygssättning svarar mot de mest rudimentära krav på likvärdighet och rättvisa. Mot detta resonemang kan resas två invändningar. Dels kan man hävda att det inte är själva formulerandet av lokala mål eller kriterier som är det centrala utan den diskussion mellan lärare som föregår formulerandet av dokumenten. Det är en befogad ståndpunkt men den borde, enligt mitt sätt att se, leda fram till slutsatsen att mål och kriterier för årskurs åtta skulle formuleras centralt så lärarna kan ägna all tid åt denna väsentliga diskussion, precis på det sätt som skett på gymnasieskolan där såväl mål som alla betygssteg är centralt formulerade. Den andra invändningen handlar om besluten eller bristen på beslut om betygssystemet. Det går att hävda att det ingenstans finns några krav på att lärare ska formulera betygskriterier för årskurs åtta. Så svarade också Skolverket tidigare ofta på frågor som handlade om betygssättning för årskurs åtta. I Skolverkets nyhetsbrev 1996 anges:

Vilka mål man lokalt sätter upp för terminen är något som läraren samtalar med sina elever om och det är hur väl eleven uppfyllt de målen som ska bedömas i terminsbetyget.

Att lärarna ändå skrev styrdokument måste ha berott på att man tidigt insåg att det fanns en lucka i betygssystemet som måste täppas till om systemet skulle fungera. Skolverket ändrar sig senare, i Bedömning och betygssättning (Skolverket, 2001a) säger man:

Det finns inget krav på att de lokala målen och kriterierna skall vara skriftliga. Det finns dock flera fördelar med att de nedtecknas i skriftlig form. Genom att mål och kriterier dokumenteras ges elever och vårdnadshavare större möjlighet att informera sig om underlagen för betygssättningen. Konkreta dokument ger också bättre underlag för professionella samtal mellan lärarna. Samtidigt ligger det ett värde i att formulera mål och kriterier skriftligt eftersom ett sådant arbete bidrar till att utveckla det professionella språket. (s. 57)

En fråga som inställer sig mot slutet av detta arbete är: Varför infördes lokala kriterier? Centrala hade onekligen besparat lärarna mycket arbete. Hur lärare ska gå tillväga för att sätta betyg som är likvärdiga och rättvisa när varje skola själva ska formulera mål eller kriterier är en fråga som hittills varken Utbildningsdepartementet, Skolverket eller Myndigheten för skolutveckling ens försökt besvara. Det går alltså att ifrågasätta hela den officiella retorik runt betygssättning som säger att betygen ska vara "likvärdiga och rättvisa". Skolverket pekar i flera sammanhang ut det kollegiala samtalet som det sätt på vilket betygssättningen ska blir mer nationellt likartad över landet. Men för

att ett kollegialt samtal ska kunna uppnå detta måste lärarna i de olika skolorna utgå från samma mål.

Många undersökningar (se till exempel Jordell, 1986; Arfwedsson, 1986) visar att varje skola har sin "skolkod" som nya lärare socialiseras in i. Resultatet av denna undersökning visar att i grundskolans senare år tycks råda en "ämneskod" snarare än en "skolkod". Men oavsett om läraren socialiseras in i en skolkod eller en kod för sitt ämne verkar det ändå vara äldre föreställningar om yrkets förutsättningar och ämnets innehåll och metodik som får övertag gentemot nyare synsätt när man studerar lokala styrdokument.

Nordängers (2002) visar att läraryrket har kommit att omfatta alltfler uppgifter förutom den vanliga undervisningen. För många lärare innebär detta att ständigt ha dåligt samvete och känna sig otillräckliga för att de inte hinner med allt de förväntas göra. I Nordängers avhandling säger lärare att för att kunna klara yrkets krav måste man "kapa bort" saker. Att formulera sina styrdokument är en av de arbetsuppgifter som lagts på lärare utan att några nya resurser har tillförts eller tid avsatts. Kvaliteten på dokumenten från vissa skolor i denna undersökning skulle i så fall kunna betraktas som ett slags tyst protest mot ett skolsystem som lägger till alltfler arbetsuppgifter till lärare utan att ta bort några gamla.

Betygsättningens praktik

En annan berättelse som växer fram i materialet är hur bedömning av elevernas kunskaper och färdigheter görs, det vill säga vilka grunder som används för betygsättningen. Att bedöma elevers kunskaper kan ske av olika aktörer och i olika former, självbedömning, olika former av kamratbedömning, bedömning av läraren eller bedömning av externa aktörer till exempel av en annan lärare än den som undervisar klasser är några exempel. Bedömning, som den beskrivs av skolorna, är emellertid fortfarande en uppgift som läraren gör själv utan hjälp av andra. Enstaka skolor, ingen 1996, två skolor 2005, talar om vikten av att eleverna vänjer sig vid att göra självbedömningar eller självvärderingar och att detta är en aspekt i skolans bedömningsarbete. När det gäller olika former av kamratrespons förekommer det inte alls i kemi och idrott och hälsa, däremot nämner två skolor det i engelska 1996 och tre skolor 2005. Det är skolor som beskriver ett processinriktat skrivande i engelska och då ser kamratresponsen som en väsentlig del. Att söka hjälp från sina kollegor och låta en annan lärare göra bedömningen nämns över huvud taget inte i kemi och idrott och hälsa, några enstaka skolor nämner det i engelska och det handlar då alltid om att lärarna på skolan är medbedömare av varandras uppsatser på nationella provet. Inte heller de centrala målformuleringarna talar om bedömning för andra än läraren. Undantaget är engelska där ett mål för undervisningen är att eleven "utvecklar sin förmåga att

planera, genomföra och utvärdera uppgifter, på egen hand och i samarbete med andra”.

Traditionen med skriftliga prov är fortfarande mycket stark i skolor åtminstone i engelska och kemi. Det finns ett fåtal skolor som också anger skriftliga prov som en bedömningsgrund i idrott och hälsa. I idrott och hälsa grundar sig bedömningen mer på vad eleverna gör under lektionerna, eller vid speciella tillfällen där elevernas måluppfyllelse bedöms. I kemi finns det skolor som anger laborationer som bedömningstillfällen, men i de allra flesta fall är det inte klart vilken typ av bedömningar lärarna gör. I engelska är traditionen med skriftliga prov mycket stark. När det gäller muntliga färdigheter anger några skolor att de gör kontinuerliga bedömningar av detta under lektionerna, andra anger att man har muntliga prov. Muntliga prov verkar förekomma bara i engelska, ingen skola nämner detta i kemi eller idrott och hälsa, med undantag av en skola som anger muntliga prov i idrott och hälsa som ett alternativ till skriftliga för elever med svårigheter. En annan vanlig redovisningsform är inlämningsuppgifter som förekommer i såväl engelska som kemi. Relativt många skolor talar om att lärarna förutom de mer formella provtillfällena också gör kontinuerliga bedömningar av måluppfyllelse under lektionerna. Detta gäller för samtliga ämnen. Däremot talar inte skolor om hur dessa bedömningstillfällen dokumenteras eller hur elever och föräldrar har möjlighet att ta del av dokumentationen. Skolorna tycks under de senaste nio åren inte i någon större utsträckning tagit till sig nyare former för bedömning (se Lindström, 2006). Skolverket talar om ”varierade bedömningsformer”, på skolorna verkar det främst ha inneburit en förskjutning från skriftliga prov till skriftliga redovisningar.

Skolverket pekar i flera rapporter (Skolverket, 2006c, d) på de växande klassklyftorna i svensk skola. Elever med föräldrar som själva har akademisk utbildning och som dessutom har resurser i form av till exempel datorer och litteratur har i dag allt större möjlighet att lyckas i en skola som alltmer arbetar med till exempel inlämningsuppgifter eller ”egen forskning”, medan elever som inte har detta föräldrastöd och materiella stöd riskerar att komma efter. Här står skolan inför en stor utmaning som bör knytas till en diskussion om skolans kompensatoriska uppdrag. Det är inte rimligt att skolan utvecklar ett arbetssätt som gynnar barn till högutbildade föräldrar, men det är naturligtvis inte heller rimligt att tänka sig att skolorna ska gå tillbaka till ett arbetssätt som många har lämnat för länge sedan. I stället bör en framtida diskussion om skolans arbetssätt ta sin utgångspunkt i hur den pedagogiska verksamheten successivt ska vänja eleverna vid att ta ett större ansvar för sitt eget lärande och att ge dem verktyg och redskap för detta.

En annan fråga som måste ställas med utgångspunkt i materialet är hur skolan hanterar frågan om kontinuerlig bedömning kontra speciella bedömningstillfällen. Att kontinuerligt bedöma eleverna ställer stora krav på lärar-

na inte minst utifrån ett rättssäkerhetsperspektiv. Det är rimligt att läraren tydligt anger vilka mål som bedöms kontinuerligt och hur dessa bedömningar görs. Gäller bedömningen varje lektion för varje elev eller handlar det om specifika tillfällen och aspekter? En annan fråga som är väsentlig är hur resultatet av den kontinuerliga bedömningen dokumenteras. Om bedömningen inte dokumenteras utan lärare i slutet av terminen gör ett slags summering av vad respektive elev har presterat finns det anledning att ifrågasätta ett sådant hanterande på flera punkter. Några sådana är om det alls är möjligt att komma ihåg vad alla elever gjort under en termin, hur elever som är tysta och tillbakadragna kommer att bedömas och hur det är möjligt för elever och föräldrar att diskutera och ha synpunkter om bedömningen bygger på vad läraren minns.

Det är anmärkningsvärt att man på så få skolor låter kollegor då och då bedöma varandras elever. Ett sådant arbetssätt borde göra bedömningarna mer likvärdiga, åtminstone på skolnivå, samtidigt som de diskussioner kollegor emellan som följer skulle vara ett tillfälle för lärarna att utveckla sin bedömarkompetens, sin förmåga att bedöma måluppfyllelse och att verbalisera denna.

Skolans socialiserande uppdrag

Så här svarar Skolverket på frågor om ordning, uppförande, flit och ambition:

Vilken betydelse har faktorer som närvaro, flit och ambition, läxor, lektionsarbete för betygsättningen och hur påverkar det betyget om man är stökig?

Svar: I princip utgör de ovan uppräknade egenskaperna eller förhållandena inte betygsunderlag.

Enligt läroplanen för grundskolan ska läraren göra en "allsidig utvärdering av varje elevs kunskapsutveckling". Vid betygsättning ska läraren "utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper" (Lpo 94, kap. 2.7). För gymnasieskolan finns liknande, mer preciserade riktlinjer (Lpf 94, kap. 2.5).

I båda läroplanerna hänvisas till kursplanernas krav, dvs. till målen för utbildningen. Det innebär att bedömning och betygsättning alltid ska ske med målen som utgångspunkt. Det innebär i sin tur att närvaro, flit, ambition, läsläsning, lektionsarbete m.m. inte i sig ska vara grund för betygsättningen, såvida de inte nämns i målen som ska uppnås, till exempel vad gäller laborationsarbete.

Samma förhållande gäller för ordningsfrågor som att eleverna inte har med sig papper och pennor eller inte kommer i tid till lektionerna. Strävan måste naturligtvis vara att uppnå god ordning i olika avseenden, men betygen ska inte vara medlet att uppnå detta.

Det som sker på lektionerna och vid lektionsförberedelser hemma, liksom närvaro och god ordning, är naturligtvis i de flesta fall förutsättningar och medel för att elever ska kunna tillgodogöra sig och utveckla det kunnande som ingår i ämnet eller kursen. På så sätt har detta "betydelse för betyget".

Betyg ska alltså gälla kunskaper i ämnet. I riksdagens beslut 1994 sägs också tydligt att det nya betygssystemet ska vara "mål- och kunskapsrelaterat". Bedömningen av en elevs kunskaper ska enligt riksdagsbeslutet "ske med utgångspunkt i kursplanernas mål" och "betygen ska relateras till kursplanernas krav och de kunskapsnivåer som uppnås" (Proposition 1992/93:220). Det finns således inget stöd för att sätta betyg efter elevens "personlighet" eller utifrån hur han eller hon betar sig om inte detta finns angivet i målen för ämnet eller kursen.

Däremot kan närvaro, flit och ambition, läsläsning, ordningsfrågor m.m. diskuteras vid utvecklingssamtal på grundskolan med syfte att "främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling" (Lpo 94 avsnitt 2.7). Detsamma gäller i gymnasieskolan där läraren ska "samverka med hemmen och informera om elevernas skolsituation och kunskapsutveckling" (Lpf 94 avsnitt 2.5).

Får man sätta betyg i ordning och uppförande?

Svar: Nej, betyg gäller kunskaper i ett ämne/kurs och betygsättningen ska ske med utgångspunkt i kursplanerna och betygskriterierna. (Skolverket, 2001a)

Svaren kan knappast bli mer tydliga, dessa aspekter ska inte vägas in i betygsättningen, men som undersökningen visar är detta en av de punkter där lärarkåren tycker annorlunda och därför skapar lokala mål och kriterier där de vägs in. Efter att ha mött ett stort antal lärare i samband med föreläsningar om betyg och bedömning runt om i landet vågar jag hävda att detta är den del av det nuvarande betygssystemet som många lärare har svårast att acceptera. Det gäller i första hand tanken att elevens närvaro i sig inte är betygsgrundande. När man granskar skolors mål och kriterier finns det tydliga tecken på att man upplever konkreta etiska och moraliska dilemman runt betygsättning som ger tecken i kriterierna. I vissa fall är det lättare att förstå varför faktorer inkluderas, till exempel att eleverna inte ska mobba eller att de ska omfatta ett demokratiskt synsätt utifrån skolans värdegrund. Att ha med faktorer som att komma i tid och ha rätt utrustning handlar rimligen om att lärarna vill skapa rimliga arbetsförhållanden genom att disciplinera eleverna. Andra mål och kriterier är betydligt svårare att förstå och acceptera. Bland de mer märkliga finns mål som handlar om att eleverna ska vara positiva och på gott humör. Det finns anledning att fråga sig varför sura, arga eller ledsna elever inte skulle kunna få höga betyg. Andra skolor har kriterier som handlar om att eleverna ska hjälpa till att plocka fram material eller att för idrott och hälsa duscha efter lektionen. Dessa verkar primärt handla om att eleverna ska anpassa sig efter läraren trots att detta varken kan anses vara mål eller kriterier för dagens grundskola. Både i materialet i denna under-

sökning och vid kontakter med lärare finns det emellertid lärare som anser sig ha rätt att bortse från dessa tydliga direktiv och inkludera närvaro i betygen "oavsett vad Skolverket säger". Detta är intressant ur flera aspekter. En sådan är att det bland skolor och lärare uppenbarligen ibland finns uppfattningen att man inte behöver följa regler och förordningar. Det kan rimligen inte finnas någon annan förklaring till att så många skolor har inkluderat lokala mål som handlar om närvaro eller ordning och uppförande. Det handlar snarare om att lärarna protesterar mot en del av det målrelaterade betygssystemet som de inte sympatiserar med.

En annan aspekt är den skillnad i sättet att se på skolans samhällsuppdrag som denna motsättning döljer. Lärare som arbetar i vardagen med att motivera elever att komma till skolan och som har som uppgift att stävja skoln har förmodligen ibland svårt att omfatta denna teoretiska syn på betygen. De vill använda de maktmedel som står till förfogande för att motivera eleverna att komma till skolan och betyg är ett av de starkaste maktmedel som skolan har. Frågor om närvaro och uppförande ska enligt förordningstexten behandlas vid utvecklingssamtalet, men förmodligen spelar utvecklingssamtalet för många lärare en underordnad roll i årskurs åtta och nio, i stället betraktas betygen som det "kvitto" som eleven erhåller för sina skolprestationer.

