



*Bedömning*  
● *och betygsättning*  
●

**L**  
82,



Pedagogiska biblioteket

REF  
*Läroplaner*  
*Ex 4*

ällningsadress:

s förlaget

**Teknisk**

**produktion** Hans Finnman

**Tekniska data** *Sättning* Century Schoolbook 11/13  
*Tryckmetod* Offset  
*Papper* 100 g Offsetpapper  
*Bindning* Klammerhäftad

**Presslagd** Mars 1987

© Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget

ISBN 91-40-71754-2

ISSN 0283-491X Upplaga 1:3

Schmidts Boktryckeri AB, Helsingborg 1988



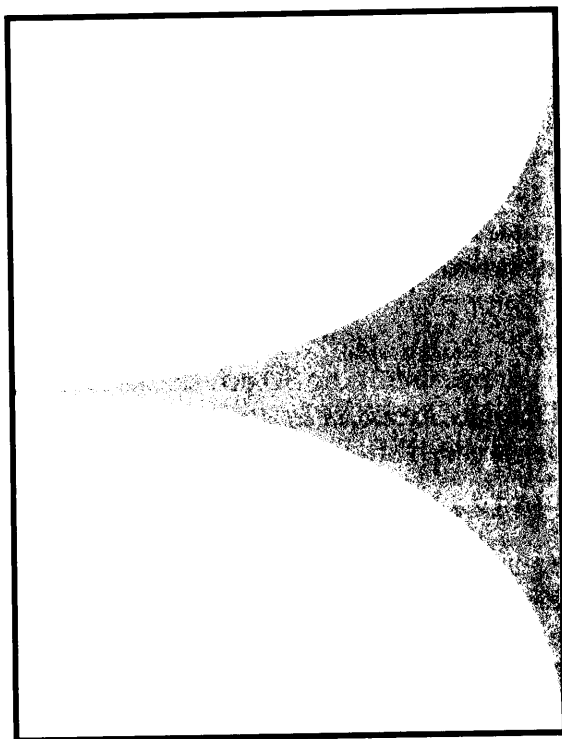
14000

000158979



# Kommentarmaterial

L<sub>82</sub>  
LUX



## Bedömning och betygsättning

Utbildningsförlaget Stockholm

---

# Förord

---

Läroplanen för kommunal och statlig utbildning för vuxna (Lvux 82) består av en allmän del och av kommentarmaterial. Den allmänna delen innehåller mål och riktlinjer för verksamheten samt föreskrifter i form av timplaner och kursplaner. Kommentarmaterialen innehåller däremot inga bindande regler.

Syftet med kommentarmaterialen är att

- belysa aktuella frågor såväl av övergripande karaktär som i anslutning till enskilda ämnen och kurser
- diskutera alternativa metoder att lösa förekommande problem och olika sätt att arbeta i den riktning som målen för utbildningen anger.

Kommentarmaterialen fastställs av SÖ och skall kompletteras och aktualiseras fortlöpande. Avsikten är att de skall ge idéer och utgöra inlägg i diskussionerna bl a vid kursplanering och utformning av lokala arbetsplaner.

Det här kommentarmaterialet ger synpunkter på bedömning och betygsättning, främst vad gäller allmänna ämnen. SÖ förbereder också ett kommentarmaterial som tar upp utvärdering i vidare mening, dvs frågor kring utvärdering av komvux på olika nivåer i en kommun.

Stockholm i november 1986  
Skolöverstyrelsen



---

# Innehåll

---

<b>Inledning</b>	6
<b>Förhållandet mellan betygsättning och bedömning</b>	9
<b>Bedömningen växer fram</b>	11
<b>Vad skall betygsättas?</b>	12
Kunskaper — färdigheter	12
<b>Underlag för betygsättning</b>	14
Den fria iakttagelsen	14
Prov	15
<b>Bedömning av fördjupningsuppgifter</b>	19
<b>Betygsättningen</b>	21
Grundskolekurser	22
Gymnasieskolekurser	23
<b>Litteraturförslag</b>	27

---

# Inledning

---

Det här kommentarmaterialet handlar om bedömning av *deltagarprestationer*. Sådana bedömningar är en viktig angelägenhet för både lärare och deltagare och sker fortlöpande i anslutning till undervisningen. För läraren innebär de att skaffa sig kännedom om sina deltagares förutsättningar och möjligheter. För deltagaren är bedömningen ett led i utvecklingen av en fördjupad självkännedom och en utgångspunkt för utveckling av förmågan att bedriva självständiga studier.

Bedömning av deltagarprestationer görs emellertid också i ett mer avgränsat syfte: att skaffa underlag för betygsättning. I Lvux 82, vuxenutbildningsförordningen och skolöverstyrelsens författningssamling (SÖ-FS) finns en rad bestämmelser som reglerar hur den betygsgrundande bedömningen skall gå till och vilken innebörd betygssymbolerna skall ha. Kommentarmaterialet redovisar en tolkning av dessa föreskrifter. Det kan samtidigt fungera som en översikt vad gäller aktuella föreskrifter om betyg.

## Något om andra typer av bedömningar

För tydlighetens skull finns det anledning att inledningsvis kortfattat beröra bedömningar där antingen kursen eller hela verksamheten och inte den enskilde deltagaren står i fokus.

En central plats i arbetet i en komvuxgrupp har de bedömningar som ger underlag för *kursvärdering*. På denna punkt säger läroplanen bl a följande:

Inskolningsperioden och varje annan period av studierna bör avslutas med en kursvärdering, innan fortsättningen detaljplaneras. På så sätt kan man i det fortsatta arbetet ta vara på de erfarenheter och synpunkter som har framkommit. Exempel på vad som kan tas upp i kursvärderingen är frågor som gäller hur man har lyckats uppfylla de mål som man ställt upp, om urvalet av stoff och avvägningen mellan olika moment varit tillfredsställande, hur arbetsformer, hemarbete, läromedel och redovisningsformer har fungerat osv.

Vid slutet av kursen kan det vara lämpligt att göra en grundligare och mera övergripande utvärdering. Särskilt viktigt är det beträffande kurser som är nya för skolenheten eller som anordnas relativt sällan. (Mål och riktlinjer, avsnitt 4.4.)

Läroplanen förordar alltså två former av kursvärderingar med skilda syften och med olika krav på bedömningsunderlag.

