

# Grundskola för bildning

- KOMMENTARER TILL LÄROPLAN, KURSPLANER OCH BETYGSKRITERIER

Beställningsadress:  
Fritzes kundservice  
106 47 Stockholm  
Tfn: 08-690 95 76  
Fax: 08-690 95 50  
E-post: skolverket@fritzes  
Webbplats: www.skolverket.se

Beställningsnummer: 96:242

Ämnesord:  
Betyg, grundskolan, läroplan, kursplaner

Form: Eva Edenby  
Omslagsbild: Anders Lindh/TIOFOTO  
Tryck: Tryckeri xxxxxxxxxx 2003

ISBN: 91-88373-44-4

# Innehåll

1. Skola för bildning .....	6
2. Kunskap och lärande .....	8
KUNSKAP SOM RELATION .....	10
KUNSKAP INTE BARA KOGNITIV .....	10
KUNSKAPENS SAMMANHANG OCH PRAKTISKA GRUND – ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE .....	10
3. Deltagande målstyrning .....	12
FRÅN REGLER TILL SITUATIONSANPASSAD BEDÖMNING .....	12
ÖPPNA MÅL – DELTAGANDE MÅLSTYRNING .....	12
4. De nationella mål- och styrdokumenterna .....	14
5. Den professionella tolkningsbasen .....	17
6. Skolarbetets innehåll och organisering .....	20
7. Det lokala läroplansarbetet .....	22
MÅL ATT STRÄVA MOT ÄR UTGÅNGSPUNKTEN .....	23
KOLLEGIALA SAMTAL .....	23
8. Betyg och bedömning i en skola för bildning .....	28
BETYGSKRITERIER .....	29
TERMINSBETYG .....	30
BEDÖMNING .....	31
UTVECKLINGSSAMTAL .....	31
INGA KUNSKAPSHIERARKIER .....	32
9. Likvärdighet och jämförbarhet .....	34
BAKGRUND .....	35
REFORMEN ÄNDRAR FÖRUTSÄTTNINGAR .....	36
ETT NYTT SÄTT ATT TÄNKA .....	36
TYDLIGA MÅL? .....	38
SAMMANFATTANDE REFLEKTIONER .....	39

# Förord

*De nya mål- och styrdokumentet för grundskolan har ett delvis förändrat innehåll jämfört med tidigare. Förändringarna i funktion och form är än mer framträdande och de ställer nya krav på dem som arbetar i skolan. Texten i det här häftet ger kommentarer till de nya mål- och styrdokumentet, sambandet mellan dem och förhållandet mellan de nationella måldokumentet och det lokala läroplansarbetet. Syftet med häftet är att bidra till och stimulera diskussionen på skolorna, en diskussion som är ett väsentligt led i det utvecklingsarbete som krävs i reformeringen av grundskolan.*

*Texten bygger på och vidareutvecklar vissa delar av läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning. Några avsnitt har tidigare publicerats som en inledande text i häftet Betyg i en skola för bildning i augusti 1995. Texterna har utarbetats av docenten Ingrid Carlgren, tf forskningschefen Jan Hylén och skolrådet Berit Hörnqvist.*

*Ulf P Lundgren*

# 1. Skola för bildning

Det är skolans uppgift att både överföra ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa och att förbereda eleverna för att leva och verka i ett framtida samhälle. Det ligger i sig ingen motsättning i detta dubbla uppdrag och det är ett uppdrag som skolan haft länge. Innebörden i uppdraget förändras dock med samhällets förändringar, inte minst av förändringar i vilka kunskaper som krävs för att leva och verka under nya betingelser. Medan skolans roll som förmedlare av fakta förr var unik och viktig har nu istället förmågan att hantera och sovra i den informationsmängd som dagligen möter oss blivit allt viktigare för skolan att lära ut. Lika viktigt som att veta eller känna till hur ”det är”, är det att veta hur man kan skaffa sig information och inte minst att kunna tolka, bearbeta och värdera den.

Skolans alltmer komplexa kunskapsuppgift ligger bakom uttrycket ”Skola för bildning”\*. Begreppet bildning syftar på en kunskapsställning som inte enbart sitter på ytan utan blir en del av personligheten.

Att erövra kunskaper i djupare mening är att lära sig se, att erfara världen på sätt som annars inte vore möjliga och på så sätt vidga sitt medvetande. Olika ämnen bidrar på olika sätt till detta genom de särskilda kunskapskvaliteter de omfattar. Man läser inte ämnen i första hand för att lära sig särskilda fakta och begrepp utan för att lära sig uppfatta saker och använda begrepp på särskilda sätt. Genom de olika ämnena erövrar man de särskilda sätt att erfara och förhålla sig till världen som utvecklats inom de kunskapstraditioner som enskilda ämnen eller ämnesgrupper representerar.

\* ”Skola för bildning” är titeln på Läroplanskommitténs betänkande (SOU 1992:94) – ett betänkande som legat till grund för utformningen av Läroplan för grundskolan, 1994.

---

### EXEMPEL

Genom att eleverna i geografi vidgar sina kunskaper om hur människans olika ekonomiska, tekniska, politiska, sociala och kulturella aktiviteter länkar samman platser och regioner, så lär de sig också att reflektera över dessa samband.

I matematikundervisningen lär sig eleverna att tänka logiskt och att argumentera för sin lösning på ett problem.

I de naturorienterande ämnena utvecklar eleverna kunskaper om naturvetenskapliga begrepp och modeller. De lär sig också att använda dessa till att ställa upp hypoteser och testa dem.

I samhällskunskap och historia lär sig eleverna hur ett och samma fenomen i samhället kan betraktas och värderas ur olika perspektiv.

---

Den förändrade innebörden i skolans kunskapsförmedlande uppgift får konsekvenser för vad som är viktigt för eleverna att lära sig i skolan och hur de lär sig. Vissa kvaliteter i kunnandet blir väsentligare än andra. Grundläggande är utvecklingen av ett rikt och betydelsebärande språk. Andra kvaliteter som får en växande betydelse är t.ex. att uppfatta samband, att lösa problem, att analysera och reflektera, att tänka med hjälp av modeller, att tolka symboler, att se saker ur olika perspektiv, att formulera och argumentera för en ståndpunkt, att värdera, att kunna uttrycka och gestalta idéer, känslor och stämningar etc.

”Kvalitet” är i detta sammanhang inte ett värderande uttryck, som ”bra kvalitet” eller ”dålig kvalitet”. I stället används det för att tala om olika sorters kvaliteter, såsom man t.ex. talar om olika tygkvaliteter som bomull, ylle osv.

I grundskolans läroplan finns de övergripande målen för skolan formulerade. De anger kvaliteterna i elevernas kunnande i mer allmän mening medan målen i de olika skolämnenas kursplaner ger en mer specifik bestämning. Ett exempel på detta är läroplanens formulering att eleverna ska lära sig använda sina kunskaper som redskap för att kritiskt granska påståenden och förhållanden. I kursplanen för histo-

ria beskrivs detta närmare i målen att sträva mot. Där står att skolan ska sträva efter att eleven ska förstå att historiska företeelser och skeenden kan ses ur olika perspektiv och tolkas på olika sätt samt att eleven ska förvärva en förmåga att bedöma tillförlitlighet och värde hos olika typer av texter och informationskällor.

De kvaliteter i kunnandet som eleverna förväntas utveckla genom de olika skolämnena är nationellt fastslagna. Däremot inte det konkreta innehållet i elevernas skolarbete.

Detta betyder inte att det särskilda innehållet är oviktigt – tvärtom är det förutsättningen för att utveckla de kunskapskvaliteter som tidigare nämnts. Man kan inte utveckla kvaliteterna i sig, lära sig tänka i största allmänhet eller lösa problem i största allmänhet. Det är alltid något man tänker om och något specifikt problem som man löser. På så vis är det konkreta innehållet en förutsättning för utvecklingen av de mer generella kvaliteterna. Valet av innehåll kan dock variera mellan skolor och elever.

## 2. Kunskap och lärande

*”Skolans uppdrag att förmedla kunskaper förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker.”*

(Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, 1994)

I takt med att samhället förändras ändras skolans kunskapsuppgift. Därför är det viktigt att inte bara föra en diskussion om hur kunskaper utvecklas utan också om vad kunskap är, om kunskapens karaktär.