Detta problem är inte omedelbart löst. Skolplikten finns idag reglerad i skollagen. Det är inte möjligt att inkludera närvaro i betygsriterierna i ett målrelaterat betygssystem. Det är till och med omöjligt att föreställa sig hur sådana skulle formuleras på ett sätt som inte kolliderar med tanken på måluppfyllelse av kunskaps- och färdighetsmål. Å andra sidan är det naturligtvis inte bra att ha ett system som många lärare inte accepterar och som de försöker hitta sätt att kringgå. Det är tydligt att lärare på några skolor vill lägga in mål och kriterier som har med socialisation av korrekta beteenden att göra. Det finns också en politisk rörelse i samma riktning, främst Folkpartiet har i flera sammanhang krävt att betyg i ordning och uppförande återinförs i grundskolan. Dessa avskaffades vid införandet av Lgr 69.

Skolans ämnesmässiga uppdrag

Det går att diskutera det nuvarande betygssystemet utifrån begreppen kunskapssyn och ämnesinnehåll. Den kunskapssyn som ligger bakom de svenska centrala styrdokumenterna bär i allt väsentligt spår från en kognitivistisk idétradition med rötter i Piagets tänkande. Det finns andra sätt att betrakta lärande där det sociala samspelet mellan individer är väsentligt för lärandet och där en individ kan olika saker beroende på sammanhang, till exempel Vygotskij's teorier om människans proximala utvecklingszoner (Vygotskij, 1995) som ett sätt att mediera och bestämma vår förståelse av omvärlden. Det vill säga vår förståelse av omvärlden är beroende av andra.

Om lärande är kontextbundet är det naturligtvis en svårighet att dagens svenska grundskola inte ger några anvisningar kring innehåll. Det är ingen självklarhet att ett målstyrt skolsystem måste frikopplas från anvisningar om ett ämnesmässigt innehåll. Tvärtom har många länder, till exempel England och Norge, en mycket tydlig innehållstyrning av skolan, som man menar bidrar till en likvärdighet i systemet. Tanken att skolans mål ska vara frikopplade från innehåll är inte oproblematiske. Den går att ifrågasätta utifrån ett antal aspekter. Alla barn i Sverige förväntas gå i en nioårig grundskola. Detta samhällets krav finns till och med reglerat i lag genom bestämmelser om skolplikt. Men trots denna mycket långa tid, nio år, som ska innehålla minst 6 665 timmars arbete finns det alltså inget innehåll angivet för något av grundskolans ämnen som anses vara så viktigt att alla elever ska komma i kontakt med det.

Som denna undersökning visar styrs numera skolans innehåll i många fall idag genom skolornas arbetsplaner. Ämnes traditionerna är här starka, nio år efter att kursplaner började skrivas utan kopplingar till ämnesinnehåll kan man säga att den lokala regleringen verkar minst lika stark som någonsin den centrala tidigare var. Det är ofta samma innehåll som presenteras på skolorna, eleverna har till synes inget inflytande över denna process utan den bestäms av läraren i ämnet. Det ämnesinnehåll som presenteras i de lokala styrdokumenterna visar mycket stora likheter med det ämnesinnehåll som angavs för grundskolan i tidigare läroplaner. Det verkar som att val av ämnesinnehåll inte har genomgått några stora förändringar i svensk skola under de 20–30 senaste åren. Det är till och med så att skolornas ämnesinnehåll ibland snarare liknar grundskolans allra första läroplaner än de senare. I engelska anger till exempel flera skolor grammatik som ett separat moment på det sätt som Lgr 62 gjorde. Läroplanerna därefter, Lgr 69 och Lgr 80, anger inte grammatik som separata moment. Undersökningen visar också att lärare ibland väljer att exkludera modernare innehåll eller aspekter på ämnet. Många skolor anger för idrott och hälsa inte något ämnesinnehåll som specifikt behandlar hälsoaspekter.

Att inte ange innehåll i kursplaner ger möjlighet för lärare och elever att tillsammans utifrån målen kunna bestämma innehållet i undervisningen. Resultaten från denna undersökning visar att detta inte har uppnåtts, eleverna verkar inte ha något inflytande över innehåll, inte heller verkar enskilda lärare ha något större inflytande utan det är ämnesgruppen, kollektivt, som bestämmer vilket innehåll som ska behandlas vid vilket tillfälle. Det finns nästan inte någon skola som ger öppningar till att lärare och klasser kan bestämma ett annat innehåll än vad som anges, eller som säger att arbetsplanerna ger ett förslag till ämnesinnehåll. Att bryta de innehållsliga traditioner som styr svensk skola är uppenbarligen inte lätt. Det kan finnas flera förklaringar till varför dessa traditioner är så starka. En kan vara att lärare fortfa-

rande arbetar utifrån de anvisningar kring innehåll som fanns i tidigare läroplaner, en annan att det är läromedlen som styr. En tredje tänkbar förklaring till den innehållsmässiga traditionen kan vara att den bygger på beprövad erfarenhet. Det finns kanske skäl att tro att det stoff, den progression och den sekvensering som funnits traditionellt åtminstone till dels har prövats ut av tidigare generationer lärare till en fungerande enhet.

Sammanfattningsvis kan sägas att tanken att frikoppla mål från innehåll är ett ideologiskt ställningstagande, internationellt är det inte vanligt. Kanske är Sverige idag det enda land i världen som inte har någon styrning av innehållet i en obligatorisk skola. Man kan på mycket goda grunder ifrågasätta om det verkligen har varit en lyckosam väg att gå. Det verkar i praktiken inte ha lett till någon förnyelse i ämnesinnehållet, inte heller till att eleverna fått ett större inflytande.

Det politiska beslutet och Läraruppdraget

Birgitta Allard, Per Måhl och Bo Sundblad hade alla centrala roller vid utformandet av det nya betygssystemet, som debattörer och skribenter i betygsfrågan men också genom att de stod i ledningen för Läraruppdraget. När de skriver om det nya betygssystemet sådant det utföll heter första kapitlet i boken *Så tokigt det blev*. Varför blev det tokigt och fanns det möjlighet att undvika några av de misstag som begicks? Allard, Måhl och Sundblad pekar främst på brist på debatt i betygsfrågan. Den mest grundläggande frågan att debattera är om vi ska ha ett betygssystem. Om man svarar ja på frågan uppstår andra frågor som vilket system, normrelaterat eller målrelaterat? Bli svaret ett målrelaterat betygssystem inträder frågor om vilka slags kriterier som ska användas och vem som ska formulera dem. Alla dessa frågor är centrala för att bestämma ett nytt betygssystem, men, menar författarna, genom att beslutet i betygsfrågan kom så hastigt förhindrades mycket av den diskussion som hade kunnat klargöra väsentliga begrepp.

Det är sant att införandet av ett nytt betygssystem föregicks av relativt lite debatt. Det ligger nära till hands att tro att kritiken mot det normrelaterade betygssystemet blivit så stark att de flesta var övertygade om att allt nytt måste bli bättre. Det fanns helt enkelt varken vilja eller lust att diskutera för- och nackdelar med ett nytt system så länge det ersatte de normrelaterade betygen.

Trots att diskussionen kring betygsfrågan nästan uteblev är det svårt att hävda att detta är enda skälet till att det nya betygssystemet företer stora svårigheter att fungera i praktiken. När riksdagen tog beslut i betygsfrågan är det tydligt att frågan om varför skolorna ska utforma lokala betygs-kriterier ägnades ringa intresse. Inte heller diskuterades hur uppdraget skulle utföras. I stället förlitade man sig mycket på de positiva signaler som man fått via

Läraryppdraget. Det finns alltså anledning att granska Läraryppdraget, dess förutsättningar och resultat.

När Läraryppdraget rapporterar sina positiva resultat är det uppdrag som rapporteras inte detsamma som lärarna sedan skulle få på skolorna. De lärare som deltog i Läraryppdraget och uppföljningen av det ombads aldrig att själva formulera betygskriterier. I stället fick de i uppgift att lyfta fram centrala strukturer i sina ämnen. De som deltog i uppföljningen av Läraryppdraget fick kommentera redan färdiga kriterier. I båda fallen hade dessutom lärarna både relativt mycket tid och bakgrundsinformation till sitt uppdrag, även om den bakgrund som gavs ibland var kvalitetsmässigt undermålig. Till exempel hänvisas i fyra punkter som gavs som utgångspunkt till engelsklärare i Läraryppdraget (se kapitel 4) till att "forskning visar" utan att man ger några som helst referenser till vilken forskning det gäller. Det torde vara svårt att hitta forskningsresultat som entydigt pekar i den riktning som dessa antaganden visar. Punkterna grundades förmodligen mer på författarnas önskemål om hur engelskundervisning bör organiseras än på verkliga forskningsresultat.

Detta till trots finns det flera delar i Läraryppdraget som signalerar frågor som kommit att bli problematiska. En sådan fråga är gränsen för Godkänd. När det nya betygssystemet infördes stod det tidigt klart att det fanns stora skillnader mellan de beslut som fattats och yrkesverksamma lärares uppfattning om var gränsen för Godkänd skulle gå. Lpo 94 talar om Godkänd som ett slags mininivå, "den grundläggande kunskapsnivå i ämnet som alla elever ska ges möjlighet att uppnå" men de flesta lärare i Läraryppdraget menar att betyget Godkänd ska motsvara betyget tre, vilket skulle innebära att ungefär 30 % av eleverna inte skulle nå upp till Godkänd.

En annan tendens som är tydlig i Läraryppdragets uppföljning är att lärare efterlyser mätbara kunskaper. Så vill till exempel engelsklärare ha grammatikprov och ordförrådstest. Detta kan vara ett utslag av de signaler som skickats från politiker om att det nya betygssystemet ska göra det möjligt för elever att få reda på exakt vad som behövs för att få ett högre betyg. Även om detta representerar en extrem hållning, har det på många håll framhållits att en fördel med ett målrelaterat betygssystem är öppenheten. Allard, Måhl och Sundblad (1994) säger:

I en demokratisk skola som ska gynna alla elever måste spelreglerna vara öppna, kriterierna för bedömning måste vara formulerade och redovisade i förväg. Ingen ska behöva tveka om vad som krävs av dem och vilken kunskap som premieras. (s. 30)

Även om författarna senare går till storms mot "poängplockarprov" kan denna typ av uttalanden bland lärare ha tolkats som att de på ett tydligt sätt måste kunna redovisa vad som krävs för eleverna. För dem blir det enda sättet att uppfylla ett sådant krav att organisera undervisningen i mätbara enheter.

Skolverkets kvalitetsgranskning (Skolverket, 2000) visar också att på detta sätt har det nya betygssystemet kommit att tolkas på skolorna:

...många lärare har en "matematisk" syn på betygssättningen, man summerar poäng och får fram ett värde att betygssätta. (s. 146)

Det är inte svårt att se att ett målrelaterat betygssystem skulle hamna i problem när lärare utan fortbildning skulle formulera egna betygskriterier, när de hade uppfattningen att Godkänd skulle motsvara betyget tre och kriterierna måste vara mycket tydliga för eleverna. Trots detta är det nästan ingen som ifrågasätter om detta är ett rimligt uppdrag. I stället beskrivs det nya betygssystemet i nästan slagordsmässiga termer. Allard, Måhl & Sundblad (1994):

Den syn på kunskap som betygssystemet vilar på måste genomsyra skolarbetet från skolstarten. Det innebär att dagens läromedelspaket är uteslutna. Skolornas behov av texter är akut, men utan kontrollfrågor, utan "fylleriböcker", utan inbyggda prov. Poängplockprov är uteslutna, lokalt såväl som nationellt. För första gången sedan 40-talet skulle vi kanske få en skola där mål, medel och betyg arbetar i samma riktning och inte motsäger varandra. Först med ett kunskapsrelaterat betygssystem med i förväg redovisade betygskriterier går det att skapa ett betygssystem som underordnas läro- och kursplaner. (s. 30)

Makten över betygen

När det gäller frågan om de lokala styrdokumenterna går detta att se ur två vinklar. Dels kan man se hur statliga myndigheter agerat gentemot lärare och skolor, dels kan man se hur lärare och skolor använder den makt över betygssättningen som de fått i förhållande till eleverna. Jag kommer att behandla båda dessa aspekter.

Lärarnas makt

Lindblad (1994) hävdar att lärare är den svaga gruppen i skolan som har att lyda riksdag, regering och statliga myndigheter medan Foucault (1993) menar att utbildningsväsendet visar samma maktstrukturer som resten av samhället och de som finns i en organisation är inte heller villiga att förändra dessa strukturer. Att se lärare som periferi och statliga myndigheter som centrum i betygsfrågan avspeglar inte hela verkligheten, det är uppenbart att lärarna, åtminstone på grundskolan, har en mycket stor makt över frågor som handlar om betyg och betygssättning. Alexandersson (1999) talar om en "dekoncentration" av skolan när den lokala makten ökar. Det är svårt att hävda att lärare är en grupp som saknar röst i diskursen. Skollagskommittén påpekar i sitt betänkande att betygssättning är en form av myndighetsutövning som ger en betydande makt till en enskild person, läraren. Det finns lagar och förordningar som styr betygssättningen, men samtidigt har läraren en ab-

solut makt över betygsättning som innebär att även om läraren uppenbarligen går emot både regler och rekommendationer gäller ändå de betyg som är satta. Om en lärare till exempel sätter betyg på andra aspekter av lärandet än de som anges i kursplanen ger det inte eleverna rätten att få sina betyg överprövade, inte heller går det att kräva att lärare redovisar några resultat eller någon dokumentation för sin betygsättning. Som skollagskommittén påpekar ger detta också en person utan vare sig pedagogisk eller ämnesmässig utbildning rätt att sätta betyg, också slutbetyg, på elever, som inte har någon rätt att överklaga dessa. Det går naturligtvis att hävda att detta är en onödigt mörk bild av svensk skola. De allra flesta lärare är mycket samvetsgranna när det gäller betygsättning. Men det anmärkningsvärda, menar jag, är att det inte finns någon möjlighet att agera mot dem som inte är det. Det är rektors ansvar att betygssystemet tillämpas som det är tänkt (se till exempel Myndigheten för skolutveckling, 2004a) men rektor har inga maktbefogenheter att till exempel ändra ett betyg. Det finns samhälleliga regler för nästan alla former av myndighetsutövning, och dessa är sannolikt inte antagna därför att de flesta myndighetspersoner i Sverige missköter sina arbeten utan för att skydda allmänheten mot de få som gör det. Det är idag läraren som ensam bestämmer vilka faktorer som vägs in i betygsättningen, och om dessa faktorer redovisas eller inte. Den grupp som däremot helt saknar röst är eleverna men också deras föräldrar.

Det är viktigt att komma ihåg den unika maktställning som lärarna har över betygsättningen vid en analys av resultaten av denna undersökning. Trots den finns det i de lokala dokumenten många olika faktorer som uppenbarligen ytterligare stärker lärarnas makt. En sådan som redan nämnts är bristen på inflytande för eleverna när de lokala dokumenten formulerades. Det är värt att fundera över bristen på elevinflytande över de dokument som är skrivna för att styra verksamheten på skolorna. En orsak till detta är naturligtvis att skolorna väljer att skriva styrdokument som gäller hela skolan. Då blir det svårare att få med eleverna i processen.

I materialet finns exempel inte bara på att eleverna inte får vara med och påverka utformningen utan också på dokument som har formulerats på ett sådant sätt att det försvårar för elever och föräldrar att ha insyn eller synpunkter. Skolor uppvisar ett antal sätt som inte bjuder in eleverna eller föräldrarna att ha synpunkter på dem. Det är svårt att veta vilka av dessa som är medvetna och vilka som inte är medvetna hos de lärare som har formulerat dem. När en skola skriver lokala måldokument som är på 199 sidor är förmodligen inte avsikten att verka avskräckande för elever och föräldrar, men resultatet blir ändå detta. Flera skolor har styrdokument vars struktur gör dem svåra att se igenom. Detta handlar säkert ofta om brist på samordning, genom att varje ämne verkar ha total frihet att formulera dokumenten. För elever och föräldrar kan detta i värsta fall betyda att varje ämne har sin egen struktur och sina

specifika tankemönster, vilket gör att man för att sätta sig in dem också måste sätta sig in i 15–16 olika sätt att tänka.