■ Den första formen är *en integrerad del av den enskilda kursen* och har en styrande funktion för det fortsatta arbetets inriktning och uppläggning. Denna form av kursvärdering är en gemensam uppgift för lärare och deltagare och utgör en av deltagarnas viktigaste möjligheter att aktivt utöva inflytande över kursplaneringen. Genom en väl fungerande kursvärdering kan viktiga övergripande mål för komvux förverkligas: fördjupning av deltagarnas kunskapssyn, personlighetsutveckling, träning för demokrati. Kursvärderingen är därför inte något som ligger utanför kursen utan bör ingå som en regelbundet återkommande del i arbetet. Som lärare kan man göra kursvärderingar på många sätt: såväl genom löpande iakttagelser som genom mer systematisk informationsinsamling, tex enkäter, intervjuer och gruppdiskussioner. Vid genomförandet av kursvärderingen blir lärarens och deltagarnas gemensamma ansvar för kursen särskilt tydligt. Både lärare och deltagare bör självständigt bidra med underlag för kursvärderingen och sedan gemensamt tolka och dra slutsatser på grundval av detta material.

■ Den andra formen av kursvärdering har ett vidare perspektiv och *gäller kursen som helhet*. Här ställs erfarenheter från kursen i relation till centrala mål för utbildningen. Utvärderingen kan omfatta frågor av t ex följande slag:

- Leder kursen till att deltagarna kan studera vidare på nästa nivå?
- Förbättrar kursen deltagarnas möjligheter i arbetslivet?
- Hur har resursanvändningen varit? På vilka grunder har stödåtgärder satts in?
- Har den kursvärdering som genomförts under kursens lopp lagts upp på ett vettigt sätt?



- Vad har gjorts för att förhindra kursavbrott? Hur verksamma har vidtagna åtgärder varit? (En sådan utvärdering kräver samtal med studerande som avbrutit sina studier.)

Den mer övergripande typ av kursvärdering som nämns här är framför allt ett ansvar för skolledningen och bör grunda sig på en analys av effekter av ett antal kurser för att inte tillfälligheter skall få alltför stort inflytande och leda till förhastade slutsatser. Alla undervisningsgrupper fungerar på olika sätt. Varken framgångar eller misslyckanden kan utan vidare föras tillbaka på förhållanden som har med enstaka kursers uppläggning och innehåll att göra.

■ De övergripande kursvärderingarna ger underlag för en annan och ännu vidare form av utvärdering, nämligen *verksamhetsvärdering* vid en komvuxenhet. Denna form av utvärdering tar sin utgångspunkt i den lokala arbetsplanen (Mål och riktlinjer, avsnitt 2.5) och ställer verksamhetens utfall i relation till de ambitioner och mål som särskilt betonats i arbetsplanen. Avsikten är att ta reda på hur skolledning, lärare och övrig personal lyckats förverkliga mål och intentioner för komvux och att skärskåda om tillgängliga resurser utnyttjats på ett förnuftigt sätt.

## Rutiner för utvärdering

Erfarenheter från utvärderingsarbete, vad gäller såväl enskilda kurser som hela verksamheten, visar att man bör undvika att bygga upp alltför fasta rutiner och samla in alltför bred information. Det viktiga är att formulera de frågor man vill ha svar på så koncist som möjligt och att därefter söka metoder att belysa just dessa frågor. Rutiner för utvärdering som producerar stora mängder information blir en belastning både för uppgiftslämnarna och för den som har att ta ställning till den insamlade informationen. Flera av böckerna i litteraturlistan i slutet av kommentarmaterialet innehåller konkreta råd och exempel på metoder för både kursvärdering och utvärdering i vidare bemärkelse.



---

# Förhållandet mellan betygsättning och bedömning

---

Att bedöma sina deltagare innebär att försöka lära känna dem, deras kunskaper och färdigheter, deras intressen och särdrag, deras speciella problem etc. Bedömningar ger underlag för åtgärder av många olika slag. Bedömning av förkunskaper, framsteg och svårigheter ger viktiga förutsättningar för den löpande kursplaneringen och påverkar t ex hur resurser för stödundervisning skall sättas in. Den ger också viktig bakgrundsinformation för utvecklingen av deltagarnas aktiva medverkan i planering och genomförande av kursen.

Ibland görs en mycket nära koppling mellan bedömning och betygsättning som om bedömning alltid syftade till betygsättning. Detta är en felsyn. Betygsättning är bara ett av syftena med bedömning.

Det slutliga betyget ger deltagarna information om hur de "klarat" kursen. Det är emellertid viktigt att de redan på ett tidigt stadium under kursen får grepp om sin kunskaps- och färdighetsnivå, sina förtjänster och brister. Lärarens redovisning av slutsatser från bedömningar är därför en central del av undervisningen.

I boken Att bedöma elever (1980) ger Rowntree många exempel på effekter av bedömningsredovisning. De bedömningar som görs under kursens gång bör inte anges i betygssymboler, eftersom dessa lätt tolkas som uttryck för en slutlig bedömning. Betygssymboler förmedlar dessutom väldigt lite information om *på vilket sätt* en studerande lyckats eller misslyckats och vad han eller hon skulle kunna göra för att komma vidare. Betygssymboler eller poängsummor sporrar kanske den som tävlingsläser till ytterligare ansträngningar men bidrar inte till självkännedom och utvecklad studiefärdighet.

I så stor utsträckning som möjligt bör man som lärare försöka redovisa sina bedömningar genom samtal — helst smidigt och oannonserat, t ex när deltagarna håller på med självständigt arbete. De "spontana" enskilda små samtalen har stort värde.

Genom att läraren kontinuerligt redovisar resultatet av sina bedömningar vid enskilda samtal får deltagaren hjälp till fördjupad självkänedom och utgångspunkter för en förbättrad planering av sina självstudier. Att läraren berättar om hur han uppfattat och bedömt deltagarens insatser har också stor betydelse för studiemotivationen.