Skolans kunskapsyn bör svara mot det komplexa kunskapsuppdraget. I läroplanskommitténs betänkande 'En skola för bildning' (SOU 1992:94, kap 2) diskuteras såväl kunskap som lärande i relation till forskningens utveckling angående dessa områden under de senaste decennierna. Mot den bakgrunden föreslås en vidgning av vad som räknas som kunskap till att också omfatta den erfarenhetsgrundade kunskapen. Begreppet förtrogenhetskunskap betonar erfarenheten som grund för kunskapsutvecklingen och därmed blir det erfärande som möjliggörs i skolarbetet en viktig del av elevernas kunskapsutveckling.

Såväl vetenskaplig som vardaglig eller yrkesmässig kunskap finns i ett praktiskt och socialt sammanhang. Kunskap är något som skapas av människor i särskilda praktiska och sociala sammanhang och blir en del av dessa sammanhang. Vidare fungerar kunskapen som redskap för olika syften. Den syftar på så sätt bortom sig själv och fungerar som ett slags människans förlängning gentemot världen. Det speciella med skolan när det gäller kunskap är att skolkunskapen skall fungera som redskap i två bemärkelser, dels i det sammanhang som är i skolan och dels i sammanhang utanför skolan. Att skolkunskapen måste fungera som redskap i den första bemärkelsen glöms emellertid stundtals bort. Det klassiska svaret då eleverna frågar varför de måste lära sig det ena eller det andra är att de kommer att behöva det – någon annan gång, någon annanstans. En stor del av det här århundradets pedagogiska strävanden kan karakteriseras som försök att hitta en lösning på dilemmat att eleverna i skolan skall utveckla kunskaper de behöver någon annanstans och att de samtidigt skall få en skolsituation som i sig är meningsfull.

Läroplanskommittén pekade inte ut några specifika konsekvenser av den kunskapsuppfattning som förs fram. Texten om kunskap och lärande är i första hand tänkt som en utgångspunkt för diskussion på skolorna och som redskap för att jämföra och analysera t.ex. olika utformningar av och innehåll i skolarbetet vad gäller elevernas kunskapsutveckling. Texten i det följande lyfter fram några aspekter som gör det möjligt att ställa frågorna om kunskap och lärande i skolan på nya sätt.



### KUNSKAP SOM RELATION

Att se kunskapen som en relation mellan människan och världen innebär att kunskap ses som uttryck för människans (elevens) förhållande till världen snarare än som något 'i sig' som skall 'läras in'. Elevens kunnande kommer till uttryck som särskilda sätt att erfara världen. Samtidigt bestämmer det sammanhang eller 'kunskapslandskap' man befinner sig i vilka erfarenheter som går att göra och därigenom vilket kunnande som kan utvecklas. Med en sådan utgångspunkt kan man se planeringen av skolarbetet som att organisera elevernas erfärande.

### KUNSKAP INTE BARA KOGNITIV

En annan aspekt är, att kunskap inte enbart är något kognitivt eller tankemässigt. Den är också kroppslig eller sinnlig. Man kan t.ex. höra eller se eller 'känna på sig' vad som är rätt utan att man verbalt kan formulera det man vet. Denna sida av kunskapen och lärandet handlar bl.a. om det 'tysta' införlivande av intryck från omgivningen som vi gör och om allt det som är underförstått och som vi tar för givet i olika sociala sammanhang. Utifrån detta blir det viktigt att ställa frågor som: Vad är det eleverna blir förtrogna med i skolan och skolarbetet? Att veta hur de skall svara på frågor för att slippa vidare frågor? Att tillsammans med andra formulera problem och lösa dem? Svaret på sådana frågor får konsekvenser för hur arbetet organiseras och hur man väljer innehåll. Det är också viktigt att reflektera över hur man kan bedöma dessa 'tysta' kunskaper hos eleverna.

### KUNSKAPENS SAMMANHANG OCH PRAKTISKA GRUND – ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE

Sammanhanget man ingår i bestämmer delvis vilket kunnande man utvecklar. Det gäller också skolan och det kunnande eleverna utvecklar. En del av elevernas lärande är det sociala samspel som de deltar i eller snarare de kompetenser som krävs för att delta. Det räcker inte att en elev vet vad svaret på en fråga *är*. Han/hon måste också veta *hur* svaret kan formuleras liksom *när*. Det räcker inte med att förstå, man

måste också kunna göra sig förstådd i det speciella samspel som kännetecknar skolan som en social praktik.

Samspelet mellan kunskap och det sammanhang där den utvecklas innebär att den inte kan flyttas hur som helst mellan olika sammanhang utan att ändra innebörd. Medan t.ex. vissa naturvetenskapliga begrepp får sin precisa innebörd i relation till särskilda, teoretiskt bestämda problem och experimentella arrangemang kan 'samma' begrepp få en ganska annorlunda innebörd i vardagliga sammanhang. Kunskaper är på så vis inte praktikneutrala. En konsekvens av detta är att det är problematiskt att i skolan endast lära ut kunskapsprocessens resultat utan medföljande frågor och sammanhang.

En annan konsekvens är att inte endast läromedlen eller textböckerna utan hela den sociala praktik som skolan utgör blir en del av elevernas kunskaper. Att diskutera kunskaper i skolan betyder därför också att reflektera över detta. När eleverna arbetar med uppgifter är det inte enbart innehållet i dessa uppgifter de lär sig. Hur de arbetar och i vilket sammanhang blir också en del av deras lärande. Kunskaper och lärande är på så vis praktiskt 'inbäddade' och det finns därför anledning att dels reflektera över den verksamhet som pågår (vilket slags deltagande och lärande som är möjligt för eleverna i denna praktik) och dels utveckla visioner om goda miljöer för lärande genom att ställa frågor som:

Hur organisera en praktik där man

- lär sig utveckla, formulera, uttrycka och argumentera för ståndpunkter?
- blir reflekterande och handlingsinriktad?
- blir ansvarsfull och omsorgsfull?
- utvecklar sitt språk?
- tillsammans med andra löser problem och formulerar visioner, etc?
- uppmuntras till initiativtagande och kreativitet?

## 3. Deltagande målstyrning

### FRÅN REGLER TILL SITUATIONSANPASSAD BEDÖMNING

Den allt högre förändringstakten i samhället har inom många samhällssektorer medfört att det tidigare sättet för staten att styra verksamheten måste förändras. Tidigare formulerades ofta precisa regler för hur en verksamhet skulle bedrivas. Denna styrningsmodell förutsätter att i stort alla situationer som en myndighet eller tjänsteman möter kan förutses och beskrivas i reglerna. Med en mer komplex samhällssituation och en högre förändringstakt har detta i många fall blivit omöjligt.

Motmedlet har varit att avreglera verksamheten för att möjliggöra mer situationsanpassade bedömningar och lösningar. Ramlagstiftning och målstyrning har blivit resultatet. Det gäller för t.ex. så skilda verksamheter som skatteförvaltningen, det militära försvaret och skolan. Avregleringen har inneburit att ett större ansvar flyttats över till tjänstemännen i verksamheten. Genom sin professionalism och erfarenhet av den lokala situationen förväntas de hitta de bästa lösningarna grundade på kunnande och omdömesgillhet, på kännedom om lokala förhållanden, yrkesetos och erfarenhet. Förändring mot avreglering och decentralisering har skett successivt också inom svensk skola.

### ÖPPNA MÅL – DELTAGANDE MÅLSTYRNING

Målstyrningen på skolans område kännetecknas av att målen för verksamheten är öppna, dvs. de förutsätter en lokal uttolkning. Detta kommer till uttryck i begreppet *deltagande målstyrning*. I en deltagande målstyrning med *öppna mål* deltar såväl den centrala som den lokala nivån i formuleringen av målen.

Traditionen att statliga myndigheter detaljerat formulerat vad skolarbetet skulle innehålla och delvis också hur det skulle bedrivas, är nu på väg att brytas. Målformuleringen på den lokala nivån blir lika viktig

som på den centrala nivån. Den lokala arbetsplanen blir på så sätt ett slags lokal läroplan, utformad med hänsyn till de speciella förhållanden som råder på den egna skolan.