Ett annat sätt som kan försvåra insyn är att inte förklara hur systemet är tänkt, även om detta förmodligen inte handlar om något slags medveten strategi från skolorna. Det är till exempel inte självklart för alla att alla mål ska vara uppnådda för att man ska få ett betyg eller att ett högre betyg innefattar kraven för de lägre. Makten förskjuts till lärarna som är de enda som kan tolka hela systemet. Det förekommer också att inte alla förutsättningar för betygsättningen anges i dokumenten utan att delar förklaras för elever vid andra tillfällen. Det försvårar naturligtvis insynen kring vad som bedöms och hur bedömningen görs. Det finns också exempel på formuleringar som mycket tydligt stänger ute eleverna och föräldrarna. En variant som används är att använda ett fackspråk som alla inte förstår.

Det finns sammanfattningsvis i materialet många exempel på att lärarnas makt över betygen har ökat genom införandet av ett målrelaterat betygssystem. Det är tydligt att lärarna har varit mycket framgångsrika i att tillskansa sig nästan total makt över hur de lokala dokumenten formuleras. Dewey (1980) menar att skolan i sina arbetsformer och arbetssätt ska utgöra goda exempel för en demokratisk fostran. Elever som lär sig arbeta enligt demokratins modeller i skolan blir bärare av och försvarare av ett demokratiskt synsätt. Detta övergripande ideologiska motiv för elevinflytande är alltid viktigt att hålla i minnet när frågan om makt i skolan diskuteras. Det verkar som om dagens skola har en lång väg att gå för att nå dit.

Enligt Nationella kvalitetsgranskningen har många lärare helt lämnat de skrivna dokumenten och använder sig av vad de kallar ”inre mallar” för sin bedömning. Det är ett totalt slutet system där eleverna aldrig har någon som helst möjlighet att få reda på vad som krävs för att få ett betyg. Samma sak verkar ofta gälla för de lärare som säger sig göra kontinuerliga bedömningar. Det ligger nära till hands att se makten om betygen som två olika frågor, dels makten över att formulera betygsriterierna, dels makten över att sätta betygen. För även om lärarna inte själva aktivt arbetat för att få formulera kriterierna har många uppenbarligen aldrig varit beredda att i grunden förändra sin inställning att de utan insyn från andra fritt ska få göra sina bedömningar utan att behöva redovisa grunderna för dem.

För att nyansera den mörka bild som ges här finns det anledning att påminna om de rapporter (se Skolverket 2004b) som säger att även om eleverna på en strukturell nivå inte har något större inflytande i svensk skola, anser de sig ha ett inflytande i det mer konkreta vardagsarbetet. På samma sätt anser de flesta elever att lärares bedömningar och betygssättning är rättvis. Undersökningar tyder också på att de flesta föräldrar i grunden är positiva till betyg. Lundborg (2005) rapporterar från en enkätundersökning att endast

fyra procent av föräldrar med barn i årskurs nio vill se en betygsfri grundskola.

Statens makt – förordningar och uppdraget

Det finns alltså anledning att ställa sig kritisk till hur lärare har hanterat den makt de fått genom det nya styrsystemet i skolan, men det finns också anledning att kritiskt granska statens roll i beslut och uppföljning. Betygssystem har tidigare varit mycket hårt centralstyrda i Sverige. När ett nytt betygssystem infördes där lärarna gavs makt att själva formulera betygskriterierna, skedde en maktförskjutning mellan formulerings- och realiseringsarenan. Denna maktförskjutning verkar dock inte ha skett på det sätt som beslutsfattarna möjligen kalkylerade med, att makten skulle förskjutas från övergripande statliga myndigheter till elever och lärare. Utan att här ge sig in i en diskussion kring beslutet som sådant kan man konstatera att en så genomgripande förändring kräver klara direktiv kring vem som förväntas göra vad.

Skolverkets implementering

Det finns flera delar i det politiska beslutet som kunde ha klargjorts på ett annat sätt än vad som skedde. Men också i Skolverkets implementering av beslutet finns brister och tillkortakommanden. Carlgren (2002) konstaterar att tankarna bakom det nya betygssystemet varken var särskilt utförligt beskrivna eller kommunicerade och resultatet av detta åskådliggörs på många ställen i denna studie. I början av studien konstaterades att i många fall kom skolorna igång ganska sent med att formulera sina betygskriterier, först den termin när betyg enligt det nya systemet skulle sättas. Samtidigt väntar också Skolverket med att ge ut information. I Grundskoleförordningen (Utbildningsdepartementet, 1997) finns bara en referens till lokala mål. I § 7 av förordningen står att läsa:

Om en elev inte når upp till de mål som lokalt bestämts för ett ämne eller ämnesblock, skall betyg inte sättas i ämnet eller ämnesblocket.

Det finns alltså i förordningen inga beskrivningar om hur dessa lokalt bestämda mål ska vara utformade, om de ska gälla termin eller läsår osv. Ett och ett halvt år efter det att beslutet var fattat, våren 1996, kom Skolverkets kommentarmaterial *Grundskola för bildning – kommentarer till läroplaner, kursplaner och betygskriterier* (Skolverket, 1996a). Som denna studie tidigare visat är dock kommentarerna till betygen för årskurs åtta mycket knapphändiga. När Skolverket kommer med något mer detaljerade anvisningar sker detta i ett Nyhetsbrev den 11 november 1996, alltså ungefär en månad innan betygen ska sättas för första gången. Det är alltså inte bara skolorna som är sent ute med implementeringen av det nya betygssystemet.

När det gäller öppenhet i systemet gör Skolverket tidigt en tolkning av beslutet som visar sig bidra till att systemet aldrig blir öppet. I Grundskoleförordningen finns endast formuleringen "de mål som lokalt bestämts". Enligt den tolkning som Skolverket gör innebär det dels att målen inte behöver vara nedskrivna, dels att det förutom eventuellt nedskrivna kriterier kan finnas "andra grunder för bedömningen". Föreliggande studie visar att detta ordval av skolor tolkades på ett sätt som gör det omöjligt för elever och föräldrar att veta hur bedömningen försiggick. Enligt Skolverket (2000) har denna utveckling fortsatt, och det är vanligt att skolorna i betygsättningen lägger in faktorer som närvaro, flit och att eleverna tar med material till lektionerna. Det har också blivit vanligt att lärare helt förbiser de kriterier som finns och hänvisar till "inre mallar". Det innebär sammantaget att grunderna för betygsättningen inte är öppnare nu än i det tidigare normrelaterade betygssystemet.

Skolverket hade i inledningsskedet inte ambitionen att svara på de konkreta frågor som många skolledare, lärare, elever och föräldrar ställde om hur betygssystemet var tänkt att fungera, till exempel för elever som inte nådde upp till målen för Godkänd. Samtidigt hade det tidigt visat sig, till exempel i Läraruppdraget, att detta var frågor som skolorna fann mycket angelägna. Genom att gång på gång svara att i princip alla elever ska nå gränsen för Godkänd försvårade Skolverket en diskussion om detta vilket i sin tur innebär att skolorna gavs ett slags frirum att hitta egna lösningar. I efterhand kan man konstatera att detta var olyckligt. Det innebär till exempel att skolorna nästan omedelbart i vardagstal införde betygssteget Icke Godkänd och därmed gick på tvärs mot riksdagens uttalade ambition att betyget Icke Godkänd inte ska förekomma i grundskolan. Skolverket (2000) rapporterar:

En utbredd uppfattning i grundskolor är att elever som ännu inte nått målen i ett ämne och därmed inte får betyg egentligen får Icke godkänd. (s. 136)

Skolverket var i vissa fall dåligt förberett inför det nya betygssystemet. Att som Allard, Måhl och Sundblad (1994) hävda att Skolverket aktivt motarbetade det nya systemet är en allvarlig anklagelse. Det finns däremot fog för att hävda att Skolverket och skolorna inte gick i takt vid implementeringen. Skolverket var mest intresserat av att diskutera övergripande, ideologiska frågor. Skolorna däremot var upptagna av helt andra, mycket konkreta frågor. Det finns ingenting som hindrar att det skulle finnas utrymme både för ideologiska och konkreta diskussioner om det hade funnits mer tid att arbeta innan det nya skulle införas. Den stora mängd foljebrev jag mottagit vid insamlandet av det empiriska underlaget till denna studie är ett tydligt bevis på att skolorna varken 1996 eller 2005 fått svar på de frågor man ansett vara viktiga. Många skolledare och lärare hade svårt att se min förfrågan som en del av en vetenskaplig undersökning utan tog i stället chansen att ställa alla

de frågor de inte fått svar på, och flera uttrycker också en förhoppning om att på något sätt få en återkoppling om kvalitén på skolans kriterier.

En kritisk granskning av myndigheters agerande

Som föregående kapitel visat så infördes det målrelaterade betygssystemet i Sverige på mycket kort tid. Den akademiska kompetens som fanns i frågor runt betyg och bedömning anlätades inte i det arbete som föregick beslutet. I efterhand kan man bara spekulera kring orsakerna till att den politiska nivån valde denna uppläggnig. En kan vara tidsaspekten. Politikerna hade erfarenhet under årtionden av betygsutredningar som utretts, diskuterats och avförts från den politiska dagordningen. När betygssystemet återigen skulle utredas ville man inte hamna i samma återvändsgränd. Kanske valde man helt enkelt att blunda för kritiska synpunkter i ett försök att snabbt komma till beslut?

När delar av det nya systemet visar sig ha svagheter har både Skolverket och Myndigheten för skolutvecklingen haft svårt att veta hur man ska hantera kritiska synpunkter och hur man ska agera utifrån dem. Granskar man myndigheternas agerade utmärks de inte sällan av att de lägger skulden på någon annan, ger många motstridiga uttalanden i frågor om betyg och betygssättning eller att de helt undviker vissa komplicerade frågor.

Ganska ofta har de statliga skolmyndigheterna valt att i stället för att analysera svagheter och föreslå förändringar gett svaret att det är någon annans fel att det inte fungerar (se till exempel Kroksmark, 2002a). Haldén (1997) menar att Skolverket redan från början grundade sin verksamhet i ett slags syndabockstänkande. Myndigheterna nämner fortfarande bara perifert att de själva kan ha ett ansvar för svårigheter. Att det skulle kunna finnas något fel i systemet nämns överhuvudtaget aldrig. Myndigheten för skolutveckling (2004c) är mycket tydlig i ansvarfrågan när man utan omskrivningar talar om att lärarna inte begriper det nya betygssystemet, men också Skolverket (2004j) nämner problem på skolorna, med lärarutbildningen och med rektorsutbildningen innan de nämner en faktor med anknytning till den egna myndigheten.

Riksrevisionen (2004) säger i sin rapport att Skolverket och Myndigheten för skolutveckling inte kan fortsätta hävda att lärarna inte har förstätt utan måste i stället förklara hur systemet är tänkt. Efter att Riksrevisionen gav denna riktlinje har dock såväl Skolverket som Myndigheten för skolutveckling båda publicerat material som hävdar att lärarna inte förstätt det nya betygssystemet utan sätter betyg enligt principer för det normrelaterade betygssystemet. Dessa uttalanden är intressanta utifrån ett historiskt perspektiv eftersom Utbildningsdepartementet och Skolöverstyrelsen i olika sammanhang under de år skolan hade ett normrelaterat betygssystem framhöll att lärarna inte förstod hur de skulle sätta betyg enligt de principer som gällde för

detta system. Så sent som 1990 hävdade en expertgrupp på Utbildningsdepartementet, med deltagare från Skolöverstyrelsen, att problemet med det normrelaterade betygssystemet var bland annat att lärarna "aldrig fullt ut insett eller accepterat dess teoretiska bas och dess syfte att endast rangordna" (Utbildningsdepartementet, 1990, s. 99). Det tycks alltså som om lärarna förstår och använder det normrelaterade betygssystemet först när det avskaffats.

Också den nya lärarutbildningen har kommit att hamna i skottgluggen när man söker förklaringar till problem med det målrelaterade betygssystemet. Såväl Riksrevisionen som Skolverket och Myndigheten för skolutvecklingen framhåller att det i examensordningen för den nya lärarutbildningen inte finns tydliga skrivningar om att studenterna ska ha kunskaper om betyg och bedömning. Denna kritik fick ny näring vid den utvärdering av den nya lärarutbildningen som presenterades 2005 (Högskoleverket, 2005) där utvärderingsgruppen riktade samma kritik. Detta fick Utbildningsministern att agera snabbt och införa skrivningar om betyg och bedömning i examensordningen. Oavsett hur man ser på sakfrågan så finns det anledning att reflektera kring det märkliga spel som pågick när lärarutbildningen fick agera slagpåse för brister i betygsättningen. När Skolverket 2004 (Skolverket 2004j) citerade examensordningen för lärarexamen och påpekade att det där inte tydligt framgick att betygsättning ska ingå i lärarutbildningen gällde denna examensordning den nya lärarutbildning som startade 2001 vilket innebär att nästan inga studenter med denna lärarexamen lämnat utbildningen. Den första kullen lärare med examen mot grundskolans senare år tog examen runt jul 2005, de första blivande gymnasielärarna tog examen året efter. Det är svårt att tro att Skolverket på allvar hävdar att ett fåtal lärare med förkortad lärarutbildning som examinerats dessförinnan skulle ha något avgörande inflytande på skolans praktik. Det verkar istället handla om att hitta faktorer som inte berör den egna verksamheten och som inte innebär att man ifrågasätter grunderna för betygssystemet.

Skolverket – en myndighet?

Samtidigt finns det i Skolverkets agerande runt betygsfrågor delar som ger anledning att reflektera kring enskilda tjänstemäns möjlighet att publicera egna åsikter utan samordning på verket. Ett slående exempel var publiceringen av rapporten "Mer kunskap för pengarna" som drogs tillbaka efter en dag. Generaldirektör Per Thullberg förklarar senare publiceringen som ett "misstag" (Läraryrket, 2005) och säger:

Vi har normalt en väldigt hård kvalitetsgranskning med många kritiska läsare. Rapporter av den här övergripande karaktären ska dessutom passera ledningsgruppen.

Hur denna rapport lyckats passera denna kvalitetsgranskning och verksledning och presenteras som en huvudnyhet en dag för att dras tillbaka nästa

förklaras inte. Att Skolverket har problem med interna rutiner visade sig igen i maj 2005 när man tvingades publicera ett internt arbetsmaterial efter att innehålllet läckt ut (Skolverket, 2005c). Det rörde sig den gången om ett handlingsprogram, i syfte att höja elevernas kunskapsnivå. Bland förslagen fanns att avskaffa förbudet mot betygsliknande omdömen samt införande av betyg från årskurs sju.

När de nationella utvärderingarna för SO och idrott och hälsa kommer fram till att för många elever blir godkända och att bara elever som är godkända i alla ämnen bör beredas plats på gymnasieskolan är detta också i många avseenden märkligt. Skolverket har i flera sammanhang, till exempel i Skolverkets lägesbedömning 2004 (Skolverket, 2004j), uttryckt oro för att alltfler elever inte når målen för Godkänd. Enligt betygsstatistiken för läsåret 2003/2004 var det ungefär var fjärde elev som saknade betyg i ett eller flera ämnen i slutbetyget för årskurs nio. Om kraven för att bli godkänd idag är för lågt satta som Nationella utvärderingen hävdar innebär det att ytterligare elever "inte borde" fått betyget Godkänd. Det skulle bli en mycket stor grupp elever som med ett sådant resonemang inte har möjlighet att gå vidare till gymnasieskolan efter grundskolan.

Ett tredje exempel på Skolverkets klivna agerande kan vara betygsanvisningar för Modersmål på skolverkets hemsida, där tre nya begrepp för bedömning, basnivå, mellannivå och avancerad nivå, introduceras utan att någon förklaring ges hur dessa förhåller sig till kursplaner och betygskriterier, och där moment som inte återfinns i kursplanerna introduceras som bedömningskriterier. Detta sker dessutom i det ämne där störst andel lärare saknar lärarexamen. Det är svårt att förstå hur dessa lärare ska finna stöd och ledning för en likvärdig och rättvis betygsättning i den text som presenteras och det är till och med svårt att förstå varför dokumentet alls har fått publiceras.