En viktig funktion med samtalen är att de också ger de studerande möjlighet att tala om hur de uppfattar sina egna prestationer. Som lärare får man en fördjupad bild av hur den enskilde deltagaren uppfattar sig själv och han eller hon får tillfälle att testa sin självbedömning. Särskilt viktigt är detta för nybörjare i komvux. Många underskattar sin förmåga medan andra har orealistiska föreställningar om hur snabbt kunskaps- och färdighetsutvecklingen skall gå. Genom att samtalen ger deltagarna underlag att själva bedöma sin förmåga och sina prestationer får de ökade förutsättningar att delta i studieplaneringen. Dessutom kan samtalen skapa en tryggare arbetssituation för läraren som lär känna sina kursdeltagare som individer.

Självbedömning skulle över huvud taget kunna ges ökad plats i undervisningen. Mats Oskarsson (1979, 1980) visar hur självbedömning rent praktiskt har integrerats med undervisning i engelska. Han redovisar också olika metoder att hjälpa de studerande att bedöma sina färdigheter.

Det tar naturligtvis tid att informera varje enskild kursdeltagare om hans eller hennes studieresultat på det sätt som förespråkas här. I kurser med lågt timtal kan det vara svårt att finna tillräckligt med tid för muntliga kommentarer till alla under kursens lopp. Det är väsentligt att man ändå försöker skapa möjligheter till sådana samtal, eftersom det tycks vara just de personliga, detaljerade muntliga kommentarerna till deltagarna som har störst betydelse. Om samtalen inte går att genomföra under och i anslutning till lektionerna, kan man i en del allmänna ämnen och yrkesinriktade kurser skaffa sig extra tidsutrymme genom att använda sig av den möjlighet till delning av undervisningsgrupper som läroplanen anvisar.

---

## Bedömningen växer fram

---

Bedömningen av de studerandes prestationer sker fortlöpande under kursens gång alltifrån första kurstillfället, oavsett om läraren medvetet planerar sina bedömningar eller inte. Osystematiska löpande iakttagelser bildar den bakgrund mot vilken andra mer planerade bedömningar tolkas. Därför finns det anledning att regelbundet, t ex en gång i veckan, göra anteckningar om iakttagelser i den löpande verksamheten och att då och då tänka igenom dem och försöka bli medveten om sina grunduppfattningar om enskilda studerande. Vad bygger jag egentligen mina positiva eller negativa förväntningar om en viss deltagare på? En analys av framför allt negativa förväntningar är särskilt viktig. Forskningen har visat att man som lärare alltför lätt noterar bekräftelser på att den svage är svag och alltför lätt ger upp sina ansträngningar att lösa hans svårigheter. Det är mänskligt att man oavsiktligt gärna ger mera stöd, uppskattning och uppmärksamhet åt de duktiga. Det är ju de som gör det trevligt för en som lärare och bekräftar ens självbild som inspirerande och skicklig pedagog.

Läraren kan alltså ha stor nytta av att föra någon form av "loggbok" där iakttagelser och reflektioner över deltagarna antecknas. Den kunskap som samlas på detta sätt — inte bara om de studerandes prestationer utan också om deras sätt att tänka, deras sätt att gripa sig an en uppgift och andra faktorer av betydelse för studierna — ger som redan påpekats sådan bakgrundsinformation som behövs för att rätt kunna tolka resultat på prov och andra systematiska bedömningar. Provresultat får inte ensamma vara utslagsgivande utan måste tolkas och sättas in i en helhetsbedömning av den studerandes prestationer.

---

# Vad skall betygsättas?

---

I Mål och riktlinjer i Lvux 82 anges en rad övergripande mål för verksamheten, som t ex

- att utveckla den studerandes förmåga till kritisk analys av den egna situationen och det omgivande samhället och till att aktivt ta del i samhällets kulturliv
- att medverka till att deltagarna utvecklar kreativitet och kritiskt tänkande
- att utveckla och fördjupa deltagarnas kunskapssyn
- att ge fortsatt träning av grundläggande kommunikationsfärdigheter.

I Mål och riktlinjer talas också om lärarens uppgift att betygsätta deltagarnas prestationer (avsnitt 3.2). I avsnitt 4.8 slås fast att ”betyg skall sättas vid slutet av varje kurs. . . och utgöra en bedömning av den studerandes kunskaper och färdigheter i ämnet”.

Det bör dock genast noteras att Lvux 82 tar upp kunskapsbegreppet till diskussion och skiljer mellan faktabehållning — inpräglade fakta — och kunskap (avsnitt 3.2). För att man skall kunna tala om kunskap/insikt krävs förståelse och ett personligt tillägnande. Att ha tillägnat sig ny kunskap innebär att man i något avseende förändrats i sitt sätt att uppfatta omvärlden.

## Kunskaper — färdigheter

Vilka kunskaper och färdigheter som skall bedömas när läraren samlar in underlag för betygsättningen anges i kursplanernas mål och huvudmoment. Läroplanen säger däremot ingenting om hur olika huvudmoment skall vägas mot varandra. Läraren och deltagarna i den enskilda kursen bestämmer tillsammans vid kurs-

planeringen vilken vikt som skall läggas dels vid de olika huvudmomenten i förhållande till varandra, dels vid de olika "delmoment" som ingår i varje huvudmoment. Prestationer i de moment man kommit överens om att lägga störst vikt vid måste följaktligen få väga tungt vid den samlade bedömningen.

Förhållandet mellan kunskaper och färdigheter varierar. En del ämnen syftar främst till att vidga och fördjupa deltagarnas omvärldsorientering. Så är fallet i de ämnen som av hävd brukar betraktas som typiska kunskapsämnen, tex historia och religionskunskap. I andra ämnen är huvudsyftet att de studerande skall skaffa sig olika typer av färdigheter: kommunikationsfärdigheter i språk, praktiska färdigheter i yrkesämnen osv.

Även färdighetsuppbyggnad kräver ofta kunskaper, tex om terminologi och lagbundenheter. Bilmekanikerns kunskap om hur bilen är uppbyggd och fungerar liksom den språkstuderandes insikter om språkliga sammanhang och regelbundenheter är förutsättningar för färdigheter inom dessa båda områden.

Det är naturligtvis svårt att dra klara gränser mellan kunskaper och färdigheter. Med en viss förenkling kan man säga följande om betygsättningen.

När det gäller kunskaper grundas betyget vanligen på en sammanvägning av prestationerna inom olika moment under kursens gång. När det gäller färdigheter grundas däremot betyget på färdighetsnivån vid kursens slut. Det är en viktig uppgift för läraren att diskutera med kursdeltagarna om vad som är kunskaper respektive färdigheter och om hur kunskaper vägs mot färdigheter i den aktuella kursen.