Istället för att se en process enbart riktad uppifrån staten och ner mot kommunen och skolan, kan man tänka på den lokala och den statliga nivån som två parallella processer som ska koordineras. För att få fram en lokal arbetsplan krävs att man tar ställning till en rad frågor som inte behandlas i de nationella styrdokumentet. Om man på en skola t.ex. överväger om skolarbetet ska läggas upp tematiskt eller ej krävs ställningstaganden till en rad andra frågor – t.ex. kompetens och erfarenheter hos lärarna, elevernas förutsättningar att fungera i olika slags verksamheter, tillgång på resurser av olika slag, läromedel etc. De nationella styrdokumentet kan endast fungera som riktningsgivare – inte som en grund för de praktiska lösningarna.

De nationella styrdokumentet anger *vad* verksamheten i skolan ska inriktas mot, dvs. målen för verksamheten. Den lokala nivån beslutar dels om *hur* verksamheten i skolan ska organiseras för att nå de nationellt formulerade målen, men dels också vad det konkreta innehållet ska vara. Det är på skolnivå man bestämmer om undervisningen ska organiseras ämnesmässigt eller ämnesintegrerat, tematiskt eller i projekt. Det viktiga är att verksamheten som helhet förverkligar läroplanens och kursplanernas mål.

Läroplan och kursplaner föreskriver inte ett visst sätt att arbeta i skolan. Däremot förutsätter vissa av målen att eleverna ges möjlighet att delta i ett visst slags praktik.

## 4. De nationella mål- och styrdokument

Skolans kunskapsuppdrag kommer till uttryck i skollag, läroplaner och kursplaner och framträder också i betygskriterierna och i bedömningens inriktning.\* De olika mål- och styrdokument utgör en helhet och de skall läsas tillsammans. Sambanden mellan och samsynen i de olika dokumenten är väsentlig. Läroplanens kunskapsmål är en fond mot vilken kursplanernas mål skall ses, medan bedömningens inriktning och betygskriterierna fångar kvaliteter ur kursplanernas mål att sträva mot.

Avsikten är att åstadkomma en styrning av skolan som ger skolans verksamhet en gemensam inriktning mot samma mål och samma bedömningsgrunder och samtidigt ger möjlighet att utforma verksamheten på skilda sätt. På samma sätt innebär detta att eleverna kan få olika lärogång beroende på individuella behov och förutsättningar, men ändå sträva mot samma mål och utveckla samma kunskapskvaliteter.

De olika mål- och styrdokument har också vart och ett sin roll och sin funktion.

**I skollagen** anges skolans grundläggande uppdrag om de övergripande målen för skolans verksamhet.

**Läroplanen** anger den värdegrund som skolan skall vila på. Den ger därigenom utgångspunkten för bland annat skolans arbete med normer och värderingsfrågor. I läroplanen formuleras också skolans kunskapsuppdrag – det dubbla uppdraget att dels till eleverna överföra ett kulturarv, dels förbereda dem för att leva och verka i samhället. De mål och väsentliga riktlinjer för arbetet i skolan som läroplanen

\* SKOLFS 1995:65 Skolverkets föreskrifter och allmänna råd om betygskriterier för grundskolans ämnen.

\* SKOLFS 1995:66 Skolverkets föreskrifter och allmänna råd om betygskriterier för specialskolans ämnen.

anger gäller för skolans hela verksamhet. Läroplanen är också tydlig med vad som krävs av dem som arbetar i skolan, vilket ansvar som ligger på läraren och vilket ansvar rektor har.

**Kursplanerna** anger de krav som ställs i olika ämnen. De anger dels vilka mål undervisningen skall sträva mot, dels vilka mål eleven skall ha uppnått efter det femte respektive det nionde skolåret. Mål att sträva mot anger de kvaliteter undervisningen skall utveckla hos eleverna. De är vida och skall inte sätta någon gräns för elevens kunskapsutveckling. Mål att uppnå beskriver de kunskaper alla elever skall ges möjligheter att minst uppnå i grundskolan och vad som skall vara vägledande för betyget Godkänd. De flesta elever kommer och skall komma mycket längre i sitt lärande.

Mål att sträva mot och mål att uppnå är av helt olika karaktär. **Målen att sträva mot skall styra undervisningens inriktning.** De uttrycker de kvaliteter i kunnandet som undervisningen skall sträva att utveckla och de gäller för alla de nio åren i grundskolan. Målen att uppnå beskriver den nivå ifråga om dessa kunskaper, som varje elev minst skall nå. Mål att uppnå är underordnade mål att sträva mot. Annorlunda uttryckt – det finns mål att uppnå medan man strävar. En planering av undervisningen som utgår från mål att uppnå riskerar att missa de kunskapskvaliteter som enligt kursplanen är grunden i ämnet.

Kursplanerna beskriver vidare varje ämnes karaktär och uppbyggnad genom att ange ämnets kärna, dess centrala begrepp och dess mest väsentliga perspektiv, teorier, frågeställningar etc. Kursplanerna anger däremot inte arbets sätt, organisation eller stoff. Med utgångspunkt i såväl kursplaner som lokala arbetsplaner är det läraren som tillsammans med eleverna väljer stoff och arbetsmetoder.

**Betygskriterierna** anger hur ämnenas kunskapskvaliteter framträder på nivån för Vål godkänd. Skillnaden mellan de tre betygen G, VG och MVG gäller i hur hög grad eleven tillägnat sig och utvecklat dessa kvaliteter, men också bredden på elevens kunskaper.

Betygssättningen ska grundas på en bedömning av elevernas kunskaper i relation till den inriktning för undervisningen som finns angiven

i kursplanernas syften och mål att sträva mot, dvs. de kunskapskvaliteter som eleverna ska utveckla. Dessa finns beskrivna i bedömningens inriktning. Högre betyg ska svara mot en fördjupning av dessa kunskapskvaliteter, men också mot en större bredd (grunden för bedömningen av bredden finns i kursplanernas ”uppbyggnad och karaktär”). Skillnaderna mellan betygen Godkänd (G), Väl godkänd (VG) och Mycket väl godkänd (MVG) ska uttrycka detta.

Det är viktigt att betygsättning och bedömning av elevernas kunskaper görs i överensstämmelse med skolans mål, dvs. att bedömningen svarar mot de kvaliteter i kunnandet som uttrycks i läroplanens och kursplanernas mål att sträva mot. Alla elever behöver inte lära sig exakt samma saker men alla bör däremot utveckla de kunskapskvaliteter som bedöms som nödvändiga för samhälls- och vardagsliv och som grund för fortsatta studier. I första hand måste betygen därför gälla dessa kvaliteter.

De kvaliteter i elevernas kunnande som eftersträvas låter sig dock inte enkelt beskrivas eller formuleras – och än mindre mätas. Detta är något av en paradox: den strävan efter resultatkontroll som uttrycks genom kravet på att kriterier för de olika betygsstegen ska formuleras, kan motverka sitt eget syfte om den leder till alltför exakta och detaljerade anvisningar för betygssättningen. Alltför detaljerade anvisningar skulle dessutom minska utrymmet för lärarnas professionella omdöme såväl vad gäller undervisningens utformning som bedömningen av elevernas kunskaper.

## 5. Den professionella tolkningsbasen

Mål- (och resultat-) styrningen innebär en mer indirekt styrning av skolornas verksamhet än tidigare. Arbetet med styrdokumentet kräver därigenom ett nytt sätt att tänka och förhålla sig till dem jämfört med vad tidigare styrdokument krävt. Läroplan och kursplaner fungerar inte som instruktionsböcker för arbetet i skolan. De förutsätter att det finns en verksamhet och lärare som tänker om denna verksamhet relativt självständigt eller oberoende av styrdokumentet, dvs. lärare som har en professionell tolkningsbas. Det är utifrån denna som diskussionen kan föras om hur verksamheten i skolan kan ges ett innehåll och en form som möjliggör måluppfyllelse.

En sådan professionell tolkningsbas omfattar ett tänkande om t.ex.: vad som krävs av en verksamhet för att alla elever skall kunna utvecklas allsidigt, hur man kan organisera skolarbetet så att det erbjuder meningsfulla sammanhang för elevernas lärande, hur barns intresse kan väckas också inför frågor och områden som de inte är naturligt intresserade av, hur man skapar förutsättningar för eleverna att utveckla tillit till sin egen förmåga och samtidigt inta en kritisk attityd till det egna arbetet.