Nationella utvärderingen och ämnesinnehåll

Den nationella utvärderingen, NU-03, har överlag ett något klivet förhållningssätt till den uppdelning som dagens styrdokument uppvisar: central regleras målen, lokalt bestäms innehåll och stoff. I vissa ämnen är det svårt att utvärdera elevernas måluppfyllelse eftersom det inte finns ett innehåll knutet till målen. I idrott och hälsa får eleverna bland annat svara på om de kan simma 200 meter, hitta i skogen med hjälp av karta och kompass och dansa minst tre olika sorters danser. Samtidigt konstaterar man i utvärderingen:

Det är viktigt att påpeka att det i kursplanen inte står angivet att eleven skall kunna simma ett visst antal meter eller dansa ett visst antal danser. (Skolverket, 2004e, s. 74)

I vissa ämnen bortser man från detta, till exempel i SO. Utvärderingens uppgifter ger ofta en föreställning av vilket stoff som utvärderarna anser att det är rimligt att skolorna lokalt ska ha bestämt. I geografi utvärderas om elever-

na uppnått följande mål: ”ha kunskaper om världskartan och känna till viktiga namn, läges- och storleksrelationer, hitta på globen” bland annat genom att eleverna får i uppgift att placera Tyskland, Ungern, Vietnam och Indien i rätt del av världen. Detta klarar de allra flesta elever. I historia utvärderas elevernas tids- och historiemedvetenhet genom att de tidsmässigt får placera in ett antal händelser till exempel den allmänna rösträttens införande, Vietnamkriget, när EU bildades eller när Gustav Vasa levde. Detta klarade eleverna sämre. Vad som saknas i utvärderingen är en problematisering om detta är så viktiga geografiska namn respektive historiska händelser att alla elever ska känna till dem. Om det finns en ”kanon” som alla elever ska känna till finns det anledning att fundera kring varför inte den tydliggörs i styrdokumentet. Är det rimligt att varje enskild lärare ska hitta denna norm, och vilket ansvar tar samhället för elever som fått lärare som inte hittat den? Om så inte är fallet kan man ifrågasätta vad den nationella utvärderingen alls utvärderar. Återigen finns anledning att ifrågasätta Skolverkets roll i styrsystemet.

NU-03 använder sig i flera fall av samma uppgifter som vid utvärderingen 1992. Detta gäller också för NO-ämnena där Roger Säljö redan 1995 mycket hårt kritiserade uppgifterna i den nationella utvärderingen som han menar aldrig kom åt elevernas verkliga förståelse av naturvetenskapliga fenomen. Det är först när man befinner sig i en situation, i vilken man känner behov av att kommunicera om ett upplevt problem, som det visar sig hur mycket man egentligen förstår (Säljö, 1995).

Undvika komplicerade frågor

Ett tredje aspekt när det gäller Skolverkets och Myndigheten för skolutvecklings agerande i betygsfrågor handlar om att det finns ett antal frågor som man nästan helt undviker att föra upp på dagordningen. En sådan är som redan nämnts är frågan om hur betygsättning för årskurs åtta, och hösten årskurs nio, ska ske. Det finns en tydlig skiljelinje mellan de tre första betygstillfällena och övriga betygstillfällen där det finns centrala regler och kriterier. Det material som publiceras behandlar nästan uteslutande de centralt reglerade betygstillfällena.

Detta innebär att ett antal frågor till exempel kring hur lokala mål förhåller sig till de nationella målen, vem som skriver och vem som ”godkänner” de lokala målen, om lärare ska skriva egna betygskriterier saknar ännu svar efter nio år med det målrelaterade betygssystemet. En övergripande fråga skulle kunna formuleras: Vad innebär egentligen betygstillfällena i årskurs åtta?

Maktförskjutning – på flera plan

Denna undersökning visar alltså att den maktförskjutning mellan formuleringarenan och realiseringsarenan som politiker och Skolverket eftersträva-

de både blev kraftigare och gick i en delvis annan riktning än den förväntade. Det beslut riksdagen fattade i betygsfrågan ligger ganska långt från den verklighet som denna undersökning pekar på. Varför fick vi då detta betygssystem? En mycket trolig anledning är bristen på tydlig information och styrning kring det nya betygssystemet.

Att ha makt över betygsättning är att ha makt över vilka elever som ges tillträde till en högre utbildning, åtminstone så länge intagningsystemet ser ut som idag. I det perspektivet är det intressant att statsmakterna ägnar de lokala betygskriterierna så litet intresse. De tre första gångerna elever får betyg i Sverige sker det uteslutande genom lokalt formulerade kriterier. Det är alltså genom dessa elever får sin första uppfattning om vilken kunskap som är viktig och det är också här elevernas tilltro till betygen som ett rättvist urvalsinstrument grundläggs. Trots detta har ingen central utvärdering gjorts vare sig av innehållet i de lokala betygskriterierna eller av hur betygsättning skett med hjälp av dem under de nio år de existerat.

Genom att den administrativa delen av formuleringsarenan, främst Skolverket, lämnade ifrån sig makten till en grupp aktörer utan att förklara hur det "var tänkt", alltså "guide-line writing" kom Skolverket självt initialt att marginaliseras. De tankar som skulle styra skolornas arbete med betygs-kriterier kommunicerades aldrig och lärarna hittade på andra modeller för sitt arbete med betygs-kriterierna. Så till exempel försvann som studien visat helt tanken att läraren tillsammans med sina elever ska bestämma kursens innehåll, mål och krav. Uppenbarligen hade många lärare inte heller den gedigna kunskap om till exempel ämnesdidaktisk forskning som krävs för att tolka kriterierna. De nya kursplanerna bidrog inte till att implementera nya tankar utan bidrog i stället till att lärare stundtals retirerar till lätt mätbara kunskaper i sitt ämne. På ett mycket stort antal skolor används de centrala formuleringarna som ett slags mallar för att formulera lokala kriterier, men det behöver inte betyda att lärarna på skolorna alltid har uppfattat de bakomliggande tankarna i kursplanen. Senare har skolverket åter börjat ge skolorna "guide-line writing", under de senare åren i en omfattning där det går att ifrågasätta om det finns en möjlighet för skolor att sätta sig in i och tolka allt material som kommer från myndigheten.

Denna undersökning ger inga upplysningar om huruvida lärarna verkligen använder de lokala betygs-kriterierna när de sätter betyg, men om så är fallet kan man konstatera att det både 1996 och 2005 fanns arbetsplaner och betygs-kriterier på några skolor som går på tvärs mot de centrala styrdokument. Det finns också exempel på några lärare som sätter betyg på elevers egenskaper på ett sätt som är svårt att etiskt försvara. Men det finns ingen möjlighet för elever eller föräldrar att ha synpunkter på de lokala kriterierna. I de beslut som togs om ett nytt betygssystem finns inga tankar kring hur

elever eller föräldrar ska bära sig åt om skolan formulerat kriterier som är oetiska eller rent av felaktiga.

Konklusion

Det målrelaterade betygssystemet uppvisar på flera punkter brister. Varför blev det så? Metaforen "en het potatis" verkar vara relevant här. När det nya betygssystemet är beslutat vill ingen riktigt ta ansvar för det. Den politiska nivån ser inte eller väljer att inte se de problem som finns inbyggda i beslutet utan överlämnar hela frågan till Skolverket. Skolverket ger bristfälliga anvisningar när de lämnar över frågan till skolorna, de ger aldrig tydliga signaler om vad skolan själv får avgöra och vilka begränsningar som finns och de undviker helt vissa frågor. Som denna studie visat har vissa skolor tolkat den lokala friheten till att omfatta allt, varför man till och med gör förändringar i centrala styrdokument. Andra skolor håller sig i stället så nära centrala formuleringar som möjligt.

När man läser de styrdokument som vissa skolor har producerat är det lätt att drabbas av missmod. Talet om den professionella läraren känns mycket avlägset. Men det kan också finnas anledning att ställa frågor om det uppdrag som getts till lärarna. Det kan te sig förvånande att uppgiften att formulera lokala betygskriterier lades på lärarna utan att det fördes någon diskussion kring om det var ett rimligt uppdrag för dem att utföra. Likaså ter det sig märkligt att ingen utvärdering av uppdraget har skett. Skolverket konstaterar vid kursplanerevisionen 2000 att det inte går att lägga en MVG-nivå på de kriterier för VG som finns. Inte ens då vänds blickarna till de lokala kriterierna, trots att skolorna i fem år varit ålagda att utföra en uppgift som knappast är möjlig.

Två bilder växer fram i denna studie. Den ena är bilden av läraren som inte är särskilt professionell eller analytisk i sin lärarroll, som omfattar en mycket traditionell kunskaps- och ämnessyn och som ibland använder betyg inte som ett mått på elevens kunskaper och färdigheter utan som ett sätt att disciplinera sina elever. Den andra bilden som framträder är den där lärare försöker göra sitt bästa trots att de saknats tid för, information om och vana vid uppgiften. I ett avseende kan man alltså hävda att vi har det betygssystem som är möjligt med tanke på de begränsningar som hela tiden funnits.

På ett plan kan man då avfärda hela konstruktionen med lokala betygskriterier som en politisk nyck som fått så mycket eller lite uppmärksamhet som den förtjänar. Det vore till och med lätt att hävda en sådan ståndpunkt – om det inte vore för eleverna. Personligen anser jag att det är cyniskt att bestämma att alla ungdomar i åttan ska få betyg som ett bevis på hur väl de har lyckats i skolan, utan att lägga fast på vilka grunder betygen ska sättas.

"Vem värnar fjortisen?" Frågan verkar berättigad. Inte minst i ljuset av den politiska diskussion som för tillfället pågår om att införa nationella prov

i årskurs tre eller att ge betyg i årskurs sex eller sju. Denna diskussion sker helt utan att ta hänsyn till att det rimligtvis bör finnas mål att relatera nationella prov eller betygsättning mot. Om vi i Sverige anser att det är viktigt att eleverna bedöms och betygsätts tidigare än idag verkar det rimligt att vi börjar med att formulera vilka mål de ska ha uppnått när de är fjorton, eller tolv eller nio år.

SUMMARY

In 1995 Sweden introduced a new curriculum for compulsory school (Lpo 94). A new grading system was also introduced, but criteria for assessment were given only for the final marks. For the term marks schools were supposed to set up their own criteria. At that time I was a teacher at compulsory school, and the starting point for this thesis was my questions and reflections the first time I was to grade my pupils according to this system. One of the things I asked myself was how the system was supposed to work if every school or every teacher sets up their own criteria. The other area of interest for me was the historical background. Why does Sweden change the grading system from time to time? To find the answers to my questions I have studied documents, local plans and criteria as well as national documents, e.g. recommendations from commissions set up to inquire into the grading system and reports from school authorities like The National Agency for Education and The Swedish National Agency for School Improvement as well as curricula and syllabuses.

Background

The Swedish grading system is based upon the idea that teachers should compare the pupils' results to certain assessment criteria. Proficiency measurement or criterion-referenced measurement as we know it today dates back to an article from 1962 by Glaser and Klaus, Proficiency measurement. *Assessing human performance*. After this seminal article researchers have continued discussing several areas connected with criterion-referenced measurement, assessment and grading. If it is possible and/or optimal to use it in continuous assessment or final assessment, how precise and detailed the criteria should be, the amount of freedom for the teachers to make their interpretations of the criteria, are just a few that could be mentioned. In Sweden the idea of criterion-referenced grading was seen as an alternative to relative grades that had been used for grundskolan (compulsory school) since it was introduced in 1962. Current research and development work in Sweden have focused more on assessment than grading.

The study

Two kinds of documents are analyzed in this study. The first category can be called "official documents". These are the curricula and syllabuses used in Swedish folkskola and grundskola (compulsory school) from its start in 1842 up to the present day, as well as inquiries and reports that deal with the question of grading. The second category can be called "local documents". In my research I have collected local plans and criteria for assessment for three dif-

ferent subjects: English, Chemistry and Physical Education. This has been done twice, the first time in 1996 and the second in 2005. In 1996 100 compulsory schools were asked to send in their local plans and criteria for assessment. Of these, 93 schools responded. Nine years later those 93 schools were asked to send in their current plans and criteria. It turned out that three schools no longer had pupils in the age groups where grades are given and thus had no criteria. Of the 90 schools that remained 85 responded.

To analyze the documents the terms *realiseringsarena* (implementation arena) and *formuleringsarena* (formulation arena) are used at an overall level. "Formulation arena" is used for central authorities e.g. the parliament, the government, The National Agency for Education and The Swedish National Agency for School Improvement. "Implementation arena" is used for schools and teachers that are to interpret and implement the laws, regulations and decrees from "formulation arena". In Sweden the current trend is to give great scope for local decisions in school matters. This means that the distinction between the two arenas is becoming less clear. Other terms used to analyze the material are power, socialisation, follow-up and assessment, cognitive approach, voice of author, contents (taken for granted) and design.

The history of grading in Sweden

School grades have been known in Sweden since the 16th century. At the beginning grades were comments on the pupils' personalities and general aptitude rather than assessment of their results in different subjects. Gradually, however, a central grading system was introduced. From the start it was made clear that grading included both the pupils' skills and their behaviour. (This changed however in the early 1960s when *grundskolan* was introduced in Sweden. It was then decided that the grading should only include the pupils' skills, not their behaviour.) There is also a trend that the grading system has become more and more regulated on a national level. From the beginning the grades were personal comments from the teachers. From 1820 a national scale was introduced, later the syllabuses stated more and more precisely the contents that were to be taught in each subject. The curricula and syllabuses did not only state what was to be taught, but also how this was to be done. This was a gradual development that went on until the 1970s. At that time it became obvious that it was impossible for the state to give detailed rules about everything that might happen in schools. At the time the trend in most of the western world was for the state to give the goals and objectives for an area e.g. the education sector, and then let the local authorities together with the local schools decide on what actions or steps were to be taken to reach the objectives rather than give detailed information.. This was the model that was adopted for the Swedish school system. In the early 1990's a new curriculum and a new grading system for compulsory school

were introduced. They were set out according to these principles – objectives provided by the state, and a large amount of independence for local authorities, schools and teachers to decide how to reach the objectives.

When examining the documents presented by The National Agency for Education and The Swedish National Agency for School Improvement from the period 1995–2006 it becomes obvious that there has been a policy shift. In the early period of the new grading system the National Agency for Education did not answer any “how-questions” from schools or teachers. (The National Agency for School Improvement was founded in 2003.) Later the agencies changed their policy and now publish a very large number of reports and decrees concerning grading.

Reports from other authorities and researchers have shown that the new grading system is not working entirely as it was expected to. The Agencies have, however, not been able to examine their own role in the process critically. Instead they have used different ways of escaping criticism. One is to claim that the fault is due to someone else, the headmasters, the teachers or teacher education. Quite often the agencies claim that the new curriculum and syllabuses are based upon a new, and different cognitive approach than the earlier ones. When reading the curriculum and syllabuses from 1980 it is, however, impossible to find any statement there that would indicate a different cognitive approach. The agencies have also avoided answering some of the most complicated questions regarding the new system. One of those is the question of grading for school year eight. There are no objectives or goals for school year eight. In spite of this, teachers are supposed to grade their pupils according to goal-referenced grading. There are no rules stating that schools or teachers are supposed to formulate their own criteria, but this is the way the problem with grading without central objectives has been solved in practically all Swedish schools.

When the new system was implemented the teachers were not properly informed about why they should formulate assessment criteria. They had had very little in-service training about the new syllabus and no training at all to make them better prepared for this task. Consequently they were not prepared to interpret the new ideas that were presented in the Lpo 94. Originally the school authorities gave no reasons why teachers should formulate their own criteria and plans, but gradually some reasons appeared in various school documents. One reason was that if the criteria were created locally it would give opportunities for teachers and learners to discuss the learning goals in the classroom, and there would also be discussions between colleagues about teaching, learning and assessment. Another reason was that this way the system would be evident to the learners so they would know what was required of them.