---

# Underlag för betygsättning

---

## Den fria iakttagelsen

Betygsättningen skall grundas på samtliga prestationer som de studerande gör och inte på enstaka prov. Lindell m fl (1982) skriver:

*Den fria iakttagelsen* i skolans vardagsarbete kan vara – och är ofta – alldeles tillräcklig för att elevens arbete ska kunna följas. Den uppmärksamme läraren kan i varje övning göra observationer som visar vad en elev behärskar och inte klarar av. Den varsamme läraren använder inte varje sådant tillfälle till korrigeringar utan nöjer sig med att lagra iakttagelserna i sitt minne för att sedan, då och då, återkomma med det stoff eleven särskilt behöver öva. Vi kan kalla detta förfarande för ett diagnostiskt arbetssätt.

Den fria iakttagelsen är grunden för lärarens bedömning. Ibland kan man som lärare göra iakttagelserna mera systematiska utan att det för den skull finns anledning att tala om prov. Läraren kan under en viss period studera samtliga studerande utifrån vissa aspekter, t ex muntliga färdigheter i engelska i samband med konversationsövningar eller utvecklingen av en praktisk färdighet i ett yrkesämne. Skillnaden mellan prov och systematiska observationer av det här slaget är att de senare görs i naturliga situationer i det löpande arbetet utan att deltagarna nödvändigtvis vet om det.

Det finns en rad fördelar med att grunda bedömningen huvudsakligen på fria iakttagelser:

- De stör inte undervisningen.
- Läraren blir öppen för det unika, enskilda. Han kan ägna sig åt att iaktta en eller ett par deltagare och tvingas inte till en jämförelse mellan många.
- Prestationen bedöms i sitt sammanhang. Man undviker den stress som ofta skapas i formella provsituationer.
- Läraren kan fortlöpande studera en deltagares kunskaper och färdigheter inom ett visst område. Deltagaren får så att säga en ny chans vilket han inte får vid ett prov när han slutgiltigt lämnat ifrån sig en produkt, såvida inte samma uppgift kommer igen senare. De löpande iakttagelserna är preliminära.

Men naturligtvis inrymmer den fria iakttagelsen också nackdelar och avigsidor som man måste se upp med som lärare:

- Lärarens egna förväntningar styr så att han ser det han väntar sig att se.
- Läraren kommer inte att kunna göra några iakttagelser vad gäller en del studerande, därför att inget särskilt händer eller rör sig kring dem som går att lägga märke till. Den här risken är påfallande i stora grupper men finns kanske inte alls i små.
- Fria iakttagelser kan minska känslan hos en studerande att man blir rättvist bedömd. Det fordras mycket mod av läraren för att han ska våga hävda sin betygsättning gentemot en studerande som vill ha precisa och dokumenterade motiv för lärarens ställningstagande.

Avslutningsvis bör sägas att den fria iakttagelsen är mest tillämplig i kurser med högt timtal, där den många gånger kan ge tillräckligt bedömningsunderlag.

## Prov

Prov är en typ av systematisk iakttagelse som kan behövas för att man som lärare skall kunna fördjupa underlaget för sin bedömning. Prov är ett komplement till andra sätt att skaffa sig information om de studerandes prestationer. I vissa fall och på vissa punkter kan alltså både fria iakttagelser och mer systematiska observationer behöva kompletteras med prov.

Med prov avses här en standardiserad metod att samla information för bedömning av deltagarprestationer där bedömaren på förhand bestämt

- vad som skall bedömas
- hur och på vilka villkor en studerande skall visa sina kunskaper och färdigheter
- hur prestationerna skall registreras
- vilka kriterier som skall tillämpas vid bedömningen
- hur bedömningen skall redovisas.



Denna definition täcker såväl muntliga och skriftliga prov som praktiska prov i yrkesämnen, även om de senare två provtyperna erbjuder högre grad av insyn och offentlighet, något som gör att sådana prov ofta uppfattas som mer neutrala, rättvisa och tillförlitliga.

Det här kommentarmaterialet går inte in på tekniska problem vid konstruktionen av olika typer av prov. I stället hänvisas till litteraturlistan, bl a böckerna av Egidius, Heiling och Ekman.

Det måste dock konstateras att det är svårt att konstruera bra prov. Inte ens de bästa böckerna om provkonstruktion kan ge annat än tips om provtyper och allmänna råd för bedömning av svar. Det stora arbetet måste läraren göra själv även om det finns möjligheter till samarbete med kolleger. Varje lärare ställs inför uppgiften att konstruera provuppgifter som inte bara passar i ämnet i stort utan framför allt passar i just den kurs man för tillfället har. Då är det till god hjälp att få impulser till nya grepp från en bank med provuppgifter som konstruerats av kolleger, trots att provuppgifterna sällan kan tas över direkt utan måste anpassas till den enskilda kursen.

När det gäller bedömning av provprestationer är det ett bra sätt att då och då göra blindbedömningar av andra lärares prov, dvs olika lärare bedömer oberoende av varandra samma grupp och diskuterar därefter orsaker till eventuella skiljaktigheter i sina bedömningar.

Läraren bör också ta till vara möjligheten till en dialog med deltagarna i "eftersnacket" kring ett prov. Det är vanligt att provuppgifter får en formulering som uppfattas på olika sätt av olika studerande. En del uppgifter uppfattas också på helt andra sätt än avsett. Deltagarna kan också föreslå alternativa provuppgifter på det kursavsnitt de just avslutat.

Det är viktigt att olika provtyper varieras så att de studerande får ge en så allsidig bild som möjligt av sina kunskaper och färdigheter. Skillnader i provresultat skall dessutom avspegla viktiga skillnader i kunskaper och färdigheter. Man skall inte på konstlad väg åstadkomma skillnader mellan de studerande genom att lägga in frågor om mindre väsentliga detaljer. Man bör också vara observant på de svagheter som kan vara förbundna med prov som konstrueras av enskilda lärare. Läraren avgör provets innehåll, hur frågorna konstrueras och hur enskilda frågor och provet i sin helhet bedöms och värderas. Därför finns det ett visst mått av subjektivitet i varje lärargjort prov, även om provet kan framstå som objektivt.