De nationella styrdokumentet ger ingen ledning i dessa frågor men kan ses som ett slags riktningsgivare åt diskussionen. Det betyder att man inte kan utgå från de nationella styrdokumentet för att bygga upp ett innehåll i skolarbetet - däremot kan man diskutera innehållet i skolarbetet i relation till de nationella styrdokumentet.

Ett annat sätt att uttrycka det på är att man inte kan legitimera skolans verksamhet enbart genom att hänvisa till läro- och kursplaner. Man måste också på andra grunder kunna försvara hur och med vad man arbetar i skolan.



När det t.ex. står i läroplanen att skolan skall sträva efter att **utveckla varje elevs nyfikenhet och lust att lära** är det den professionella tolkningsbasen som omfattar ett tänkande om hur man kan grundlägga lust att lära. När det t.ex. står i kursplanen för samhällskunskap att skolan skall sträva efter att eleven **utvecklar sin förmåga att argumentera och självständigt uttrycka ståndpunkter och därmed ges tilltro till den egna förmågan att som medborgare påverka samhällsutvecklingen** följer inte av det vad man skall arbeta med för innehåll eller hur arbetet skall läggas upp. Det behövs lärare som vet hur målet kan förverkligas.

Lärarnas yrkeskunskaper har tidigare i stor utsträckning kunnat ha formen av personlig, erfarenhetsgrundad kunskap. Sådan kunskap är ofta oformulerad och underförstådd och det kan vara svårt att uttrycka med ord vad man vet. Man vet mycket mer än man kan säga. Kunskapen är knuten till konkreta situationer och sammanhang och den professionella tolkningsbasen består främst av personliga erfarenheter.

Med den deltagande målstyrningen ställs emellertid större krav på att den professionella tolkningsbasen formuleras och synliggörs. Den viktigaste förutsättningen för detta är de kollegiala samtalen på varje skola, att man börjar tala om det man 'vet', men kanske inte tidigare formulerat i ord. Det kan vara samtal om hur skolarbetet kan organiseras för att målen skall nås, vilka slags erfarenheter och sammanhang eleverna behöver för att utveckla de kvaliteter i sitt kunnande som måluppfyllelsen innebär samt hur dessa kvaliteter skall kunna framträda och bedömas. Sådana samtal kan synliggöra olika aspekter av skolarbetet som för det mesta är underförstådda och därför inte diskuteras. Det som är formulerat kan inte bara diskuteras utan också problematiseras. Genom att diskutera och argumentera för varför man lägger upp skolarbetet som man gör får man också en grund för att ta ställning till hur man eventuellt vill förändra arbetet i skolan. En sådan diskussion blir viktig också mot bakgrund av skolans förändrade roll i samhället och kraven på större öppenhet mot elever och föräldrar.

Grunden för utvecklingen av den professionella tolkningsbasen är därför de kollegiala samtalen i skolan. I dessa samtal kan forskningsresultat och kunskap som utvecklats på annat håll fungera som en stimulans och ett bidrag – men grunden är lärarnas erfarenhetsgrundade kunskaper och reflektionen över dessa.

Förhållandet mellan den forskningsbaserade och erfarenhetsgrundade kunskapen ser olika ut för olika frågor. Inom ett område som läs- och skrivinlärning finns förhållandevis mycket forskningsbaserad kunskap medan frågor om hur arbetet i skolan kan organiseras idag är exempel på ett forskningsmässigt outvecklat område. Det är dock mycket viktigt för utvecklingen av den professionella tolkningsbasen att framtida forsknings- och utvecklingsarbete kan knytas till de frågor som framstår som väsentliga ur ett professionellt perspektiv.

Den professionella tolkningsbasen är en av förutsättningarna för likvärdigheten, för att skolorna trots att de arbetar på olika sätt och med olika innehåll förverkligar målen.

Det är i relation till den professionella diskussionen om kunskap och lärande liksom om skolkunskapernas innehåll och organisering på skolorna som styrdokumenterna får sin funktion. Utan en sådan diskussion finns risken att målskrivningarna i styrdokumenterna alltför mekaniskt bryts ner i delområden och överförs till innehåll i skolarbetet. En sådan utveckling skulle sannolikt innebära att skolarbetet alltför mycket blir en fråga om att 'gå igenom' eller 'klara av' olika innehållsliga moment. Därigenom skulle de dynamiska och generativa dimensionerna i skolans kunskapsarbete försvinna.

## 6. Skolarbetets innehåll och organisering

Skolarbetets konkreta innehåll och organisering regleras inte på nationell nivå utan lämnas till den lokala nivån och de professionella att besluta om. Som redan tidigare sagts följer inte av de nationella dokumenten vad som är det bästa sättet att organisera det lokala arbetet på. Argumenten för att organisera och välja innehåll på det ena eller andra sättet måste grundas på professionella överväganden och lokala betingelser.

Även om målen och de kvaliteter i elevernas kunnande som skall bedömas är skrivna ämnesvis betyder det inte att undervisningen måste organiseras ämnesvis eller att innehållet som man arbetar med måste struktureras på det viset. Snarare är det mycket som talar för att andra former för organisering bör övervägas om skolarbetet skall bli meningsfullt för eleverna. Det är emellertid inte självklart vad som är det bästa sättet – det beror på vilka eleverna är, vilka lärarna är, skolans tradition och inriktning, lokala traditioner etc.

Den logik som ligger bakom hur man lokalt organiserar skolkunskaper är och bör vara en annan än den nationella logiken. De kunskaper eleverna skall utveckla i skolan är på nationell nivå uttryckta i ämnen. På lokal nivå måste emellertid frågan om kunskapens organisering ses ur andra perspektiv. T.ex. är elevens lärogång en viktig utgångspunkt liksom de fenomen och frågor som framträder i vår omvärld och som skolan bör knyta an till. Varken barnet eller världen är dock ämnesorganiserade. Det är den lokala nivåns uppgift att knyta samman de nationellt gemensamma kunskapsmålen med dagsaktuella frågor liksom frågor om framtiden med utgångspunkt i ett tänkande om elevens kunskapsutveckling. De nya styrdokumentet förutsätter att en sådan diskussion förs lokalt.

Detta ger nya utgångspunkter för att gripa sig an frågan om skolarbets innehåll och organisering. Skolans kunskapsuppdrag innebär att å ena sidan överföra tidigare generationers kunskaper och å den andra skapa förutsättningar för att eleverna organiserar och integrerar dessa på ett sätt så att de blir såväl meningsfulla som användbara idag. Hur kan man skapa meningsfulla miljöer för lärande för eleverna så att de både kan tillgodogöra sig kollektiva begrepp samt strukturera sin förståelse på ett sätt så att den blir meningsfull gentemot andra frågor?

Skolans kunskapsuppdrag är både reproduktivt och produktivt. Den **reproduktiva** delen av kunskapsuppdraget handlar om att 'överföra' delar av tidigare utvecklade kunskaper. Den **produktiva** sidan av skolans kunskapsuppdrag innebär att eleverna skall få möjlighet att utveckla meningsfulla kunskaper och kunskaper som redskap för att förstå, analysera, utveckla ståndpunkter och handla i relation till aktuella fenomen och problemområden. Mål vad gäller kunskapsuppdragets reproduktiva sida är i nuvarande styrdokument organiserade ämnesvis och uttryckta som att olika aspekter och kvaliteter av elevens kunnande skall utvecklas. På den lokala nivån skall detta sättas samman med kunskapsuppdragets produktiva sida som kommer till uttryck i det konkreta innehållet i skolarbetet.

## 7. Det lokala läroplansarbetet

Av tradition har i Sverige läroplansbegreppet varit reserverat för den nationella läroplanen. Tidigare läroplaner omfattade mål och riktlinjer, kursplaner och timplaner. Läroplanskommittén använde begreppet läroplan för de nationellt fastställda allmänna målen och riktlinjerna, men förde också en diskussion om ett vidgat läroplansbegrepp närmare det internationella curriculumbegreppet. I den reform som nu genomförs har flera av de klassiska läroplansfrågorna förts över till skolans ansvar som exempelvis vilket innehåll skall väljas ut för lärande och hur skall det organiseras? Detta gör det motiverat att tala om skolornas arbete som ett lokalt läroplansarbete.