Local criteria and plans

If these were the conditions what were the consequences? What do the local documents contain? First a brief overview of the material:

	1996	2005
Schools asked to participate	100	90 (93)
Answers	93 (93 %)	85 (94 %)
Schools without criteria for one or more subjects	14 (15 %)	22 (25 %)
Schools without criteria specifically for school year eight	19 (20 %)	16 (19 %)
Schools without plans specifically for school year eight		27 (31 %)
Schools with the same criteria 1996 and 2005		12 (14 %)
Schools without criteria for MVG (Passed with special distinction)	20 (22 %)	17 (20 %)

The examination of the plans and criteria for school year eight shows in short:

More schools 2005 than 1996 have used the central syllabuses for school year nine and made minor changes to fit school year eight. Expressions like “easy literature” and “adopted to school year eight” are used.

In the documents from several schools there is no correspondence between the plans and the criteria. The goals set up in the plans do not have equivalents in the criteria.

Very little of the system is explained to the pupils or parents. The documents put high demands on the readers either to be well acquainted with the grading system or to find their own information. The National Agency for Education and The Swedish National Agency for School Improvement both present information directly aimed for pupils and parents on their home sites but no school refers to those sites, or any other source of information.

The language in the local documents is, as mentioned before, quite similar to the language in the national curriculum and syllabuses for most schools. When this is examined subject-wise it is shown that English is the subject where the language used is the closest to the national document, while in Physical Education more schools use everyday language. In Chemistry there is a tendency to use scientific language, which is quite difficult to understand as it contains many highly specialized expressions.

The local documents have clearly been written by the teachers. Grundskoleförordningen (The Compulsory School Ordinance) states that

pupils and parents should be involved in the work with local plans. This, however, does not seem to be the case. In many cases the language used in the documents must make it very difficult for pupils and parents to understand what is required in order to achieve a certain mark.

Many schools seem to have lowered their demands for the grade Godkänd (Passed) from 1996 to 2005. In some schools the demands are so low that in practice it seems as if the pupils are more or less guaranteed to get a Passed as long as they attend the lessons.

Regarding the aspects that are being assessed you get the impression that some teachers start by asking the question "What can easily be tested in my subject?" instead of starting out with the question "What are the most important aspects in my subject?"

Conclusion

After examining the criteria and plans from 85 different schools from 1996 and 2005 together with historical documents about grading and the grading system some conclusions can be drawn. When the parliament decided upon a new grading system there seem to have been no discussions about how goal-referenced grading was supposed to work when there were no goals or objectives. That was left to the schools or teachers to solve. What happened then was that the groups of teachers wrote their own criteria. In doing so the teachers got more power over questions of grading than at any time before. The idea that teachers and pupils should do this work together was never put into practice. This means that the pupils, or their parents, do not have any influence on how the grading is carried out. In some schools the criteria used must be extremely difficult to understand for 14-year-old pupils. The decentralization of the Swedish school has, as far as grading is concerned, led to an increase in the power of the teachers, while the pupils are still excluded from decision making.

LITTERATUR

- Alexander, W. P. (1935). Intelligence concrete and abstract. *British Journal of Psychology Monograph Supplement, Vol.19*.
- Alexandersson, M. (1999). *Styrning på villovägar. Perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Allal, L., & Ducrey, G. P. (2000). Assessment of – or in – the zone of proximal development. *Learning and Instruction, 10*, 137–152.
- Allard, B. (1996). Lundgren sprider en förträfflighetsmyt. *Lärarnas Tidning*, Nr. 16, s. 21.
- Allard, B., Måhl, P., & Sundblad, B. (1994). *Betyg och elevens rätt till kunskap*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andered, B. (2001). Europarådets Framework – en inspirationskälla för de nya kursplanerna. I *Språkboken* (s. 27–37). Stockholm: Skolverket.
- Andersson, H. (1991). *Skolbetygens betydelse i skolan och vid övergången till arbetslivet: några empiriska studier inom skola och arbetsliv*. (Pedagogiska institutionen), Umeå Universitet.
- Arfwedsson, G. (1986). Om lärares yrkessocialisation. I S.Vaage, G. Handal & K. Jordell (Red.), *Hvordan lærere blir till*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Manchester: Manchester University Press.
- Bachtin, M. (1997). Frågan om talgenrer (H. Bodin, övers.). I E. Haettner Aurelius & T. Götselius (Red.), *Genre teori* (s. 203–239). Lund: Studentlitteratur.
- Backlund, A. (2002). *“Jag tappade stinget”. En studie av grundskoleelevers reflektioner kring avhoppen i moderna språk*. (Examensarbete inom Påbyggnadsutbildning i pedagogik med didaktisk inriktning, Institutionen för pedagogik och didaktik), Göteborgs Universitet.
- Bal, M. (1997). *Introduction to the theory of narrative*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bergqvist, K. (1990). *Doing schoolwork. Task premises and joint activity in the comprehensive classroom*. (Doctoral Dissertation, Linköping Studies in Arts and Science), Linköpings universitet.

- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. Volume IV: The structuring of pedagogic discourse*. London: Taylor & Francis, Routledge.
- Björklund Boistrup, L. (2005). Att fånga lärandet i flykten. I L. Lindström & V. Lindberg (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 111–129). Stockholm: HLS Förlag.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003). *Assessment of learning: Putting it into practise*. London: Open University Press.
- Blankertz, H. (1987). *Didaktikens teorier och modeller*. (G. Arfwedson, övers.). Stockholm: HLS Förlag.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. (Handbook 1: Cognitive domain)*. New York: David McKay.
- Boden, M. (1979). *Piaget*. London: Fontana Modern Masters.
- Broady, D. (1995). Den dolda läroplanen. Särtryck ur *KRUT*, Nr. 63, 37–87.
- Broady, D. (2000). Skolan under 1900-talet. Sociala förutsättningar och utbildningsstrategier. I *Välfärd och skola* (SOU 2000:39), (s. 5–134).
- Carlgren, I., & Kallós, D. (1997). Lessons from a comprehensive school system for curriculum theory and research. Sweden revisited after 20 years. *Journal of Curriculum Studies*, 29, 407–430.
- Carlgren, I. (2002). Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar. I *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 13–26). Stockholm: Skolverket/Liber Utbildningsförlag.
- Cherryholmes, C. (1988). *Power and criticism. Poststructural investigations in the education*. New York: Columbia University, Teachers College.
- Cliffordson, C. (2004). Betygsinflation i de målrelaterade gymnasiebetygen. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(1), 1–14.
- Council of Europe. (2003). *A common European framework of reference for languages*. Cambridge University Press.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dewey, J. (1980). *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet: En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Drew, P., & Sorjonen, M-L. (1997). Institutional Dialogue. I T. Van Dijk (Red.), *Discourse as social interaction and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction, Vol. 1* (s. 92–118). London: Sage.
- Durkheim, E. (1961). *Moral education*. New York: Free Press.
- Durkheim, E. (1984). *The division of labour in society*. London: Macmillan Press.
- Ekecrantz, J., & Olsson, T. (1994). *Det redigerade samhället. Om journalistikens, beskrivningsmaktens och det informerade förnuftets historia*. Stockholm: Carlssons.
- Elfström, I. (2005). *Varför individuella utvecklingsplaner – om ett nytt utvärderingsverktyg i förskolan*. (Individ, omvärld och lärande/Forskning, Nr. 26. Licentiatuppsats), Lärarhögskolan i Stockholm.
- Ellmin, R., & Ellmin, B. (2003). *Portfolio – teori, förhållningssätt och praktik*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Emanuelsson, I. (2000). Är det normalt att vara underkänd? *KRUT*, Nr. 99, 22–27.
- Emanuelsson, I. (2002). I behov av särskilt stöd – och ändå godkänd? *I Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 27–38). Stockholm: Skolverket/Liber.
- Emmott, C. (1997). *Narrative comprehension: A discourse perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Englund, T. (1988). Om nödvändigheten av läroplanshistoria. I G. Richardson (Red.), *Utbildningshistoria* (s. 74–86). Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Englund, T. (1996). The public and the text. *Curriculum Studies* 28(1), 1–35.
- Erickson, G. (1999). Från Sp 8 till Äp 9 – om utveckling av ett nytt nationellt prov i engelska i grundskolan. I *Papers on language – learning, teaching, assessment. Festskrift till Torsten Lindblad* (s. 202–230). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Erickson, G. (under utgivning). Bedömning av och för lärande En kollaborativ ansats i arbetet med nationella prov i språk. I U. Tornberg (Red.), *Aspekter på "kultur" i det mångkulturella språkklassrummet: En konferensrapport*. (Pedagogiska institutionen), Örebro Universitet.
- Eriksson, R., & Tholin, J. (1997) *Engelska för livet*. Stockholm: Almqvist & Wiksell

- Fagerlund, P., & Högberg, B. (2005). *Det nationella perspektivet – erfarenheter från ett kompetensutvecklingsprojekt* [videoinspelad föreläsning]. Hämtad 2006-04-20 från www.skolutveckling.se/php/film/Del1_169MB.zip
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Foss, R., Lindblad, S., & Wärvik, G.-B. (2005). Discoursing working life and professional expertise in education and health care. Hämtad 2006-07-25 från www.profknow.net/files/results/WP2.pdf.
- Fowler, R. (1991). *Language in the news. Discourse and ideology in the press*. London: Taylor & Francis, Routledge.
- Gipps, C. (2001). Sociocultural aspects of assessment. I G. Svingby & S. Svingby (Red.), *Bedömning av kunskap och kompetens* (s. 355–392). (Konferensrapport. Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande), Lärarhögskolan i Stockholm.
- Gipps, C. (2002). Sociocultural perspectives on assessment. In G. Claxton & G. Wells (Red.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspective on the future of education* (s. 73–83). Oxford: Blackwell Publishing.
- Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes. *American Psychologist*, 18, 519–521.
- Glaser, R., & Klaus, D. J. (1962). Proficiency measurement. Assessing human performance. I M. Gagné (Red.), *Psychological principles in system development* (s. 419–474). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Glaser, R., & Nitko, A. J. (1971). Measurement in learning and instruction. I R. L. Thorndike (Red.), *Educational Measurement* (2nd ed., s. 625–670). Washington DC: American Council of Education.
- Gotlands kommun. (2006). *Reglemente för Gazelianska fasta Folkskolan i Tingstäde församling*. Hämtad 2006-07-06 från www.gotland.se/imcms/servlet/GetDoc?meta_id=15818.
- Goodson, I. (1990). Nations at risk and national curricula. Ideology and identity. *Politics, Education Association Yearbook* (s. 219–232). London: Taylor & Francis.
- Goodson, I. (1998). *Subject Knowledge. Readings for the study of school subjects*. London: Taylor & Francis, Falmer Press.

- Gustafsson, C. (1999). Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 43–57.
- Haldén, E. (1997). *Den föreställda förvaltningen*. (Doktorsavhandling, Statsvetenskapliga institutionen), Stockholm: Stockholms Universitet.
- Hambleton, R. K., Swaminatha, H., Algina, J., & Coulso, D. B. (1978). Criterion referenced testing and measurement: A review of technical issues and developments. *Review of Educational Research*, 48(1), 1–47.
- Hambleton, R. K. (1994). The rise and fall of criterion-referenced measurement? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 13(4), 21–27.
- Henrysson, S., & Wedman, I. (1977). Betygsutredningens förslag. Några kritiska synpunkter. (*Pedagogisk debatt*, Vol. 18, s. 1–21, Pedagogiska institutionen), Umeå Universitet.
- Henrysson, S., & Wedman, I. (1995). Betyg och antagning – en historik. I *RUT-93 Urvalsmetoder* (Arbetsrapport Nr. 3, s.7–46). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Hofvendahl, J. (2006). *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. (Doktorsavhandling) Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Hydén, L. (1997). De otaliga berättelserna. I L. Hydén & M. Hydén (Red.), *Att studera berättelser* (s. 9–29). Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Hyltegren, G., & Kroksmark, T. (1999). Läraren och läroplanen. I T. Kroksmark (Red.), *Didaktikens Carpe Diem* (s. 174–217). Lund: Studentlitteratur.
- Högskoleverket. (2005). *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor* (Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning). Stockholm: Högskoleverket.
- Johansson, B. (1995). Kommentarer till Sten Henryssons och Ingemar Wedmans uppsats. I *RUT-93 Urvalsmetoder* (Arbetsrapport Nr. 3, s.47–52). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Jordell, K. (1986). Lärersocialisering – yrkessocialisering av voksne. I S. Vaage, G. Handal & K. Jordell (Red.), *Skolas till lärare* (s. 16–38). Lund: Studentlitteratur.
- Kangas, H. (1997, maj 22). Slumpen avgör ditt betyg. *Göteborgstidningen*.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – vad, hur och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

- Korp, H. (2006). *Lika chanser på gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. (Doktorsavhandling, Lärarutbildningen): Malmö Högskola.
- Kress, G., & van Leeuwen T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold Publisher.
- Krokmark, T. (2002a). En tankes fall i praktiken – då den målrationella styrningen möter skolan. I *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 57–76). Stockholm: Skolverket/Liber Utbildningsförlag.
- Krokmark, T. (2002b). Redaktionellt. *Didaktisk Tidskrift*, 12(2), 67–70.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Ledin, P. (1996). *Genrebegreppet – en forskningsöversikt*. (Projektet svensk sakprosa, Rapport Nr. 2, Institutionen för nordiska språk), Lunds Universitet.
- Liedman, S.-E. (1997). *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Lindberg, V. (2002). Införandet av godkändgränsen – konsekvenser för lärare och elever? I *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning* (s. 39–56). Stockholm: Skolverket/Liber Utbildningsförlag.
- Lindberg, V. (2005a). Svensk forskning om bedömning och betyg. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. E-tidskriften 2005*. Hämtad 2006-06-07 från www.upi.artisan.se/docs/Doc234.pdf
- Lindberg, V. (2005b). Bedömning i förändring. I L. Lindström & V. Lindberg (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 243–253). Stockholm: HLS Förlag.
- Lindblad, S. (1980). *Skola och förändring. Till frågan om utbildningspolitik, utbildningsreformer och pedagogiskt utvecklingsarbetet* (Rapport Nr. 19, Pedagogisk forskning i Uppsala), Uppsala Universitet.
- Lindblad, S. (1994). *Lärarna – samhället och skolans utveckling*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindblad, T. (1982). Engelskämnet i den obligatoriska skolan. I *Engelska i grundskolan* (Pedagogiska skrifter, Nr. 264 s. 9–47), Stockholm: Sveriges Lärarförbund.

- Lindblad, T. (1991). Bedömning, betyg och prov – några begreppsdefinitioner. I T. Lindblad (Red.), *Allt är relativt. Centralt utarbetade prov i svenska, matematik, engelska, franska, tyska, fysik och kemi – beskrivning, analys, förslag* (Rapport Nr. 3, Institutionen för pedagogik), Göteborgs Universitet.
- Linde, G. (2000). *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Linde, G. (2003). *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindqvist, G. (Red.) (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund. Studentlitteratur.
- Lindqvist, S. (2003). *Elevers uppfattningar och upplevelser av bedömning i matematik i skolår 5* (Rapport Nr. 19 från PRIM-gruppen), Lärarhögskolan i Stockholm.
- Lindström, L. (2005). Pedagogisk bedömning. I L. Lindström & V. Lindberg (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 11–30). Stockholm: HLS Förlag.
- Linn, R. L. (1994). Criterion-referenced measurement: A valuable perspective clouded by surplus meaning. *Educational measurement: Issues and practice* 13(4), 12–15.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russel Sage Foundation.
- Lundahl, C. (2004). En läroplansteoretisk och läroplanshistorisk analys av kunskapsbedömningar i Sveriges första läroverksstadgar 1561–1724. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. E-tidskriften 2004:2*. Hämtad 2006-06-07 från www.upi.artisan.se/docs/Doc237.pdf.
- Lundborg, O. (2006). *Föräldrarnas syn på det svenska betygssystemet*. Stockholm: Lärarnas Riksförbund.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Läraryrket. (2005). *Skolverket drar tillbaka kritiserad rapport*. Stockholm: Läraryrket.