Prov bör inte enbart ges med tanke på betygsättning utan bör normalt också kunna användas i diagnostiskt syfte, dvs som underlag för den fortsatta planeringen av undervisningen och beslut om eventuella stödåtgärder för deltagarna. De bör alltså, förutom en bild av vad en studerande kan och inte kan, helst också ge ledtrådar till en analys av deltagarens brister, även den analys han eller hon själv gör.

Läraren bör normalt inte betygsätta enskilda prov med sifferbetyg utan i stället göra kvalitativa bedömningar för att deltagarna skall få insikt om sina kunskaps- och färdighetsbrister. Det är alltså betydelsefullt att en studerande får respons på sitt arbete genom att läraren klargör vad hon eller han lyckats respektive inte lyckats med, inom vilka områden större ansträngningar måste till etc.

Om läraren sätter sifferbetyg på enskilda prov är det stor risk att deltagaren uppfattar betyget som absolut. Detta kan lätt få till följd dels att provens roll överbetonas och arbetet mellan proven får mindre betydelse, dels att den studerande rent matematiskt räknar fram slutbetyget i kursen som medelvärdet av betygen på proven.

Ett provs kvalitet som instrument för kunskaps- och färdighetsbedömning bestäms i hög grad av vad deltagarna *tror* att de förväntas prestera.

Bedömningskriterierna är därför en lika viktig del av proven som formuleringen av uppgifterna. Helst skall de studerande ha helt klart för sig vad läraren lägger vikt vid i sin bedömning och inte behöva gissa vad som krävs. Undersökningar visar att vuxenstuderande, liksom elever i ungdomsskolan, tenderar att överdriva lärarens krav på direkt återgivning av faktauppgifter i kursboken.

Jämfört med andra metoder att skaffa bedömningsunderlag har prov en del speciella effekter. Här följer en översikt där ofta påtalade positiva och negativa effekter av prov ställs mot varandra. Sammanställningen visar att de fördelar man kan uppnå genom att använda prov vanligen betingar ett pris.

## Positiva effekter

---

Annonsering av prov leder till ökad arbetsinsats hos de studerande.

Provet ger deltagarna "ett kvitto" på att de klarat av ett moment eller ett avsnitt i studierna.

Proven möjliggör jämförelser mellan grupper, även mellan olika skolformer.

Prov leder till föreställningar om rättvis behandling, en känsla av rättssäkerhet.

Användning av prov skapar god arbetsro mellan provtillfällena.

Prov är administrativt rationella därför att ett stort antal studerande kan bedömas på kort tid.

Behovet av prov är naturligtvis olika stort i olika ämnen. Ju mera "dold" de studerandes kunskap är för läraren, desto större blir behovet av prov. Ju längre kurstiden är, desto mindre blir behovet av prov. Ju större gruppen är, desto mera ökar behovet av prov.

## Negativa effekter

---

Den ökade arbetsinsatsen tar sig ofta uttryck i taktisk läsning, styrd av förväntningar om "vad som kommer på provet".

Den ökade arbetsinsatsen kan minska utrymmet för arbete i ämnen där det inte ges prov.

De som klarar sig dåligt ger kanske upp. Riskerna är störst med prov som ger möjlighet till rangordning av deltagarna.

Det unika i den enskilda gruppens kursuppläggning kommer i skymundan. Kursplanering anpassad till den enskilda gruppens intressen motverkas.

Likhet för alla tar ingen hänsyn till olika prestationsbetingelser. Detta blir särskilt påfallande om man grundar bedömningen på enstaka prov.

Användning av prov kan för vissa deltagare leda till alltför stor stress strax före provtillfällena.

Risken finns att provet begränsas till det som lätt låter sig bedömas på ett enhetligt sätt, t ex faktaåtergivning, och underlåter att bedöma förståelse och kunskande i djupare mening.

---

# Bedömning av fördjupningsuppgifter

---

## Ett par utgångspunkter i Lvux 82

Grunddelen har samma innehåll för alla kursdeltagare. Där behandlas vanligen allt det stoff som de studerande behöver för att kunna gå vidare till en följande kurs (etapp). För att det skall bli utrymme för fördjupningsdelen är det nödvändigt att begränsa grunddelen.

I fördjupningsdelen väljer varje studerande arbetsuppgifter utifrån sina egna behov och intressen samt planer på fortsatt utbildning. Där får de möjlighet till fördjupning, breddning eller repetition av kunskaper och färdigheter som kursplanen syftar till. Det är alltså fråga om en individualisering där var och en av de studerande i en kurs prioriterar en del av kursen på bekostnad av andra delar. Inom fördjupningsdelen bör de studerande också ges möjlighet att välja arbetssätt. Studierna kan tex utformas som problemområden eller temaarbete. (Mål och riktlinjer, avsnitt 2.4.)

I betyget sammanvägs prestationerna i olika delar av en kurs, både grunddel och fördjupningsdel. (Mål och riktlinjer, avsnitt 4.8.)

Det är lärarens uppgift att hjälpa deltagarna att välja realistiska fördjupningsuppgifter. Bl a måste uppgifterna avgränsas. De skall inte inriktas på överarbetade rapporter. Arbetet med fördjupningsdelen skall heller inte bidra till onödig konkurrens.

Det är viktigt att läraren följer och bedömer deltagarnas arbete med fördjupningsuppgifterna lika noga som arbetet inom grunddelen, inte minst därför att deltagarna behöver få "respons" på sitt arbete. Undersökningar av projektarbetsmetodik har visat att deltagare som bara får allmänt hållna kommentarer till sitt arbete så småningom tappar intresset för självständigt arbete.

Läraren måste vara försiktig med att sätta betyg på enskilda fördjupningsuppgifter. En regelrätt betygsättning av alla uppgifter kan komma att styra kursdeltagarnas val av fördjupningsarbeten, så att de bara vågar välja uppgifter inom områden de behärskar. Detta motverkar direkt syftet med fördjupningsdelen: att kursdeltagarna skall välja uppgifter efter intresse och behov.