Det är egentligen först på den enskilda skolan som man kan tala om en läroplan i ordets egentliga betydelse, en plan för elevernas lärande. På varje skola skall beslutas om hur verksamheten bäst skall organiseras för att nå de nationella målen. Man skall utforma verksamhetsmål och undervisningsmål. Detta formuleras i den lokala arbetsplanen. I den uttrycks hur lärare, rektor och elever gemensamt bedömt hur man, inom de ramar och villkor som gäller för skolan, skall skapa de bästa förutsättningarna för eleverna att så långt som möjligt utveckla de kunskaper, normer och värderingar som skolan enligt läroplanen skall sträva mot.

Det lokala läroplansarbetet omfattar inte enbart val av arbetsformer utan mycket mer grundläggande diskussioner om innehåll och organisering av skolarbetet. På den lokala nivån skall den reproduktiva och produktiva sidan i skolans kunskapsuppdrag knytas samman. I de lokala målen knyts därför målen i de nationella dokumenten till hur man lokalt har organiserat skolarbetet och skolkunskaperna. Hur undervisningen mer konkret ska läggas upp, vilket stoff som ska

behandlas, vilka arbetsformer och arbetssätt som ska användas beslutar därefter läraren tillsammans med sina elever om.

#### MÅL ATT STRÄVA MOT ÄR UTGÅNGSPUNKTEN

Karaktären på det lokala läroplansarbetet är av stor betydelse för vad det blir av reformen. Eftersom de nya styrdokumenterna är mindre omfattande och betydligt mindre föreskrivande jämfört med tidigare kan det vara frestande att i första hand i det lokala arbetet 'återställa ordningen', dvs. tillföra alla detaljer som saknas i de nationella dokumenten. Därigenom blir de nationella dokumenten ett slags skelett som fylls på lokalt med konkreta, momentindelade innehållsangivelser från första till nionde skolåret. De lokala dokumenten blir på så vis listor med preciserade angivelser av innehållet i respektive ämne. En risk med detta är att skolarbetet reduceras till att avverka ett antal innehållsliga delar och att kunskapsutveckling blir en fråga om hur många delar man har "bockat av".

De mål att sträva mot som finns uttryckta i läro- och kursplaner är inte uttryckta i en form så att de direkt kan göras om till ett innehåll i skolan. Dessa mål kan inte 'brytas ner', vilket däremot är möjligt med en del av målen att uppnå. Att börja med mål att uppnå och därefter fortsätta med mål att sträva mot är att börja bakifrån och att vända reformen upp och ner. **Utgångspunkten skall i stället vara mål att sträva mot, det är de som skall styra undervisningen och präglade allt arbete i skolan.** Att alla elever minst skall nå mål att uppnå skall vara ett resultat av det man gör i skolan – inte en utgångspunkt för undervisningen.

#### KOLLEGIALA SAMTAL

Det är inte självklart vad som är de bästa sätten att organisera arbetet i skolan på. Det är därför viktigt att, istället för att lägga energin på alltför mycket av målformuleringar och listor på krav, ta sig tid till grundliga och djupa samtal om målen och hur utvecklingen av olika kvaliteter i elevernas kunnande kan främjas och knytas till olika

innehåll. Oavsett åt vilket håll man utvecklar verksamheten i en skola ökar kraven på att man skall kunna redogöra för och motivera varför man gör som man gör.

Den kanske viktigaste delen av det lokala läroplansarbetet består därför av kollegiala samtal, där man diskuterar, analyserar, stöter och blöter, vrider och vänder och försöker utveckla ett gemensamt tänkande. Genom att tala om hur man uppfattar saker, genom att diskutera och jämföra exempel etc. kan successivt en gemensam professionell referensram utvecklas, vilket är en viktig förutsättning för att tillsammans på skolan driva och utveckla verksamheten. De samtal det handlar om är yrkesmässiga samtal som behandlar grundläggande frågor i det gemensamma yrket.

Det är åtminstone tre typer av samtal som behövs som del i utvecklingen av den professionella tolkningsbasen:

- 1 Samtal om innebörden i målen och grunderna för bedömning av elevernas kunskaper**
- 2 reflektera över den verksamhet som pågår**
- 3 formulera visioner**

### ***Samtal om innebörden i målen och grunderna för bedömningen av elevernas kunskaper***

Målen i läro- och kursplaner måste uttolkas innan de kan ges konkreta innebörder. Detsamma gäller de kvaliteter som skall utgöra bedömningsgrund för lärarnas betygssättning. Genom att samtala om betydelsen av mål och kvaliteter kan man utveckla en gemensam förståelse som i sin tur kan ligga till grund för utformningen av skolarbetet och bedömningen av elevernas kunskaper. Sådana samtal kan vara av olika slag. Nedan följer några exempel på vad man kan behöva diskutera i anslutning till styrdokumentens formuleringar.

Innebörderna i **läroplanens** mål och riktlinjer är långt ifrån självklara. Det beror inte på att de är vaga och 'luddiga' utan på att de är så

komplexa att det krävs ett arbete för att ge dem innebörd. När det t.ex. gäller följande mål i läroplanen: ***”att lära sig använda sina kunskaper som redskap för att***

- ***formulera och pröva antaganden och lösa problem***
- ***reflektera över erfarenheter***
- ***kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden***

krävs dels en diskussion om hur verksamheten som helhet skapar möjligheter att förverkliga detta mål och dels diskussioner om hur detta mål kan relateras till de olika ämnernas kursplaner.

***Kursplanernas*** mål att sträva mot skall utgöra grund för planeringen av undervisningen. Det kan betyda olika saker. För det första att innehåll och form i skolarbetet relateras till målen. Arbetar man t.ex. med de svenska landskapen måste man bl.a. fråga sig hur detta arbete skall ge ***”insikt i de processer som formar och förändrar naturlandskapet inklusive människans påverkan på dessa processer och konsekvenserna därav”***.

Målet att eleverna skall ***”förvärva en grundläggande historiesyn och ett historiemedvetande, som underlättar förståelsen för händelser och skeenden i nutiden och en beredskap för framtiden”*** väcker frågan om inte en integrering av historieundervisningen med undervisningen i t.ex. samhällskunskap eller teknik skulle kunna bidra till förverkligandet av målet. I ämnet samhällskunskap finns följande mål: ***”utveckla sin förmåga att argumentera och självständigt uttrycka ståndpunkter och därmed ges tilltro till den egna förmågan att som medborgare påverka samhällsutvecklingen”***. Det är här inte givet att innehållet för att nå målet måste vara samhällskunskap – det skulle kunna gälla innehållet i flera andra ämnen. Det reser frågan om inte delar av samhällskunskapen finns som en dimension i flera andra ämnen.

Dessa exempel på mål att sträva mot i kursplanerna visar att det inte räcker att uttolka dem gentemot innehållet i respektive ämne utan de förutsätter att diskussioner förs också om förhållandet mellan ämneskunskaper, undervisningens innehåll och organisering samt skolans verksamhet som helhet.



Utvecklingen av innebörden i dessa mål bör därför ske inom ämnesgrupper såväl som i diskussioner mellan företrädare för olika ämnen. Även om de i kursplanerna är knutna till speciella ämnen är de av en sådan karaktär att de kan komma att beröra väldigt många delar av skolans verksamhet. Därför är det ju en poäng att alla utvecklar en känsla för åtminstone en del av målen i de olika ämnena.

Skolans kunskapsuppdrag kommer inte enbart till uttryck i läro- och kursplaner utan också i formuleringar av grunderna för lärarens bedömning av elevernas kunskaper. Även om dessa kunskapskvaliteter i många fall är mer precist formulerade än målen i kursplanerna krävs ändå ett tankearbete för att ge dem innebörd och mening. Diskussioner behöver därför föras, inte bara om vad kvaliteterna är utan också om hur man kan bedöma dem, hur de framträder hos eleverna – och i vilka sammanhang. När det t.ex. gäller följande kvaliteter kan de mer eller mindre framträda i andra ämnen eller utanför lektionstid.