- Läroplan för grundskolan. Lgr 80 Allmän del. (1980). Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Löfgren, K. (2005). *Validation of the Swedish university entrance system. (Selected results from the VALUTA-project 2001–2004, Departement of Educational Measurement)*, Umeå University.
- Lövgren, K., & Törnkvist, B. (2004). *Jämförelser mellan studerande i olika antagningsgrupper som har registrerats på socionomprogrammet (PM-rapport 191)*. Umeå: Umeå Universitet, Enheten för Pedagogiska mätningar.
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and Utopia*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Marklund, S. (1980). *Skolsverige 1950 – 1975. Del 1. 1950 års reformbeslut*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Marklund, S. (1983). *Skolsverige 1950 – 1975. Del 3. Från Visbykompromissen till SIA*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Marklund, S. (1987). *Skolsverige 1950–1975, Del 5: Läroplaner*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, L., & Säljö, R. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: AWE/Gebbers.
- Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N. (1986). *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Marton, F. (1992, augusti 18). Orimligt betygsförslag. *Dagens Nyheter*.
- Millman, J. (1974). Criterion-referenced measurement. I J. Popham (Red.), *Evaluation in education. Current applications* (s. 309–398). Berkley, CA: McCuthan.
- Millman, J. (1994). Criterion-referenced testing 30 years later: Promise broken, promise kept. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 13(4) 19–39.
- Mohlin, E. (2005). *Betyg och bakgrund*. Stockholm: Landsorganisationen.
- Motion (1993/94). Up1 Socialdemokratisk partimotion med anledning av prop. 1992/93:220. En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan.
- Munkby, A. K. (2003). *"Det är ju bara mitt eget fel"*. (Magisteruppsats, Lärarhögskolan), Lärarhögskolan i Stockholm.

- Murphy, P. (1995). Sources of inequity: Understanding students' responses to assessment. *Assessment in Education*, 2(3), 249–270.
- Murphy, P., & Henessy, S. (2001). Realising the potential – and lost opportunities – for peer collaboration in a D & T setting. *International Journal of Technology and Design Education*, 11, 203–237.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004a). *Kompetensutveckling av lärare om bedömning och betygssättning* (Slutrapport 2004-11-29). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004b). *Vid sidan av eller mitt i? Om undervisning för sent anlända elever i grund- och gymnasieskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004c). *Betygen måste sättas på mer likvärdiga och rättvisa grunder*. Hämtad 2006-06-07 från www.skolutveckling.se/pressrum/pressmeddelanden/p/?contentId=1759.
- Måhl, P. (1991). *Betyg – men på vad? En bok om kunskapssyn och prov*. Stockholm: HLS Förlag.
- Måhl, P. (1998). *Vad krävs nu?* Stockholm: HLS Förlag.
- Måhl, P. (2005). I förväg uppställda krav. I L. Lindström & V. Lindberg (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 43–66), Stockholm: HLS Förlag.
- Nilsson, N-E. (2002). *Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. (Doktorsavhandling, Lärarutbildningen), Malmö Högskola.
- Nitko, A. J. (1996). *Educational assessment of students* (3rd edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Nordäng U. K. (2002). *Lärares raster. Innehåll i mellanrum*. (Doktorsavhandling, Lärarutbildningen), Malmö Högskola.
- Nyström, P. (2004). *Rätt mått på prov: Om validering av bedömningar i skolan* (Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen), Umeå Universitet.
- Oscarson, M. (1999). Estimating language ability by self-assessment: A review of some of the issues. I *Papers on LANGUAGE learning, teaching, assessment. Festskrift till Torsten Lindblad* (s. 1–13). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Pettersson, A. (2005). Bedömning – varför, vad och varthän? I L. Lindström & V. Lindberg (Red.), *Pedagogisk bedömning. Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (s. 31–42). Stockholm: HLS Förlag.

- Pettersson, D., & Leo, U. (2005) Läxor – en oreglerad bedömningspraktik. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy. E-tidskriften 2005:2*. Hämtad 2006-06-07 från www.upi.artisan.se/docs/Doc237.pdf.
- Piaget, J. (1976). Barnets själsliga utveckling. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Piaget, J. (1984). *Språk och tanke hos barnet*. Lund: Gleerups Förlag.
- Popham, W. J. (1978). *Criterion-referenced measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Popham, W. J. (1988). *Educational evaluation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Popham, W. J. (2004a). *Classroom assessment: What teachers need to know* (4th edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Popham, W. J. (2004b). Curriculum matters: If we really care what kids learn, curriculum should drive testing – not the other way around. *American School Board Journal*, November.
- Popkewitz, T. (1997). The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 29(2), 131–164.
- Proposition 1989/1990:41. Kommunalt huvudmannskap för lärare, skollära, biträdande skollära och syofunktionärer.
- Proposition 1992/93:220. En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan.
- Regeringen (2004). *Tal av skolminister Ibrahim Baylan vid Lärarförbundets kongress den 10 november på Stora Essingen*. Hämtad 2006-06-07 från www.regeringen.se/sb/d/4589/a/33321.
- Richardson, R. (1994). *Svensk utbildningshistoria* (5^e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Riksrevisionen. (2004). *Betyg med lika värde? En granskning av statens insatser*. Stockholm: Sveriges Riksdag.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Selberg, G. (1999). *Elevinflytande i lärandet* (Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik och ämnesdidaktik), Luleå Tekniska Universitet.

- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfarar betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen* (Doktorsavhandling, Lärarutbildningen), Malmö Högskola.
- Skollag (1985:1100). Stockholm: Sveriges Riksdag.
- Skolverket. (1996a). *Grundskola för bildning – kommentarer till läroplaner, kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket/Liber Utbildningsförlag.
- Skolverket. (1996b). *Nyhetsbrev*, Nr. 19.
- Skolverket. (1998). *Reform i rörelse*, Nr. 1, maj. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 2000* (Skolverkets rapport Nr. 190). Stockholm: Skolverket/Liber Utbildningsförlag.
- Skolverket. (2001a). *Bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2001b). *Språkboken*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2003a) *Betygsstatistik*. Hämtad 2005-10-15 från www.skolverket.se/publicerat/press/press2004/filer04/betyg/Grundskolan_Tabell4.xls.
- Skolverket. (2003b). *Betygsstatistik*. Hämtad 2005 10-15 från www.skolverket.se/fakta/statistik/filer/972/tab1_4.xls.
- Skolverket. (2003c). *Barns läskompetens i Sverige och i världen: PIRLS 2001*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004a). *Utbildningsinspektionen 2003 ur ett nationellt perspektiv – en analys av inspektionsresultaten* (Sammanfattande del). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004b). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (Sammanfattande huvudrapport, Nr. 250). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004c). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (Huvudrapport – svenska/svenska som andraspråk, engelska, matematik och undersökningen i årskurs 5, Rapport 251). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004d). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (Huvudrapport – naturorienterande ämnen, samhällsorienterande ämnen och problemlösning, Nr. 252). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004e). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (Huvudrapport – bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd, Nr. 253). Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2004f). *Mellan myt och verklighet* (Underlag utarbetat med anledning av SOU 2004:29, "Tre vägar till den öppna högskolan"). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004g). *Engelska i åtta europeiska länder: en undersökning av ungdomars kunskaper och uppfattningar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004h). *Elever med utländsk bakgrund*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004i). *Betyg*. Hämtad 2006-06-07 från www.skolverket.se/sb/d/165.jsessionid=E6CEBE1393527A04BD7098A4DDF375F9.
- Skolverket. (2004j). *Skolverkets lägesbedömning 2004 av förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning* (Rapport 249). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004k). *Svenska elevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i skolår 8 i ett nationellt och internationellt perspektiv. TIMSS 2003* (Rapport 255). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004l). *Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv. PISA 2003*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2005a). *Likvärdig bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2005b). *Mer kunskap för pengarna*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2005c). *Resultatförbättring i grundskolan* (internt arbetsmaterial). Hämtad 2005-05-25 från Skolverket: www.skolverket.se.
- Skolverket. (2005d). *Att mäta skolors relativa effektivitet. En modellanalys baserad på resurser och resultat*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2005e). *Betygsstatistik*. Hämtad 2005-10-15 från www.skolverket.se/sb/d.
- Skolverket. (2005f). *Undervisning per ämne i grundskolan hösten 2002. Resultat av en undersökning om lärares undervisning och utbildning i undervisningsämnet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006a) *Betyg och värdegrund*. Hämtad 2006-06-07 från www.skolverket.se/sb/d/467/a/5981.jsessionid=BF96C9019F89FDDFC35CADCAFFDAEF2.
- Skolverket (2006b). *Betygshistorik*. Hämtad 2006-06-07 från www.skolverket.se/sb/d/208/a/6338.

- Skolverket. (2006c). *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola? En kvantitativ analys av variation och likvärdighet över tid* (Rapport 275). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006d). *Vad gör det för skillnad vad skolan gör? Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006e). *Styrsystemet och betygssystemet*. Hämtad 2006-06-07 från www.skolverket.se/sb/d/208/a/3062;jsessionid=2CCDC077D3AC406D5FC9D158822D75FE
- Skolverket. (2006f). *Nationella prov i gymnasieskolan – ett stöd för likvärdig betygssättning?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006g). *Nationella prov Frågor och svar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolöverstyrelsen. (1970). *Betygssättning i grundskola och gymnasieskola*. Rapport utarbetad av Skolöverstyrelsens arbetsgrupp för betygsfrågor I. Stockholm: Skolöverstyrelsen Utbildningsförlaget.
- SOU 1942:11. *Betygssättningen i folkskolan*. Betänkande av 1939 års betygssakkunniga. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1961:30. *Grundskolan*. Betänkande av 1957 års skolberedning. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1977:9. *Betygen i skolan*. Betänkande av 1973 års betygsutredning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1981:96. *En reformerad gymnasieskola*. Betänkande av 1976 års gymnasieutredning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:59. *"Läraruppdraget"*. *Prövning av principen för ett kunskapsrelaterat betygssystem, betygsberedningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem*. Slutbetänkande av Betygsberedningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2004:29. *Tre vägar till den öppna högskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Stage, C. (2003). *En jämförelse mellan de gamla och nya gymnasiebetygen* (PM-rapport 181, Enheten för Pedagogiska mätningar), Umeå Universitet.
- Sundblad, B. (1996). Fel på systemet, inte på lärarna. *Lärarnas Tidning*, Nr. 15, s. 22–23.
- Svensk författningssamling. (1842). *Kongl. Maj:ts Nådiga Stadga angående Folkundervisningen i Riket*. Stockholm: Stockholms slott
- Svensson, A. (2004). Gymnasiebetyg eller högskoleprov som urvalsinstrument? Fallet ingenjörsutbildningarna. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(1), 15–36.
- Svensson, A., & Nielsen, B. (2004). *Urvalet till juristutbildningen. Skillnader mellan dem som antas i betygs- respektive provurvalet* (IPD-rapport Nr. 11, Institutionen för pedagogik och didaktik), Göteborgs Universitet.
- Svingby, G. (1985). *Sätt kunskapen i centrum*. Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Säfström, C.-A. (1998). Svensk läroplansteoretisk forskning: Nostalgi eller nytänkande? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 3(2), 130–141.
- Säljö, R. (1995). Begreppsbildning som pedagogisk drog. *Utbildning och demokrati*, 4(1), 5–22.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- The Assessment Reform Group (2006). *The Assessment reform group*. Hämtad 2006-06-07 från www.assessment-reform-group.org.
- Tholin, J. (2003). *En rolig dans? Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygskriterier i tre ämnen för skolår åtta* (Licentiatuppsats, Institutionen för pedagogik), Högskolan i Borås.
- Tornberg, U. (2000). *Om språkundervisning i mellanrummet – talet om "kommunikation" och "kultur" i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000* (Uppsala Studies in Education 92, Licentiatuppsats), Uppsala Universitet.
- Tsagalidis, H. (1999). *Varför fick jag bara G?* (Licentiatuppsats), Lärarhögskolan i Stockholm.
- Törnvall, M. (2001). *Uppfattningar och upplevelser av bedömningar i grundskolan* (Lärarytbildningen), Malmö Högskola.

- Utbildningsdepartementet. (1990). *Betygens effekter på undervisningen* (Slutrapport från Utbildningsdepartementets expertgrupp för analys av betygens betydelse. Ds. 1990: 60). Stockholm: Regeringskansliet.
- Utbildningsdepartementet. (1997). *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vallberg Roth, A.-C. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Wedman, I. (1973). *Kriterierelaterade prov: bakgrund, egenskaper och begränsningar* (Pedagogiska rapporter Nr. 33, Pedagogiska institutionen), Umeå Universitet.
- Wedman, I. (1983). *Den eviga betygsfrågan. Historiskt och aktuellt om betygssättningen i skolan* (Utbildningsforskning, FOU Rapport 48). Stockholm: Liber Utbildningsförlag.
- Wedman (1990) Betyg. I *Nationalencyklopedin* (band 2, s. 505–506). Höganäs: Bra Böckers Förlag.
- Wedman, I. (2004). Från Skallmätning till VG. Om skolans betyg. I S. Selander (Red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (s. 307–318). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Vedung, E. (1998). *Utvärdering i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur.
- Wermeling, E. (2004) *Betyg – den eviga trätan*. Hämtad 2006-06-07 från www.lr.se/lrweb/home.nsf/indexfrmset?readform&Url=http://www.lr.se/lrweb/home.nsf/bykey/IFRS-6AZG4L?OpenDocument.
- Wermeling, E. (2005) *Bestämda betygskrav befäster bedömning*. Hämtad 2006-06-07 från www.skolvarlden.se/Article.jsp?article=477.
- Wikipedia. (2005). *Fjortis*. Hämtad 2006-06-07 från sv.wikipedia.org/wiki/Fjortis.
- Wikström, C. (2005). *Criterion-referenced measurement for educational evaluation and selection* (Avhandling, Institutionen för beteendevetenskapliga mätningar), Umeå Universitet.
- Vygotskij, L. S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of General Psychology* (R. W. Rieber och A. S. Carton, red. N. Minick, övers.). New York: Springer, Plenum Press.
- Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen* (K. Öberg Lindsten, övers.). Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

- Zackari, G. (2001). Swedish school actors about education governance changes and social consequences. I S. Lindblad & T. Popkewitz (Red.), *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion* (Uppsala Reports on Education 37, s. 363–411). Uppsala universitet.
- Ågren, M. (1979). *Vilka krav kan man ställa på en kursplan?* (KUS-projektet 2, Institutionen för praktisk pedagogik), Göteborgs Universitet.
- Årsbok för skolan*. (1996). Stockholm, Lärarförbundets Förlag.
- Öberg, H. (2004, december 10). Elever får rätt att ompröva slutbetyg. *Dagens Nyheter*.
- Öhrn, E. (2000). Elevers inflytande i skolan. Om kön, klass och förändring. I U. Tebelius & S. Claesson (Red.), *Skolan i centrum* (s. 98–111). Lund: Studentlitteratur.
- Österlind, K. (2005). *Icke Godkänd. En skola som inte når målen?* (C-uppsats i pedagogik, Institutionen för utbildningsvetenskap), Luleå Tekniska Universitet.
- Östlund–Stjärnegårdh, E. (2002). *Godkänd i svenska? Bedömning och analys av gymnasieelevers texter* (Doktorsavhandling, Skrift Nr. 57, Institutionen för nordiska språk), Uppsala Universitet.

Engelska

inrättad 2000-07

Ämnets syfte och roll i utbildningen

Engelska är modersmål eller officiellt språk i ett stort antal länder, förmedlar många vitt skilda kulturer och är dominerande kommunikationsspråk i världen. Förmåga att använda engelska är nödvändig vid studier, vid resor i andra länder och för sociala eller yrkesmässiga internationella kontakter av olika slag. Utbildningen i engelska syftar till att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga och sådana språkkunskaper som är nödvändiga för internationella kontakter, för en alltmer internationaliserad arbetsmarknad och för att kunna ta del av den snabba utveckling som sker genom informations- och kommunikationsteknik samt för framtida studier. Utbildningen i engelska har dessutom som syfte att vidga perspektiven på en växande engelsktalande omvärld med dess mångskiftande kulturer.