Fördjupningsarbetena syftar ju till att öva upp färdigheter eller till att öka kunskaper. Därför bör de studerande uppmuntras till att aktivt söka kunskap, till att experimentera, till att ge sig ut på okänd mark etc. De bör få lov att göra misstag i försöken att arbeta självständigt, antingen det sker individuellt eller i grupp. Det är rimligt att anta att effekterna av fördjupningsarbetet många gånger visar sig först i det följande arbetet i kursen, under lektionerna eller vid prov, eller rentav först i en följande kurs.

Bedömningen bör ta sikte på både arbetsprocessen och dess resultat. Viktiga bedömningsaspekter är alltså *hur* deltagarna planerat och genomfört uppgifterna och i vad mån arbetet utvecklats exempelvis deltagarnas kunskaper, färdigheter att uttrycka sig, manuell skicklighet eller förmåga att handha maskiner. Det är viktigt att anpassa redovisningsformerna till fördjupningsuppgiftens karaktär och se till att redovisningen inte tar för mycket tid från själva arbetet. Rapporten skall ses som en bland flera möjliga redovisningsformer och inte som ett examensarbete på kursen.

Fördjupningsarbeten där en studerande verkligen försöker bearbeta stoff, dra egna slutsatser och göra egna analyser bör väga tyngre i den fortlöpande bedömningen — även om de inte är fullödiga eller alltigenom logiska — än aldrig så stora och eleganta arbeten som är mer eller mindre rena avskrifter ur läroböcker, uppslagsverk och liknande. En omfattande rapport kan i värsta fall bestå av helt osmälta citat.

Det kan vara klokt att man som lärare ibland koncentrerar sin bedömning till ett par aspekter i fördjupningsarbetet, t ex arbetssättet eller språkbehandlingen, för att möjliggöra fylligare kommentarer till kursdeltagarna.

Vad som sagts i det föregående bör inte utesluta att enstaka fördjupningsarbeten, t ex vid slutet av en högre etapp eller i ett yrkesämne, kan göras i form av ett större arbete där man kombinerar uppnådda kunskaper och färdigheter i en produkt som har karaktären av slutprov och bedöms som ett sådant, förutsatt att *läraren och de studerande är överens om det*.

---

# Betygsättningen

---

Föreskrifter som reglerar betygsättningen inom komvux återfinns i Lvux 82, i vuxenutbildningsförordningen (SFS 1985:288) och i SÖ-FS.

I vuxenutbildningsförordningen (kapitel 3) stadgas bl a följande:

## Betyg m m

31 § Betyg ges vid slutet av genomförd kurs, med undantag för orienteringskurs för vuxenstuderande, samt efter särskild prövning och fyllnadsprövning.

32 § Läraren i kursen eller ämnet bestämmer betyget. Om betyget är beroende av två eller flera lärares bedömning och lärarna inte kan enas, bestämmer rektor betyget.

Betyg skall dokumenteras i betygskatalog och i övrigt enligt skolöverstyrelsens föreskrifter.

33 § För grundskolekurs används betyget Godkänd eller Icke godkänd (tvågradig betygsskala).

För gymnasieskolekurs används som betyg, om inte annat är särskilt föreskrivet, någon av siffrorna 1–5 (femgradig betygsskala). Högsta betyg är siffran 5.

För särskild yrkesinriktad kurs används antingen tvågradig eller femgradig betygsskala enligt föreskrift i kursplanen.

34 § Om en studerande, på grund av långvarig frånvaro, försumelse, handikapp eller annan särskild omständighet, efter genomgången kurs, i vilken skall användas femgradig betygsskala, inte har uppnått de kunskaper och färdigheter som undervisningen avser att meddela, sätts inte betyg. Detsamma gäller om en studerande i ett ämne, i vilket skall användas femgradig betygsskala och som avser yrkeskunnande i inskränkt mening, inte har uppnått godtagbart yrkeskunnande.

Lvux 82 innehåller ungefär samma föreskrifter men gör som tidigare påpekats (sidan 12) den preciseringen att ”betyget skall utgöra en bedömning av den studerandes kunskaper och färdigheter i ämnet”.

Vuxenutbildningsförordningen slår fast att det är läraren i ämnet som bestämmer betyget. I praktiken kan ett betyg inte överklagas

när det väl är satt. Bara i de fall när ett felaktigt betyg tagits in i betygs katalogen på grund av text skrivfel kan rättelse ske.

I vuxenutbildningsförordningen (kapitel 3) står följande att läsa angående rättelse av betyg m m:

38 § Om ett betyg som har tagits in i betygs katalog eller betygsdokument på grund av skrivfel eller annat liknande misstag har blivit oriktigt, skall rättelse ske samt i förekommande fall nytt betygsdokument utfärdas.

Rektor beslutar om sådan åtgärd. Det åligger rektor att göra anteckningar om åtgärden i betygs katalogen. Om det är möjligt, skall felaktigt betygsdokument makuleras.

Läraren i ämnet har alltså ansvar för betygsättningen. Vad har då läraren att gå efter när han skall avgöra vilket krav han skall ställa för olika betygssteg?

## Grundskolekurser

För betygsättningen i grundskolekurserna, för vilka en tvågradig betygsskala med betygen Godkänd och Icke godkänd används, ger Lvux 82 anvisningar dels i en allmän inledning till kursplanerna, dels i kursplanen för varje ämne (SÖ:s publikation Läroplaner 1985:10).

I inledningen anges den allmänna kravnivån, som är gemensam för alla grundskolekurser, medan kravområdena för det enskilda ämnet anges i kursplanen. Det blir alltså en viktig uppgift för läraren att väga samman inledningen med kursplanen i ämnet och att klargöra utgångspunkterna för betygsättningen för de studerande. Samtal och samråd mellan lärarna är en viktig del av den process då kravnivån uttolkas. Kraven för Godkänd får inte, vilket påpekas i inledningen, leda till att kursen läggs upp som en minikurs med enda syfte att de studerande skall nå godkändgränsen och inte längre. Läroplanens mål och riktlinjer skall tillsammans med kursplanens mål och huvudmoment styra innehållet i kursen. Detta innebär att kursen delvis styrs av mål som inte skall beaktas vid betygsättningen.



I lärarens uppgifter ingår att fortlöpande under kursens gång samtala med kursdeltagarna om deras studieresultat. De studerande bör också få träning i att själva bedöma sina prestationer. Med sådana inslag i arbetet skapas förutsättningar att snabbt och i god tid sätta in stödundervisning eller vidta andra åtgärder som kan behövas för att en studerande skall få betyget Godkänd. Slutresultatet av studierna i en kurs får *inte* komma som en överraskning för kursdeltagaren.