- ***bedömningen i ämnet bild gäller elevens förmåga att uppfatta, framställa, tolka och använda bilder***
- ***bedömningen gäller elevens förtrogenhet med de olika sätt att arbeta och utveckla kunskaper som kännetecknar naturvetenskaperna***
- ***bedömningen av elevens kunskaper i teknik gäller å ena sidan elevens tekniska kunnande och å den andra kunskaper om samband mellan teknik och människa, samhälle och natur***

### ***Reflektera över den verksamhet som pågår***

En annan typ av samtal som behöver föras är att reflektera över den verksamhet som pågår. Ibland behandlas reformer som om man skulle börja helt från början, som om det inte redan fanns en skola där verksamhet pågår för fullt. Det är viktigt att ta sin utgångspunkt i det som pågår och knyta skolutvecklingen till det som finns. Det är alltså inte fråga om något helt nytt som skall 'implementeras' – utan en pågående verksamhet som skall kalibreras gentemot mål och kriterier.

Genom att gemensamt reflektera över den konkreta verksamhet som man deltar i, kan man formulera de professionella överväganden som motiverar denna verksamhet. Därigenom får man ett gemensamt språk för att tala om verksamheten vilket underlättar då man skall motivera och förklara för elever och föräldrar. Det kan också hända att om man försöker förklara varför verksamheten ser ut som den gör så kommer man på ett och annat som kanske skulle behöva förändras.

### ***Formulera visioner***

Den deltagande målstyrningen förutsätter att man lokalt formulerar visioner för vad det är man vill förverkliga. Det behövs visioner om skolan och skolans utveckling, visioner som går utöver de vardagsnära problemen och hindren. Visioner om stimulerande och fruktbara miljöer för lärande, visioner om samverkan och samarbete, inflytande och ansvar, visioner om en skola mitt i byn etc. Gemensamma visioner om skolan kan utgöra en viktig drivkraft för skolans utveckling. Det kan göra att man ser utöver dagens problem och kan göra mer långsiktiga satsningar på utvecklingsarbete och kompetensutveckling. Det kan också skapa ett gemensamt tänkande om och större ansvar för hela skolans utveckling.



Det är med utgångspunkt i såväl samtal om innebörden i mål och kvaliteter som reflektion över den pågående verksamheten och visioner om framtiden som den lokala arbetsplanen kan formuleras och undervisningen tillsammans med eleverna kan göras. Ingen av samtalstyperna har någon tradition i skolan. Läraren har ansvarat för sitt klassrum och sin klass och något gemensamt tankearbete har inte behövts på samma sätt som nu (annat än för att planera praktiska händelser), eftersom betydligt mera varit bestämt 'uppifrån'. De nya styrdokumentet förutsätter däremot kollegiala samtal om innebörder, bedömningar och drömmar om vad man vill förverkliga.

## 8. Betyg och bedömning i en skola för bildning

När man värderar något, då är man tvungen att föreställa sig att det kan placeras in på en lineär värdeskala, annars är bedömningen omöjlig att göra. Alla människor som säger om något att det är bra eller dåligt eller lite bättre än igår, påstår att det finns ett betygssystem, att man på ett någorlunda klart och tydligt vis kan sätta en slags siffra på en prestation.

Men aldrig någonsin har det presenterats en metod för att ge betyg. Och det säger jag inte för att generera någon. Aldrig någonsin i världshistorien har någon, för något som är bara lite mer invecklat än enkla bollsituationer eller ett fyrahundrameterslopp, kunnat komma med en metod som kunde läras in och följas av olika människor, och så att de skulle komma fram till samma betyg.

Aldrig någonsin har de kunnat komma överens om en metod för att avgöra när en teckning, en måltid, en mening, ett skällsord, en uppdyrning, ett slag, en fosterländsk sång, en dansk skrivning, en skolgård, en goda eller ett samtal är bra eller dåligt eller bättre eller sämre än ett annat. Aldrig någonsin, ingenting som kommer i närheten av en metod.

Men en metod är viktigt, det är den som gör att det kan talas alldeles öppet och ärligt, om något, en metod är något som skulle kunna läras vidare, kanske inte till en typ som Jes Jessen eller mig, men i varje fall till en som Katarina eller en lärare. Men det finns i världshistorien ingen metod för att kvalitetsbedöma komplicerade fenomen.

Peter Høeg: De kanske lämpade 1995

Att bedöma elevernas kunskaper och kunskapsutveckling är lärarens uppgift. Förmågan att bedöma elevernas kunskaper är en viktig aspekt av lärarens yrkeskunnande. En sådan bedömning kan inte ersättas av objektiva mallar eller kriterier för betygssättning. ***Betygskriteriernas främsta funktioner är att utgöra ett stöd för lärarnas bedömning och att göra skolans bedömningsgrund tillgänglig för elever och föräldrar.***

### BETYGSKRITERIER

För varje ämne finns, förutom en kursplan med mål att sträva mot samt krav på vad varje elev minst skall uppnå, angivet 'bedömningens inriktning' samt kriterier för betyget VG. I bedömningens inriktning formuleras vad som skall fokuseras i bedömningen av elevernas kunskaper, vilka kvaliteter i elevernas kunnande som skall ligga till grund för betygssättningen. Kriterierna för VG anger hur de önskvärda kvaliteterna framträder på VG-nivån. Det sker genom användningen av verb i vissa kriterier, t.ex. eleven beskriver, tillämpar, förmedlar, förklarar etc. I andra kriterier knyts det an till verktyg eller material som eleven ska kunna bearbeta, t.ex. sägs i språkkriterierna vad för typ av text man ska kunna läsa, i geografi vilka typer av kartor man ska kunna använda. Men också hur olika verktyg, material och begrepp används, t.ex. integrerat, nyanserat, differentierat, koordinerat m.m. Graden av självständighet blir viktig i vissa ämnen. Den situation i vilken eleven kan använda sitt kunnande är ibland av betydelse, dvs. om situationen är strukturerad eller ostrukturerad, välkänd eller ny osv. Vidare är också den bredd på kunskaper som efterfrågas för betyget VG större än för G.

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. Öppenheten innebär också en möjlighet att påverka, att det inte är en färdig produkt utan att lärare tillsammans med varandra och eleverna tolkar, konkretiserar och ger betyg och kriterier innebörder.

Betygskriterierna ska vara ett stöd i lärarens betygssättning. Det kan de vara på olika sätt. De kan exempelvis vara utgångspunkter för samtal lärare emellan om kunskap, kunskapskvaliteter och om vilken kunskap som ska bedömas och betygsättas och varför. Detta lägger i sin tur en grund hos läraren för att kunna föra sådana samtal också med eleverna och i förlängningen med föräldrarna.

Genom att lärare och elever gemensamt relaterar kriterierna till den undervisning som genomförs och till de vägval som görs när det gäller stoff, metod och utvärderingsformer får de en innebörd och blir begripliga för eleverna och kan ge information om vad som förväntas för ett visst betyg. Genom delaktighet i en sådan process kan eleverna utveckla förmågan att sätta egna mål för sitt lärande och bedöma sina egna resultat.

---

#### EXEMPEL

I betygskriterierna för B-språk står det att eleven för betyget VG ska ha någon kunskap om sådan skönlitteratur som representerar mål-språksområdets kultur. Det finns många sätt att göra urval av stoff och välja hur man ska arbeta med litteratur och kulturfrågor i undervisningen i språk och det ligger i lärarens profession att göra val som ligger inom de mål som är satta för ämnet. Man kan läsa texter om skönlitteratur, man kan läsa texter av en eller flera författare. Man kan se teater eller själv dramatisera. Varje elev eller grupper av elever kan mer fördjupat studera en författare eller ett verk etc. Vilken innebörd kriteriet "någon kunskap om sådan skönlitteratur som representerar målspråksområdets kultur" får, måste givetvis avgöras hur man lokalt väljer att arbeta.

---

#### TERMINSBETYG

För terminsbetygen finns inga nationella kriterier eller andra riktlinjer att utgå ifrån. Texten "Bedömningens inriktning", som finns i anslutning till respektive ämnes betygskriterier, kan vara vägledning för vad som ska bedömas. Det betyder dock att det är lärarens ansvar att, inom

de ramar som den lokala arbetsplanen ger, tillsammans med eleverna utveckla utgångspunkterna för hur betygen ska sättas och för hur de ska relatera till slutbetygets kriterier.