Alla elever behöver beredskap att på egen hand bygga vidare på sina kunskaper efter avslutad skolgång. Ämnet syftar därför också till att eleven skall vidmakthålla och utveckla sin lust och förmåga att lära sig engelska.

Mål att sträva mot

Skolan skall i sin undervisning i engelska sträva efter att eleven

- utvecklar sin förmåga att använda engelska för att kommunicera i tal och skrift,
- fördjupar sin förståelse av talad engelska i olika situationer och sammanhang,
- utvecklar sin förmåga att delta aktivt i samtal och skriftlig kommunikation, uttrycka sina egna tankar på engelska samt uppfatta andras åsikter och erfarenheter,
- utvecklar sin förmåga att använda engelska muntligt i olika sammanhang för att berätta, beskriva och förklara samt motivera sina åsikter,
- utvecklar sin förmåga att läsa olika slags texter för upplevelser, information och kunskaper,
- utvecklar sin förmåga att uttrycka sig varierat och säkert i skrift för att berätta, beskriva och förklara samt motivera sina åsikter,
- utvecklar sin förmåga att analysera, bearbeta och förbättra språket mot allt större variation och säkerhet,
- utvecklar sin förmåga att använda hjälpmedel och att kritiskt granska informationskällor,
- utvecklar sin förmåga att reflektera över levnadssätt och kulturer i engelsktalande länder och göra jämförelser med egna erfarenheter,

- utvecklar sin förmåga att reflektera över och ta ansvar för sin egen språkinläring och att medvetet använda arbetssätt som främjar den egna inläringen,
- utvecklar sin förmåga att planera, genomföra och utvärdera uppgifter, på egen hand och i samarbete med andra.

Ämnets karaktär och uppbyggnad

Det engelska språket och olika kulturyttringar från engelskspråkiga länder finns lätt tillgängliga i det svenska samhället. Eleverna stöter i dag på många varianter av engelska utanför skolan. De möter engelska i skiftande sammanhang: i teve, i filmer, i musikens värld, via internet och datorspel, i texter och vid kontakter med engelsktalande. Ämnet engelska ger en bakgrund till och ett vidare perspektiv på de samhälls- och kulturyttringar som eleverna omges av i dagens internationella samhälle. I ämnet ingår både att granska det innehåll som språket förmedlar och att språkligt dra nytta av det rika och varierade utbud av engelska som barn och ungdomar möter utanför skolan.

Engelska bör lika lite som andra språk delas upp i separata moment som lärs in i en given turordning. Både yngre och äldre elever berättar och beskriver, diskuterar och argumenterar, även om det sker på olika sätt, på olika språkliga nivåer och inom olika ämnesområden.

De olika kompetenser som ingår i en allsidig och kommunikativ förmåga har sin motsvarighet i ämnets struktur. Till dessa hör förmåga att behärska språkets form dvs. vokabulär, fraseologi, uttal, stavning och grammatik. I ämnet utvecklas även kompetensen att bilda språkligt sammanhängande helheter vilka efter hand i fråga om innehåll och form allt bättre anpassas till situation och mottagare. När de egna språkkunskaperna inte räcker till behöver eleven kompensera detta genom att använda strategier som omformuleringar, synonymer, frågor och kroppsspråk. Förmågan att reflektera över likheter och skillnader mellan egna kulturella erfarenheter och kulturer i engelsktalande länder utvecklas hela tiden och leder på sikt till förståelse för olika kulturer och interkulturell kompetens. En ytterligare kompetens är medvetenhet om hur språkinläring går till.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret

Eleven skall

- kunna förstå det mest väsentliga i enkla instruktioner och beskrivningar som ges i tydligt tal och i lugnt tempo inom för eleven välbekanta områden,
- kunna delta i enkla samtal om vardagliga och välbekanta ämnen,
- kunna i enkel form muntligt berätta något om sig själv och andra,
- kunna läsa och tillgodogöra sig det viktigaste innehållet i enkla instruktioner och beskrivningar,
- kunna göra sig förstådd i skrift i mycket enkel form för att meddela något,

- känna till något om vardagslivet i något land där engelska används,
- kunna reflektera över hur den egna inläringen av t. ex. ord och fraser går till,
- kunna genomföra korta, enkla muntliga och skriftliga uppgifter i samarbete med andra eller på egen hand.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret

Eleven skall

- förstå tydligt, även något regionalt färgat, tal i instruktioner, berättelser och beskrivningar som rör kända förhållanden och egna intresseområden,
- kunna delta aktivt i samtal kring kända ämnen och med hjälp av olika strategier bidra till att kommunikationen fungerar,
- kunna muntligt berätta och beskriva något som hon eller han sett, hört, upplevt eller läst samt uttrycka och argumentera för en uppfattning i något för honom eller henne angeläget ämne,
- kunna läsa och tillgodogöra sig innehållet i enklare skönlitterära och andra berättande, beskrivande och argumenterande texter som behandlar kända ämnesområden,
- kunna begära och ge information i skrift samt berätta och beskriva något,
- ha kunskaper om vardagsliv, samhälle och kulturtraditioner i några länder där engelska har en central ställning samt kunna göra några jämförelser med egna kulturella erfarenheter,
- kunna reflektera över och dra slutsatser om sitt sätt att lära sig engelska,
- kunna välja och använda hjälpmedel vid textläsning, skrivning och andra språkliga aktiviteter,
- kunna, på egen hand och i samarbete med andra, planera och genomföra arbetsuppgifter samt därvid dra slutsatser av sitt arbete.

Bedömning i ämnet engelska

Bedömningens inriktning

I en allsidig kommunikativ förmåga ingår att behärska receptiva, interaktiva och produktiva färdigheter, på vilka olika bedömningsaspekter kan läggas.

Vad beträffar elevens receptiva färdigheter skall bedömningen inriktas på elevens förmåga att förstå talad och skriven engelska. Hänsyn skall tas till elevens förmåga att förstå helhet och sammanhang samt att dra slutsatser om en framställnings syfte. I vilken utsträckning eleven vid avlyssning kan följa med i naturligt taltempo och förstå de viktigaste regionala varianterna av engelska är andra delar i bedömningen. I denna förståelse ingår också elevens förmåga att uppfatta skillnader och nyanser i fråga om språkljud, betoning och intonation. När det gäller läsning läggs vikt vid elevens förmåga att förstå och tillgodogöra sig texter av varierande slag och svårighetsgrad. I be-

dömningen av läsförmågan ingår också i vilken utsträckning eleven med hjälp av olika strategier kan anpassa läsningen efter textens art och syfte.

Ett centralt inslag vid all språklig kommunikation är att växelvis kunna fungera som lyssnare och talare, alternativt läsare och skrivare. Bedömningen av sådana interaktiva färdigheter skall inriktas på förmågan att inleda, bidra till att utveckla och avsluta ett samtal eller en skriftväxling. Härvid bedöms elevens förmåga att tolka olika situationer och att anpassa sitt språk till situation och mottagare, liksom förmågan att använda strategier för att lösa språkliga problem.

Bedömningen av de produktiva färdigheterna tala och skriva skall inriktas på hur klart och sammanhängande samt med vilken ledighet, variation och språklig säkerhet eleven kan uttrycka och förmedla ett budskap. Bedömningen av talad engelska inriktas vidare bl. a. på om eleven artikulerar så tydligt att det som sägs är lätt att förstå och att betoning och intonation utvecklas mot ett för språkområdet inhemskt mönster. När det gäller elevens förmåga att skriva engelska inriktas bedömningen också på framställningens klarhet och tydlighet samt på elevens förmåga att binda samman satser och meningar.

Bedömningen skall även inriktas på hur väl eleven utvecklat sin interkulturella förståelse. Elevens kunskaper om levnadssätt och samhällsförhållanden i engelskspråkiga länder och medvetenhet om likheter och skillnader i förhållande till egna kulturella erfarenheter vägs här in, liksom elevens medvetenhet om oskrivna regler som i olika kulturer påverkar kommunikationen.

Bedömningen inriktas även på elevens förståelse av hur den egna språkinläringen går till liksom på förmågan att använda olika tillvägagångssätt och lämpliga hjälpmedel för att lösa uppgifter som har skiftande karaktär och syfte.

Kriterier för betyget Vål godkänd

Eleven tillgodogör sig, sammanfattar och kommenterar innehållet i tydligt talat språk från olika språkområden.

Eleven använder strategier som t. ex. omformuleringar och förklaringar för att överbygga språkliga problem.

Eleven talar tydligt och med sammanhang samt anpassar sitt språk till några olika situationer.

Eleven läser, tillägnar sig och kommenterar lättlästa texter, både sådana på sakprosa och skönlitteratur.

Eleven skriver varierat och med sammanhang samt kommunicerar skriftligt vid informationsutbyte och sociala kontakter, ställer och besvarar frågor och anpassar sitt språk till några olika mottagare.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänd

Eleven tillgodogör sig, sammanfattar och kommenterar både helhet och detaljer i tydligt talat språk.

Eleven medverkar i olika samtalssituationer och löser språkliga problem på ett effektivt sätt.

Eleven talar tydligt med språkligt flyt, variation och sammanhang.

Eleven tillgodogör sig innehållet i texter av varierande längd, kommenterar dem och drar slutsatser.

Eleven uttrycker sig varierat i skrift och anpassar framställningen till några olika syften och mottagare.

Idrott och hälsa

inrättad 2000-07

Ämnets syfte och roll i utbildningen

Idrott, friluftsliv och olika former av motion och rekreation har stor betydelse för hälsan. Barn och ungdomar behöver därför utveckla kunskaper om hur kroppen fungerar och hur vanor, regelbunden fysisk aktivitet och friluftsliv förhåller sig till fysiskt och psykiskt välbefinnande. Ämnet idrott och hälsa syftar till att utveckla elevernas fysiska, psykiska och sociala förmåga samt ge kunskaper om den egna livsstilens betydelse för hälsan.

Under generationer har rörelseaktiviteter och friluftsverksamheter utvecklats. Ämnet ger kunskaper om deras framväxt, erfarenheter av att delta i dem och färdigheter i att bedriva dem. Ämnet skall även väcka nyfikenhet och intresse för nya aktiviteter. Ett grundläggande syfte med ämnet är också att skapa förutsättningar för alla att delta i olika aktiviteter på sina egna villkor, utveckla gemenskap och samarbetsförmåga samt förståelse och respekt för andra.

Fysiska aktiviteter utgör en gemensam nämnare för olika kulturer. Utbildningen i idrott och hälsa ger möjligheter till att stärka gemenskapen mellan barn och ungdomar i ett mångkulturellt och internationellt samhälle.

Mål att sträva mot

- Skolan skall i sin undervisning i idrott och hälsa sträva efter att eleven
- utvecklar sin fysiska, psykiska och sociala förmåga samt utvecklar en positiv självbild,
 - utvecklar kunskap om vad som främjar hälsa,
 - utvecklar en god kroppsuppfattning och kunskaper som gör det möjligt att se, välja och värdera olika former av rörelse ur ett hälsoperspektiv,
 - stimuleras till ett bestående intresse för regelbunden fysisk aktivitet och tar ett ansvar för sin hälsa,
 - utvecklar och fördjupar sin rörelseförmåga och lust att röra sig samt stimuleras att ge uttryck för fantasi, känslor och gemenskap,
 - utvecklar förmågan att leka, motionera och idrotta på egen hand och tillsammans med andra,
 - utvecklar kunskaper att kritiskt bemöta missförhållanden som kan förekomma i samband med olika typer av fysiska aktiviteter samt ges förutsättningar till ett personligt ställningstagande i idrotts- och hälsofrågor,
 - utvecklar förmågan att organisera och leda aktiviteter,
 - får inblickar i idrottens och friluftslivets historia samt lär känna olika former av lekar, danser och idrottsformer i olika kulturer,
 - utvecklar kunskaper om handlande i nöd- och katastrofsituationer.

Ämnets karaktär och uppbyggnad

Ämnet idrott och hälsa har ett brett innehåll. Ämnets kärna är idrott, lek och allsidiga rörelser utformade så att alla oavsett fysiska eller andra förutsättningar ska kunna delta, erhålla upplevelser och erfarenheter samt utvecklas på sina egna villkor. Grundläggande är ett hälsoperspektiv som innefattar såväl fysiskt och psykiskt som socialt välbefinnande. Ämnet förmedlar därmed en syn på idrott och hälsa som har betydelse för både uppväxttiden och senare skeden i livet. Ämnet stimulerar och engagerar alla att själva ta ett ansvar för uppläggning och genomförande av motion och fysisk träning.

Det föreligger ett starkt samband mellan livsstil, livsmiljö, hälsa och livskvalitet. Ämnet förmedlar därför kunskaper om hur god hälsa och god livs- och arbetsmiljö kan främjas. I ämnet innefattas också utbildning för nödsituationer såsom livräddning och första hjälpen vid olycksfall.

Ämnet står för en helhetssyn på människan, dvs. att kropp, känslor, intellekt och tankar är beroende av varandra, och kan på så sätt medverka till att elevens kroppsuppfattning utvecklas. Ämnet erbjuder möjlighet att i ett naturligt sammanhang diskutera såväl hälsofrågor som etiska frågor som hör ihop med idrott och friluftsliv. Tillsammans med kunskap om de avarter och trender som är knutna till vår tids kroppsövningskultur ger ämnet möjligheter att ifrågasätta de idealbilder som sprids via olika medier. I ett etiskt perspektiv ryms också frågor om förståelse för människors olika förutsättningar när det gäller fysiska aktiviteter. Ett kulturellt perspektiv i ämnet speglar såväl egna traditioner och sätt att tänka som synsätt och rörelseuttryck i andra kulturer.

Att utveckla allsidiga rörelseaktiviteter är centralt i ämnet och en allsidig rörelserepertoar kan lägga grund för en aktiv och hälsofrämjande livsstil. En positiv upplevelse av rörelse och rytm är i sin tur en grund för individuella och kollektiva övningar och främjar på så sätt såväl den improvisatoriska och estetiska som den motoriska förmågan. Detta ger möjligheter att utveckla tanke och känsla, rörelse- och idrottsfärdigheter samt träna kondition, styrka och rörlighet.

Ämnet anknyter också till de starka kulturella traditioner som finns i Sverige när det gäller att vistas i naturen. Genom friluftsverksamhet och vistelse i skog och mark får eleverna upplevelser, kunskaper och erfarenheter som kan stimulera ett fortsatt intresse för friluftsliv, natur och miljöfrågor. Ämnet bidrar på så sätt till att väcka engagemang för betydelsen av att skydda och vårda natur och miljö.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret

Eleven skall

- behärska olika motoriska grundformer och utföra rörelser med balans och kroppskontroll samt kunna utföra enkla danser och rörelseuppgifter till musik,
- kunna simma och hantera nödsituationer vid vatten,
- kunna orientera sig och hitta i närmiljön genom att använda enkla hjälpmedel,
- ha grundläggande kunskaper om friluftsliv samt känna till principerna för allemansrätten,
- känna till något om och kunna ge synpunkter på arbetsmiljön i skolan,
- ha erfarenheter av några vanliga idrottsaktiviteter samt veta något om skaderisker och om hur skador kan undvikas.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret

Eleven skall

- förstå sambandet mellan mat, motion och hälsa och kunna tillämpa kunskaper i ergonomi i vardagliga sammanhang,
- kunna delta i lek, dans, idrott och andra aktiviteter och kunna utföra lämpliga rörelseuppgifter,
- kunna forma och genomföra aktiviteter för egen motion,
- kunna orientera sig i okända marker genom att använda olika hjälpmedel samt kunna planera och genomföra vistelse i naturen under olika årstider,
- ha kunskaper i livräddande första hjälp,
- ha kunskaper i vanliga rörelseaktiviteter och hur de kan bedrivas på ett säkert sätt.