Det är också viktigt att läraren i samtalen med kursdeltagarna ger råd om eventuella vidare studier utifrån sin ämneskunskap. Läraren är ju den som har bäst kännedom om en kursdeltagares förutsättningar att exempelvis fortsätta studierna på nästa etapp i ämnet. Läraren blir i denna del av sitt arbete i kursen till stor hjälp såväl för den studerande som för intagningsnämnden i dess arbete. Detta gör det nödvändigt för lärare som undervisar på etapp 1 att hålla sig informerade om vilka förkunskaper som krävs i "deras ämnen" för att en kursdeltagare skall kunna börja på etapp 2.

Betyget Icke godkänd behöver inte bli definitivt. Den som får detta betyg skall ges möjligheter att läsa om hela eller delar av kursen i syfte att få betyget Godkänd. Därmed kan betyget Icke godkänd sägas ha innebörden "ännu icke godkänd".

Eftersom huvudregeln för intagning till en kurs i komvux och SSV är att den sökande skall ha förutsättningar att följa kursen, är det inte heller så att betyget Icke godkänd automatiskt förhindrar intagning till studier på en högre etapp i ämnet. De kunskaper och färdigheter som behövs kan en studerande ju ha skaffat sig efter det att han eller hon fått betyget Icke godkänd.

## Gymnasieskolekurser

I fråga om kurser som har en mer eller mindre direkt motsvarighet inom gymnasieskolans linjer och specialkurser ger läroplanen två föreskrifter (Mål och riktlinjer, avsnitt 6.7).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Vad gäller föreskrifter om betygsättning för gymnasieskolan hänvisas till Lgy 70 och SÖ-FS 1980:141.

Å ena sidan sägs att

de studerande i gymnasieskolekurser inom komvux och vid SSV utgör en egen jämförelsegrupp vid betygsättning.

Å andra sidan sägs att

utbildningen skall ha samma kvalitet som motsvarande utbildning i gymnasieskolan. Betygen skall därför motsvara prestationer som ligger på samma nivå som prestationerna hos gymnasieskolans elever, även om innehållet i undervisningen inte är identiskt.

Kravet på likvärdig kvalitet med gymnasieskolan innebär att man inom komvux och SSV måste bilda sig en uppfattning om var kravnivån för ett "riktbetyg", förslagsvis betyget 3, ligger i närmast motsvarande kurs i gymnasieskolan och därefter låta denna kravnivå bilda riktpunkt när betygskraven för de vuxenstuderande bestäms. Inom komvux/SSV föreskrivs emellertid ingen normalfördelning med betyget 3 som riksgenomsnitt, vilket är fallet i gymnasieskolan.

Man skulle alltså kunna säga att komvux/SSV vad gäller gymnasieskolekurserna har en relativ betygsättning, där det relativa består i att läraren måste samstämna sina krav för ett riktibetyg med kraven för motsvarande betyg i den närmast likvärdiga kursen inom gymnasieskolan.

Bedömer läraren att han har en duktig komvuxklass där prestationerna i huvudsak ligger på tre- till femnivå jämfört med motsvarande gymnasieutbildning skall betygen följaktligen bestå av mest fyror och femmor. I en klass där prestationerna är mindre goda ger jämförelsen "omvänt" resultat: de flesta betygen kommer att ligga på tre och därunder.

Det är en *kravnivå på ett rätt allmänt plan* som skall fastställas, inte en förteckning över bestämda prestationer på innehållsligt bestämda avsnitt. Fördelningen av arbetet mellan olika huvudmoment och det konkreta kursinnehållet kan ju variera mellan olika komvuxkurser och mellan komvuxkurserna och gymnasieskolekurserna.

Klarhet om var kravnivån för ett riktbetyg bör ligga kan åstadkommas på flera sätt. SÖ arbetar för närvarande med att ta fram normerande prov, som är så konstruerade och tidsmässigt infogade i studiegången, att lärare och deltagare inte förlorar möjligheten att styra valet av innehåll inom de rätt vida ramar som Lvux 82 erbjuder. I de ämnen centrala prov utarbetas kan dessa bidra med jämförelseunderlag.<sup>1</sup>

Men man behöver också gå fram på andra och mer informella vägar. Vad man skulle kunna kalla "normbildande samtal" med lärare på motsvarande stadium inom gymnasieskolan är en tänkbar metod. Vid sammankomster på gemensamma studiedagar kan lärarna utbyta synpunkter angående kravnivåer.

I de fall lärare undervisar både inom ungdomsskolan och komvux underlättas naturligtvis jämförelsen, även om man i diskussionerna måste ta hänsyn till att komvux skiljer sig från gymnasieskolan bl a vad gäller kursinnehåll och kursuppläggning.

Det är viktigt att skolledningen utformar rutiner som på olika sätt underlättar "betygsdiskussioner" mellan lärare från de båda skolformerna.

Lokala utvecklingsprojekt, som också omfattar lärare från gymnasieskolan, är en annan möjlighet för lärare att systematiskt söka sig fram till kravnivåer och kriterier.

Länsskolnämnderna kan medverka genom att som utvecklingsarbete ordna konferenser för lärare från olika komvuxenheter, då man får tillfälle att utbyta erfarenheter om betygsättning i syfte att normera kraven för riktbetyget. Det är av värde om även lärare från gymnasieskolan deltar.

---

<sup>1</sup> En försöksverksamhet med centralt utarbetade prov för komvux genomförs läsåren 1985/86 och 1986/87. Försöksverksamheten kommer att redovisas i olika rapporter. På regeringens uppdrag med anledning av tillträdesutredningens betänkande (SOU 1985:57) har SÖ i en särskild PM (Dnr 0112-86:157) redovisat förutsättningar och möjligheter för att uppnå jämförbarhet mellan betyg i komvux och betyg i gymnasieskolan.

Det är också värdefullt om lärarna inom komvux kan konstruera prov tillsammans och ta del av erfarenheter från varandras provbedömning, auskultera hos varandra vid redovisningstillfällena och efteråt bearbeta sina iakttagelser tillsammans.