### BEDÖMNING

Även om såväl bedömningens inriktning som betygskriterierna måste relateras till det konkreta innehållet i skolarbetet, är det viktigt att komma ihåg att bedömningen och undervisningen inte är samma sak. Vad eleverna gör är inte detsamma som det de kan. Bedömningen skall avse vad eleverna kan i förhållande till de kvaliteter som anges i bedömningens inriktning. Det betyder att det de gör i det konkreta skolarbetet skall bedömas utifrån de kvaliteter i deras kunnskap som undervisningen syftar till att utveckla. På det viset kan å ena sidan det konkreta innehållet i skolarbetet ha betydelse för betygssättningen i flera ämnen och å den andra kan betygssättningen i ett ämne grunda sig på bedömningar från olika sammanhang – inte nödvändigtvis lektioner i ämnet.

Varje lärare har antagligen ett mer eller mindre uttalat system för bedömning av elevernas kunskaper. Det nya betygssystemet ställer krav på att grunden för bedömningen formuleras och görs synlig. Som lärare behöver man stämma av den egna bedömningsgrunden med de nationella kriterierna och med kollegors tolkningar av dessa. Med detta som bakgrund kan man ha diskussioner med eleverna.

### UTVECKLINGSSAMTAL

Målsättningen med bedömningen är inte bara att konstatera något, det är att hitta utgångspunkter för fortsatt utveckling. Detta är också en grundläggande förutsättning för de **utvecklingssamtal** som ska äga rum regelbundet från det första skolåret. Utvecklingssamtalen innebär den fylligaste och mest återkommande diskussionen om elevens *hela* utveckling. Där läggs grunden för det för lärare-elev-föräldrar gemensamma inflytandet på och ansvaret för elevens utveckling. Där diskuteras både elevens resultat, förutsättningar och utvecklingsmöjligheter.

ter. Där läggs också grunden för gemensam förståelse för skolans kunskapsuppgift och på vilka premisser bedömning och betygssättning sker.

Inte minst är det viktigt att eleven fortlöpande får återkoppling och kan ge sina synpunkter på lärarens bedömning och på vilka förutsättningar som skulle behövas för att skapa bättre villkor. En kontinuerlig dialog är väsentlig för att eleven själv ska kunna ta ansvar för sitt eget lärande, kunna sätta mål för sig själv och kunna värdera sina egna resultat.

En fortlöpande dialog från allra första början med föräldrar om kunskap och lärande, om inflytande och ansvar och om hur man arbetar med dessa frågor i skolan, lägger grunden för fruktbara utvecklingssamtal och kan göra att samtalen om betyg i den senare delen av grundskolan har en grund att bygga på.

#### INGA KUNSKAPSHIERARKIER

Det förs ibland en diskussion om de kunskapsformer som läroplanen nämner kan ordnas hierarkiskt, så att vissa former av kunskaper skulle vara "högre" än andra och därmed kunna knytas till betygsnivåerna. Med ett sådant sätt att tänka skulle betyget Godkänd främst knytas till faktakunskaper medan de högre betygsstegen också skulle omfatta förståelse och förtrogenhet. Eftersom kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet *inte* är rangordnade, kan inte heller olika betyg utgå från olika kunskapsformer. De kvaliteter i elevernas kunnande som skall betygssättas omfattar samtliga kunskapsformer. T.ex. omfattar förmågan "att uppfatta, framställa, tolka och använda bilder" såväl fakta och förtrogenhet som färdighet och förståelse.

På samma sätt är det med de andra kvaliteterna som skall ligga till grund för bedömningen. Skillnaderna mellan G, VG och MVG uttrycker istället en skillnad i t.ex. komplexitetsgrad när det gäller exempelvis historiemedvetenhet eller kunskapen om samspelet mellan människa och miljö.

---

## FAKTARUTA

Det nya betygssystemet innefattar tre betyg: Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd.

Betyg ska sättas av läraren. Betyg ska ges i grundskolans ämnen, dvs. de ämnen som har en av regeringen fastställd kursplan.\*

Eleverna ska ges betyg i slutet av varje termin fr.o.m. åk 8 (terminsbetyg) och när skolplikten upphör (slutbetyg). Det nya betygssystemet gäller för de elever som börjar åk 1-7 hösten 1995. För eleverna som hösten 1995 går i åk 8-9 gäller det tidigare betygssystemet.

När terminsbetyget sätts ska de kunskaper bedömas som eleven inhämtat fram till och med den aktuella terminen. Om en elev inte nått upp till de mål som lokalt bestämts för ett ämne, ska betyg inte sättas i ämnet.

Slutbetyg i ämnet ska sättas med hjälp av de mål som eleverna enligt kursplanerna ska ha uppnått i ämnena i slutet av det nionde skolåret, och de betygskriterier som fastställts för ämnena. Betyget G ska motsvara mål att uppnå i kursplanerna. Skolverket fastställer betygskriterier som ska precisera den kvalitativa nivån för betyget VG.

Om en elev inte når upp till de mål i ett ämne som enligt kursplanen ska ha uppnåtts i slutet av det nionde skolåret, ska betyg inte sättas i ämnet. I ett sådant fall ska på begäran av eleven eller elevens vårdnadshavare ett skriftligt omdöme om elevens kunskapsutveckling i ämne ges. Av omdömet ska också framgå de stödåtgärder som har vidtagits.

(Grundskoleförordningen kap. 7)

Läraren ska vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper.

(Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994)

---

\* I prop. 1995/96:206 "Vissa skolfrågor m.m." föreslår regeringen att sammanfattande betyg ska kunna ges i ämnesblocken NO och SO som alternativ till betyg i varje ämne. Det skulle möjliggöra för lärarna att sätta betyg efter undervisningens uppläggning, dvs. ämnesvis eller blockvis.



## 9. Likvärdighet och jämförbarhet

**Likvärdighet** är en grundläggande princip för svenskt skolväsende, dvs. att oavsett skola skall utbildningen vara lika bra och lika mycket värd. En aspekt av detta är att betygen som sätts på elevernas kunskaper skall vara **rättvisa** och också **jämförbara**. Om vikten av att åstadkomma likvärdighet, rättvisa och jämförbarhet råder det stor enighet – *hur* man åstadkommer detta eller *vad* innebörden av det är, är det dock inte lika enkelt att bli överens om. Dessutom ändrar sig innebörden av vad vi uppfattar som likvärdigt, rättvist och jämförbart liksom de medel vi har för att åstadkomma detta. Ett av de medel som står till förfogande är betygen.

Även om de flesta idag uppfattar betyg som en närmast självklar del av skolan har det inte alltid varit så. På samma sätt är det som är fullkomligt självklart i många andra länder hos oss i det närmaste otänkbart, nämligen att ge betyg i de första årskurserna. Vi vänjer oss vid det system vi lever i och uppfattar det efterhand som naturligt och självklart. När det relativa betygssystemet infördes var protesterna kraftiga och för många tog det nog lång tid att 'vänja sig av med' det gamla betygssystemet. Idag när det relativa betygssystemet är på väg att försvinna är de flesta så vana vid det att det kommit att uppfattas som 'det naturliga'.

Ett annat exempel på en förändring som är lätt att 'glömma bort' är att betygen som urvalsinstrument till högre studier inte alltid varit så självklara. Många av reaktionerna mot de nya betygen i gymnasieskolan ifrågasätter inte att det är betygen som skall ligga till grund för intagningen till högskolan.

## BAKGRUND

När det relativa betygssystemet en gång infördes i samband med genomförandet av grundskolereformen fanns det flera skäl för detta. Att övergå från ett system med flera olika skolformer till endast en där alla skulle gå igenom samma utbildning och utsättas för samma bedömning krävde ett nytt tänkande om betygssättning. Samtidigt som det relativa betygssystemet löste en rad av de problem som följde med skolreformerna skapade det nya problem. Ett sådant var att kunskapsdiskussionen delvis försvann ur fokus genom den starka inriktningen mot jämförelser.

En aspekt av det relativa betygssystemet var framväxten av nationella, standardiserade prov, vilket innebar att de relativa betygen fick en stor betydelse för jämförbarhets- och likvärdighetsprinciperna. Samtidigt var de – liksom dåtidens styrdokument överhuvudtaget – nära sammanbundna med idéer om att likvärdighet betyder att alla elever får samma utbildning, samma innehåll etc. Vidare att undervisningen läggs upp på ett likartat sätt så att nationella prov kan ges vid samma tidpunkt till alla. Det relativa betygssystemet med sin knytning till standardiserade prov inom skolans område svarade mot ett mer allmänt tänkande som omfattade en stark tilltro till centralt utvecklade generella lösningar, standardiseringar och idéer om det vetenskapligt grundade och det 'objektiva'.