Bedömning i ämnet idrott och hälsa

Bedömningens inriktning

Bedömningen i ämnet idrott och hälsa avser elevens kunskaper om hur den egna kroppen fungerar och hur eleven bland annat genom regelbunden fysisk aktivitet och friluftsliv kan bibehålla och förbättra sin fysiska och psykiska hälsa. Det innebär att elevens kunskaper om vilka faktorer som påverkar den egna hälsan är en viktig bedömningsgrund. Elevens förmåga att använda kroppen för sammansatta och komplexa rörelsemönster på ett ändamålsenligt sätt liksom bredden av fysiska aktiviteter ingår också i bedömningen.

Ytterligare en bedömningsgrund är elevens förmåga att utföra rörelser med kontroll och precision liksom att med hänsyn till rytm och estetik ge uttryck för känslor och stämningar. Även elevens förmåga att reflektera över och värdera fysiska aktiviteters betydelse för livsstil och hälsa utifrån både ett individ- och ett samhällsperspektiv är av vikt vid bedömningen.

Kriterier för betyget Väl godkänd

Eleven reflekterar med hjälp av kunskaper om kropp och rörelse över hur hälsa och välbefinnande kan bibehållas och förbättras.

Eleven föreslår och genomför fysiska aktiviteter som befrämjar egen motion och hälsa.

Eleven använder ett ändamålsenligt rörelsemönster vid deltagandet i olika fysiska aktiviteter.

Eleven deltar i och tillämpar sina kunskaper om friluftsliv under olika årstider.

Eleven använder sina kunskaper för att förutse och avvärja risker i samband med olika fysiska aktiviteter.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänd

Eleven använder sina kunskaper om livsstil, livsmiljö och hälsa för att bedöma värdet av olika idrotts- och friluftaktiviteter.

Eleven komponerar, motiverar och genomför ett allsidigt och funktionellt motionsprogram.

Eleven organiserar motions-, idrotts- eller friluftaktiviteter tillsammans med andra med hänsyn till olika deltagares behov.

Eleven anpassar sina rörelser till de krav som olika aktiviteter och situationer ställer på exempelvis balans, precision och tempo.

Naturorienterande ämnen

inrättad 2000-07

BIOLOGI, FYSIK, KEMI

Den gemensamma kursplanetexten, utformad i ett naturorienterande perspektiv, utgör tillsammans med kursplaner för de olika ämnena en helhet vars delar skall stödja och komplettera varandra. De olika delarna bildar tillsammans det nationella uppdraget för utbildningen i de naturorienterande ämnena.

Studier inom det naturorienterande ämnesområdet kopplas samman med kunskaper och uttrycksformer inom skolans andra ämnen.

Ämnenas syfte och roll i utbildningen

Naturvetenskapen har vuxit fram ur människans behov av att finna svar på de frågor, som rör den egna existensen, livet och livsformerna, platsen i naturen och universum. Naturvetenskap utgör därvid en central del av den västerländska kulturen. Naturvetenskapen kan både stimulera människors fascination för och nyfikenhet på naturen och göra denna begriplig. Naturvetenskapliga studier tillfredställer lusten att utforska naturen och ger utrymme för upptäckandets glädje.

Syftet med utbildning i de naturorienterande ämnena är att göra naturvetenskapens resultat och arbetssätt tillgängliga. Utbildningen skall bidra till samhällets strävan att skapa hållbar utveckling och utveckla omsorg om natur och människor. Samtidigt syftar utbildningen till ett förhållningssätt till kunskaps- och åsiktsbildning som står i samklang med naturvetenskapens och demokratins gemensamma ideal om öppenhet, respekt för systematiska undersökningar och välgrundade argument.

Mål att sträva mot för de naturorienterande ämnena

Skolan skall i sin undervisning i de naturorienterande ämnena sträva efter att eleven

beträffande natur och människa

– tilltror och utvecklar sin förmåga att se mönster och strukturer som gör världen begriplig samt stärker denna förmåga genom muntlig, skriftlig och undersökande verksamhet,

beträffande den naturvetenskapliga verksamheten

– utvecklar insikten att naturvetenskap är en specifik mänsklig verksamhet tillhörande vårt kulturarv,

– utvecklar sin förmåga att se hur den mänskliga kulturen påverkar och omformar naturen,

– utvecklar förmåga att se samband mellan iakttagelser och teoretiska modeller,

- utvecklar kunskap om hur experiment utformas utifrån teorier och hur detta i sin tur leder till att teorierna förändras, beträffande kunskapens användning
- utvecklar omsorg om naturen och ansvar vid dess nyttjande,
- utvecklar förmåga att använda naturvetenskapliga kunskaper och erfarenheter för att stödja sina ställningstaganden,
- utvecklar ett kritiskt och konstruktivt förhållningssätt till egna och andras resonemang med respekt och lyhördhet för andras ställningstaganden.

De naturorienterande ämnenas karaktär och uppbyggnad

I de naturorienterande ämnena återfinns tre aspekter, nämligen kunskap om natur och människa, kunskap om naturvetenskaplig verksamhet samt förmåga att använda sig av dessa kunskaper för att ta ställning i värdefrågor, exempelvis miljö- och hälsofrågor.

Kunskap om natur och människa

Naturvetenskapen utgår från specifika antaganden för att göra naturen begriplig. Den världsbild som då skapas skiljer sig från de världsbilder som uppstår genom andra sätt att beskriva naturen. Naturvetenskapen har ofta tagit sin utgångspunkt i vardagliga iakttagelser och upplevelser men har under historiens lopp utvecklat allt mer generaliserade förklaringsmodeller. De naturorienterande ämnena behandlar således vetenskapliga tolkningar av vardagslivet liksom bearbetningar av vetenskapliga frågeställningar och teorier.

Naturvetenskapen beskriver processer i termer av växelverkan inom system på olika nivåer. Exempelvis kan man urskilja en atomär och en molekylär nivå, enstaka cellers och hela organismens nivå, en global nivå och hela universums nivå. Materiens egenskaper och dynamik, strålningens växelverkan med materia och energins flöden kan iakttas på de olika nivåerna. Även levande organismer, däribland människan, beskrivs i naturvetenskapliga termer. De naturorienterande ämnena gör dessa beskrivningar begripliga och berikar synen på olika företeelser i vardagen och i tekniska anordningar.

Naturvetenskaplig verksamhet

Under historiens lopp har vardagliga iakttagelser och funderingar i växelspel med hypotetiskt tänkande och experimentell verksamhet utvecklats till teoretiska modeller. Inom de naturorienterande ämnena utgör dessa modeller verktyg för att synliggöra och bearbeta frågor och känslor som uppstår i kontakten med naturen, med den egna kroppen och med tekniken. Modellerna ger också möjlighet att skapa nya frågeställningar och hypoteser.

Naturvetenskapliga modeller är stadda i ständig omprövning och förändring. Detta synsätt på naturvetenskap tydliggörs i de naturorienterande ämnena dels genom användning av ett historiskt perspektiv, dels genom jämförelser med andra kulturers världsbilder. Andra kulturers förklaringsätt, för-

klaringar i myter, i sagor och i äldre tiders naturvetenskap, jämförs med vår egen tids uppfattningar. De grundläggande antaganden om världen som dessa olika förklaringsmodeller bygger på lyfts fram i ämnena. På detta sätt tydliggörs också den för alla tider och kulturer gemensamma strävan att förstå och förklara naturens fenomen.

En viktig del av den naturvetenskapliga verksamheten karaktäriseras av den experimentella metod som kännetecknas av att hypoteser prövas med hjälp av observationer och experiment. Detta sätt att arbeta genomsyrar även de naturorienterande ämnena.

Kunskapens användning

Många uppgifter ställer i dag krav på naturvetenskapligt kunnande hos var och en, inte minst gäller detta miljö- och hälsofrågor. Med sådana frågor kontinuerligt belysta i undervisningen skapas en möjlighet för eleven att utveckla en förmåga att använda naturvetenskapligt kunnande som argument vid ställningstaganden. Därmed berör utbildningen eleverna både som individer och som samhällsmedborgare.

Ett kritiskt och konstruktivt förhållningssätt till såväl egen som andras argumentation, samt en lyhördhet och respekt för andras resonemang och ställningstaganden, är viktiga riktmärken för en demokrati och utgör centrala principer också för samtal och diskussioner inom naturvetenskapen. Centralt är synsättet att naturvetenskaplig kunskap är en mänsklig konstruktion och att den kan utgöra argument för värderande ställningstaganden, beslut och åtgärder. Centralt är också att utbildningen lyfter fram ett brett spektrum av argument, t. ex. etiska, estetiska, kulturella och ekonomiska, som har relevans i diskussioner exempelvis om människans sätt att leva tillsammans och använda naturen.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret

Eleven skall

beträffande natur och människa

- ha kunskaper inom några naturvetenskapliga områden,
- ha kännedom om berättelser om naturen som återfinns i vår och andra kulturer,

beträffande den naturvetenskapliga verksamheten

- kunna utföra enkla systematiska observationer och experiment samt jämföra sina förutsägelser med resultatet,
- känna till några episoder ur naturvetenskapens historia och därigenom ha inblick i olika sätt att förklara naturen,
- ha inblick i olika sätt att göra naturen begriplig, som å ena sidan det naturvetenskapliga med dess systematiska observationer, experiment och teorier

liksom å andra sidan det sätt som används i konst, skönlitteratur, myter och sagor,

beträffande kunskapens användning

- ha kunskap om hur människans nyfikenhet inför naturvetenskapliga fenomen lett till samhällsliga framsteg,
- ha kunskap om resurshushållning i vardagslivet och om praktiska åtgärder som syftar till resursbevarande,
- ha inblick i hur en argumentation i vardagsanknutna miljö- och hälsofrågor kan byggas upp med hjälp av personliga erfarenheter och naturvetenskapliga kunskaper.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret

Eleven skall

beträffande natur och människa

- ha kunskap om universums, jordens, livets och människans utveckling,
- ha insikt i hur materien och livet studeras på olika organisationsnivåer,
- ha kunskap om naturliga kretslopp och om energins flöde genom olika naturliga och tekniska system på jorden,

beträffande den naturvetenskapliga verksamheten

- ha kunskap om det naturvetenskapliga arbetssättet samt kunna redovisa sina iakttagelser, slutsatser och kunskaper i skriftlig och muntlig form,
- ha insikt om växelspelet mellan utveckling av begrepp, modeller och teorier å ena sidan och erfarenheter från undersökningar och experiment å den andra,

– ha inblick i hur kunskapen om naturen utvecklats och hur den både formats av och format människors världsbilder,

- ha insikt i olika sätt att göra naturen begriplig, som å ena sidan det naturvetenskapliga med dess systematiska observationer, experiment och teorier liksom å andra sidan det sätt som används i konst, skönlitteratur, myter och sagor,

beträffande kunskapens användning

- ha insikt om skillnaden mellan naturvetenskapliga påståenden och värderande ståndpunkter,
- kunna använda sina kunskaper om naturen, människan och hennes verksamhet som argument för ståndpunkter i frågor om miljö, hälsa och samlevnad,
- kunna exemplifiera hur naturvetenskapen kan användas för att skapa bättre livsvillkor men också hur den kan missbrukas,
- ha inblick i konsekvenserna av olika etiska ställningstaganden i miljöfrågor.

Bedömning i de naturorienterande ämnena: biologi, fysik, kemi

Bedömningens inriktning

Bedömningen av elevens kunskande i biologi, fysik och kemi skall ske med utgångspunkt dels i de för ämnena gemensamt utformade texterna, dels i respektive ämnestexter.

Naturvetenskaplig förståelse av omvärlden

Bedömningen gäller elevens förmåga att beskriva och förklara omvärlden ur naturvetenskapligt perspektiv. Vidare gäller bedömningen hur eleven kan följa, förstå och delta i naturvetenskapliga samtal och diskussioner och därvid uttrycka sina tankar och frågor med hjälp av begrepp, modeller och teorier från biologi, fysik och kemi.

Naturvetenskapens karaktär

Grunden för bedömningen gäller elevens förtrogenhet med de olika sätt att arbeta och utveckla kunskaper som kännetecknar naturvetenskapen. Detta innebär att elevens förmåga att identifiera och lösa problem genom iakttagelser, experiment och reflektion skall beaktas. Vidare är en bedömningsgrund medvetenheten om växelspelet mellan utvecklingen av begrepp, modeller och teorier å den ena sidan och erfarenheter från undersökningar och experiment å den andra. I bedömningen ingår elevens medvetenhet om hur den naturvetenskapliga kunskapen förändras genom historien och hur den bidragit och bidrar till att forma människans uppfattning om sig själv och sin omvärld.

Naturvetenskapen som mänsklig och social aktivitet

Bedömningsgrunden är här elevens insikter i växelspelet naturvetenskap-teknik-samhälle och hur detta växelspel leder till ny kunskap, nya uppfinningar och produkter som på olika sätt används av människan och därvid påverkar naturen, lokalt och globalt. Bedömningen gäller också medvetenheten om etiska och estetiska frågor med anknytning till både växelspelet och den naturvetenskapliga verksamheten. Elevens förmåga att argumentera utifrån såväl naturvetenskapliga som etiska och estetiska perspektiv ingår i bedömningen.

Kriterier för betyget Vål Godkänd

Eleven använder begrepp, modeller och teorier från biologi, fysik och kemi i situationer som är nya för henne eller honom för att beskriva och förklara förlopp och företeelser i omvärlden.

Eleven bidrar vid bearbetning av vardagliga problem till frågeställningar som går att vetenskapligt undersöka.

Eleven deltar vid planering av en undersökning samt bidrar till dess utvärdering.

Eleven bidrar vid diskussioner i frågor om hur kunskapen om naturen har utvecklats och hur den formats av och format människors världsbilder.

Eleven skiljer på naturvetenskapliga och andra sätt att skildra verkligheten, till exempel i den information som media tillhandahåller.

Eleven använder sina naturvetenskapliga kunskaper för att granska och värdera ställningstaganden i frågor som rör miljö, resurshushållning, hälsa och teknik i vardagslivet.

Eleven ger historiska exempel på hur ett vetenskapligt arbetssätt har hjälpt till att lösa vardagliga och samhällsliga problem.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänd

Eleven använder begrepp, modeller och teorier från biologi, fysik och kemi för att skapa nya frågeställningar och hypoteser om företeelser i omvärlden.

Eleven redovisar med exempel kunskaper om hur vardagliga problem bearbetas till frågeställningar som kan undersökas vetenskapligt samt utvärderar slutsatser av en undersökning i relation till hypotesen och undersökningens uppläggning.

Eleven planerar, genomför, utvärderar och dokumenterar en undersökning.

Eleven beskriver med exempel hur kunskapen om naturen utvecklats och hur den både formats av och format människors världsbilder.

Eleven identifierar skillnader mellan naturvetenskapliga och andra sätt att skildra verkligheten till exempel i den information som media tillhandahåller.

Eleven använder sin naturvetenskapliga kunskap för att granska en argumentation rörande frågor om miljö, resurshushållning, hälsa och teknik samt de intressen och värderingar som ligger bakom olika ställningstaganden.

Eleven illustrerar med exempel vetenskapliga undersökningars fördelar och begränsningar när det gäller att lösa och samhällsliga problem.



1995 infördes ett målrelaterat betygssystem i Sverige. Avsikten med reformen var att eleverna skulle betygsättas utifrån på förhand bestämda mål och kriterier. Samtidigt fattade riksdagen beslut om att betyg skulle utdelas från och med årskurs åtta. För årskurs åtta fanns det emellertid vare sig uppställda mål eller tydliga betygskriterier. Hur sätter man målrelaterade betyg när det inte finns några mål? Och hur skall betygssättningen bli begriplig för de fjortonåringar som får sina första betyg? Denna problematik utgör utgångspunkten för Jörgen Tholins doktorsavhandling. I avhandlingen presenterar han en historisk undersökning om hur tankar om betyg och betygssättning har vuxit fram, etablerats och reviderats i Sverige från folkskolans införande fram till och med i dag. Jörgen Tholin studerar också vilka grunderna varit för betygssättning i årskurs åtta inom tre ämnen: engelska, kemi samt idrott och hälsa.



HÖGSKOLAN I BORÅS
VETENSKAP FÖR PROFESSION