I vissa kurser, tex etapp 2 i svenska, engelska och matematik, erbjuder betygsättningen särskilda problem. Etapp 2 skall ju motsvara både två årskurser på treårig linje och exempelvis social linje. I komvux är därför undervisningsgrupperna blandade. Där finns vanligen en del studerande som enbart vill läsa etapp 2 och andra som kommer att läsa vidare på högre etapper. Var skall man lägga kravnivån när man sätter betyg? Är den närmast motsvarande kursen

- kurser på tvååriga linjer
- två årskurser på treårig linje?

Om man som lärare svarar på frågan enligt det sista alternativet finns det risk för att de studerande som avser att läsa etapp 2 och stanna där blir "orättvist" behandlade och får lägre betyg jämfört med gymnasieskolans elever på tvååriga linjer.

I Mål och riktlinjer konstateras att etapp 2 i huvudsak skall motsvara tvååriga studiegångar i gymnasieskolan. Därav följer att kravnivån på etapp 2 i betygshänseende rimligen skall vara densamma som på tvååriga linjer i gymnasieskolan.

Ambitionsnivån för kurserna bestäms dock av kursplanernas mål och huvudmoment. Arbetet inom kursens fördjupningsdel är en möjlighet att förverkliga deltagarnas olika målsättning för sina studier. De som skall gå vidare till etapp 3 kan ägna mera fördjupningstid åt moment som behövs för den högre etappen än deltagare som avser att avsluta sina studier med etapp 2.

---

# Litteraturförslag

---

- Alexandersson, M  
Krokmark, T      *Utvärdering och skolutveckling – en hjälpreda.* Studentlitteratur 1985.
- Egidius, H      *Bedömning, betygsättning, utvärdering.* Liber 1984.
- Heiling, G  
Holmberg, I  
Jivén, L M      *Utbildning och resultat. Om utvärdering i skolan.* Dialog 1981.
- Larsson, L      *Skriftliga kunskapsprov.* Studentlitteratur 1986.
- Lindell, E (red)      *Utvärdering i skolans vardag: en exempelsamling.* Kompendier från pedagogisk-psykologiska institutionen. Lärarhögskolan i Malmö nr 31. 1982.
- Marton, F m fl (red)      *Hur vi lär.* Rabén & Sjögren 1986.
- Oskarsson, M      *Behovsanpassad undervisning i moderna språk – BUMS.* Ett delprojekt inom ARB-VUX. Skolöverstyrelsen 1979.
- Oskarsson, M      *Approaches to self-assessment in Foreign language learning.* Pergamon Press 1980.
- Rowntree, D      *Att bedöma elever. Hur kan vi lära känna dem.* Studentlitteratur 1980.
- SÖ      *Utvärdering i klass, arbetsenhet, rektorsområde och kommun. Kommentarmaterial. SÖ:s publikation Läroplaner 1983:2.*

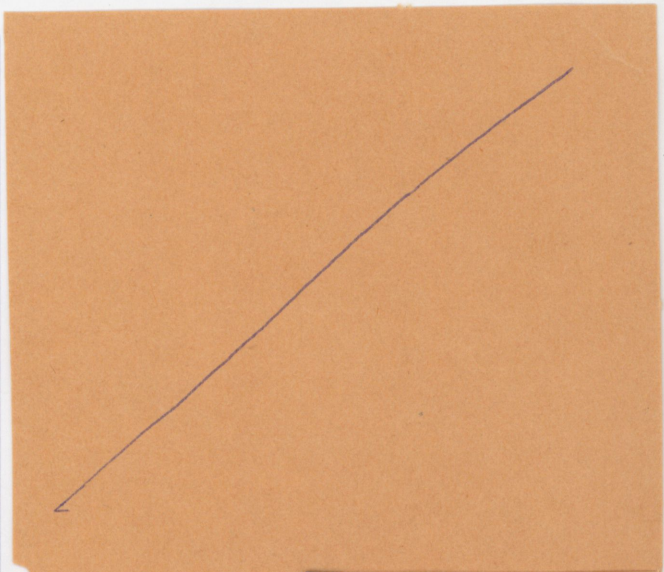
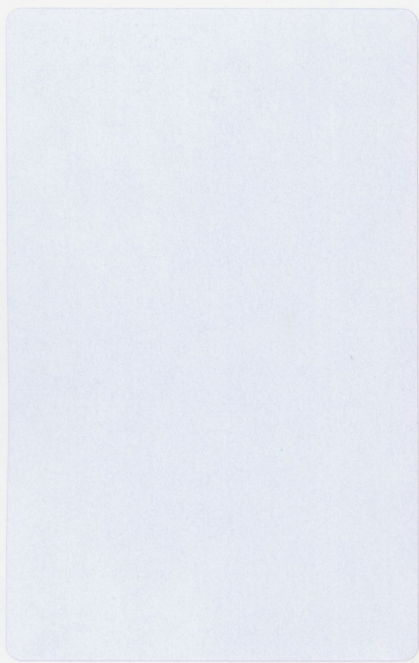
**SÖ:s publikation Läroplaner – Kommentarmaterial  
till Lvux 82**

<b>Nummer</b>	<b>Titel</b>	<b>ISBN</b>
1982:9	Matematik	40-70819-5
1982:10	Historia	40-70818-7
1983:1	Religionskunskap	40-70979-5
1983:7	Grunddel och fördjupningsdel i språk- undervisningen	40-70820-9
1983:8	Svenska som främmande språk	40-70993-0
1984:3	Praktisk – kommunikativ språk- inläring	40-71252-4
1984:4	Yrkesinriktad utbildning – planering	40-71253-2
1984:5	Yrkesinriktad utbildning – genom- förande	40-71254-0
1985:5	Grundvux – grundutbildning för vuxna	40-71393-8
1985:13	Introduktionen till komvux	40-71362-8
1985:14	Matematik på gymnasieskolenivå	40-71274-5
1986:2	Undervisning för zigenare i grundvux	40-71393-8









KURSBOK

Ex. nr 4

LÄROPLANER 1987:1

L<sup>82</sup>  
LUX

KOMMENTARMATERIAL • BEDÖMNING OCH BETYGSÄTTNING

UTBILDNINGSFÖRLAGET



Läroplan  
1980

ISBN 91  
ISSN 02