Sättet att uppfatta rättvisa och jämförbarhet har under denna period präglats av tilltron till att det går att göra objektiva mätningar av kunskaper, mätningar som står över mänskliga bedömningar. På så vis kan man säga att det relativa betygssystemet innebar en inriktning mot det mätbara som grunden för jämförbarhet och likvärdighet. Till detta kan man lägga en förväntan om likhet – att man gör samma saker på olika skolor och att alla elever därför förväntas lära sig samma saker – och standardisering via nationella prov.

Det är emellertid en motsättning mellan vad som går att mäta och jämföra och det vidgade kunskapsuppdrag skolan har idag. Om resultatkontrollen skulle knytas till det som går att mäta och enkelt jämföra riskerar det att motverka den kunskapsutveckling som förordas i läro- och kursplaner. Därför ställs krav på en mer kvalitativ bedömning.

### REFORMEN ÄNDRAR FÖRUTSÄTTNINGAR

Den pågående reformeringen av skolan ändrar förutsättningarna för och betydelsen av såväl begreppen likvärdighet och jämförbarhet som av de medel som finns för att åstadkomma detta. Egentligen kan man säga att det är vad hela den här texten handlar om – hur styrdokumentet i olika avseenden ändrat karaktär jämfört med tidigare. För att arbeta med de nya styrdokumentet som medel att uppnå likvärdighet, rättvisa och jämförbarhet krävs därför en reflektion över hur tänkandet idag är präglad av tidigare styrdokument och tidigare tankefigurer. Såväl kursplaner som betygskriterier kräver ett omtänkande jämfört med tidigare. Medan tidigare kursplaner har varit utformade på ett annat sätt och haft en funktion som svarar mot 'en plan för kursen' uttrycker de nya kursplanerna mål för ämnet utan att detta relateras till en särskild ämneskurs eller ett särskilt innehåll. När det gäller betygskriterierna finns överhuvudtaget ingen vana vid att sådana skall finnas eller vid vilken funktion de ska ha.

### ETT NYTT SÄTT ATT TÄNKA

Att överge det relativa betygssystemet innebär ett omtänkande när det gäller betygssättning och vad betyg är men också vad gäller innebörden i begreppen rättvisa, jämförbarhet och likvärdighet. Inriktningen mot lokala variationer, individuella olikheter och kvalitativa dimensioner av kunskaper kräver sammantaget ett annat sätt att se på bedömning och betyg. Det betyder att vi ska fortsätta att sträva efter likvärdighet, rättvisa och jämförbarhet – men att vi måste göra det på ett nytt sätt.

De för alla skolor gemensamma målen gäller utvecklingen av kvaliteter i elevernas kunnskap som inte enkelt låter sig beskrivas eller mätas. Dessutom är lokala variationer närmast en förutsättning för målens förverkligande – att man tar hänsyn till den lokala situationen och elevernas förutsättningar och intressen. Vilka blir då konsekvenserna? Vad händer med likvärdigheten? Hur ska bedömningen av sådana kvaliteter kunna bli rättvisa? Måste strävan efter jämförbarhet ges upp?

Nej, men innebörden i dessa begrepp måste diskuteras på ett nytt sätt. Det finns inga system som kan garantera likvärdighet, rättvisa och jämförbarhet. Det är ideal som vi strävar efter. Olika system utvecklar olika vägar att försöka åstadkomma likvärdighet, rättvisa och jämförbarhet.

Den typ av objektivitet som kan uppnås med hjälp av standardiserade prov på exakt samma kunskaper går inte att förena med skolans kunskapsuppdrag i dag. Det kräver kvalificerade bedömningar som med nödvändighet är subjektiva. Genom att "objektiv" har kommit att likställas med "det mätbara" har mänskliga, subjektiva bedömningar fått en negativ klang. Att något är subjektivt betyder ju att ett mänskligt subjekt är involverat i bedömningen och att det därigenom blir möjligt att ta hänsyn till alla de nyanser och variationer som utgör de kvaliteter som ska bedömas. På det viset är det subjektiva en förutsättning för rättvisa bedömningar.

Detta innebär dock inte att *alla* subjektiva bedömningar är rätt eller rättvisa. Det måste finnas åtgärder som verkar för att bedömningarna ska bli "goda bedömningar". I den meningen måste vi sträva efter objektivitet, men inte i första hand i betydelsen mätbarhet. Viktigare blir t.ex. att bedömningen är saklig, dvs. gäller de kvaliteter som eftersträvas i de olika ämnena.

### TYDLIGA MÅL?

Ibland hävdas att den viktigaste förutsättningen för såväl likvärdighet som jämförbarhet är **tydliga** mål och kriterier. Ofta motiveras krav på denna typ av tydlighet med att eleverna skall veta vad som förväntas av dem och därigenom ta ansvar för sitt eget lärande. Men de kvaliteter i kunnandet som eleverna förväntas utveckla i skolan är inte av en sådan art att de låter sig exakt beskrivas eller formuleras. Alltför exakta beskrivningar hindrar snarare måluppfyllelsen eftersom de tenderar att trivialisera kunskapen. Om eleverna skall kunna utveckla de slags kunskaper som förväntas måste det skapas utrymmen i skolan som inte är helt definierade på förhand.

Om tydlighet skulle innebära exakta och specifika beskrivningar av vad eleverna ska kunna, motverkar kravet på tydlighet skolans kvalitetsmål. Ett annat sätt att uppfatta tydlighet är att genom samtal utveckla innebörden i såväl mål att sträva mot som betygskriterier i enlighet med resonemanget ovan om det lokala läroplansarbetet. Tydlighet blir då en fråga om att formulera och göra synligt vad som hittills i stor utsträckning förblivit oformulerat.

***Den viktigaste förutsättningen för att bedömningen ska bli rätt och rättvis i det nya betygssystemet är lärarnas erfarenhet och yrkeskunnande.*** Detta är ingenting nytt. Också i det relativa betygssystemet är det lärarna som utifrån sin förtrogenhetskunskap söker göra så rättvisa bedömningar som möjligt. Det nya är att bedömningsgrunden i det nya betygssystemet görs synlig – och därmed diskuterbar. Genom detta möjliggörs en utveckling till samstämmighet angående bedömningsgrundens innebörd. Samtidigt får elever och föräldrar en möjlighet till insyn som inte funnits tidigare.

Innebörden i betygsnivåerna kan också göras tydligare genom provuppgifter i nationella prov, elevbeskrivningar och andra former av exempel. Skolverket kommer på olika sätt att stödja arbetet med att tydliggöra betygsnivåerna.

### SAMMANFATTANDE REFLEKTIONER

Förändringarna i innebörden av likvärdighet, rättvisa och jämförbarhet kan sammanfattas på följande sätt:

**Likvärdighet** i ett system med deltagande målstyrning betyder inte att alla har exakt samma kunskaper eller att kunskaperna mäts på exakt samma sätt. Istället betyder det å ena sidan att samma mål präglar verksamheten och å den andra att det är samma kvaliteter som bedöms och betygsätts – oavsett hur man har valt att lägga upp undervisningen på den enskilda skolan. För denna betydelse av likvärdighet är betygskriterierna viktiga.

**Rättvisan** i det nya systemet upprätthålls främst genom synligheten och att bedömningsgrunderna blir diskuterbara. Eleverna ska veta i förväg på vilka grunder de blir bedömda. Det kan ses som en fråga om rättssäkerhet men också som ett sätt att tillse att alla elever blir bedömda på samma grunder.

**Jämförbarheten** i det nya betygssystemet beror dels på i vilken utsträckning lärarna har gemensamma referensramar för sina bedömningar och dels på förekomsten av lokala och kollegiala samtal och diskussioner om läroplaner, kursplaner och betygskriterier samt hur dessa kan vara utgångspunkten för det lokala arbetet. Tillgången på betygsstödjande exempel och provuppgifter från Skolverket är också viktig, liksom på längre sikt lärarutbildningen och fortbildningen.