

Att bedöma eller döma

Tio artiklar om
bedömning och betygssättning

Skolverket

Skolverket 2002

Upplaga: **x xxx** ex

ISBN-nummer: 91-89314-89-1

Beställningsnummer: 02:708

Formgivning: Ordförrådet AB

Foto: Thomas Henriksson

Tryck: Elanders Gotab, Stockholm

Beställningsadress: Liber Distribution,
Publikationstjänst, 162 89 Stockholm

Telefon: 08-690 95 76

Fax: 08-690 95 50

E-post: skolverket.idi@liber.se

Förord

I den här samlingen med artiklar – *Att bedöma eller döma* – speglas diskussionen om grundskolans och gymnasieskolans betygssystem, när några år har hunnit gå från det att jämförelse med mål ersatte jämförelse mellan elever som betygsgrund. Artiklarna pekar också på historiska förlopp bakom dagens betygssättning.

Den nationella statistiken visar att lärarna i de olika skolformerna förmår att nyttja den nya grunden för betygssättning allt bättre. Men betygens funktion och verkningar är fortsatt omdiskuterade, vilket märks i en del av artiklarna. Kan man verkligen ha en obligatorisk skolform där alla har plikt att gå, där man inte godkänns? Kanske kan man ha betyg i den obligatoriska skolan som ger bra signaler till de unga och deras hem om vad som presterats, utan att betygen används för urval? Den senare frågan har förts in i den allmänna diskussionen under de senaste åren, när det visat sig att mer än fyra av fem elever får sitt förstahandsval till gymnasiet tillgodosett. Vilken roll ska lärarens prov – likaväl som nationella prov – spela i betygssättningen och vilka alternativa underlag finns det för kunskapsbedömningar som kan användas vid betygssättningen är frågor som i allra högsta grad lever i diskussionen bland lärare och bland elever.

Artiklarna innehåller många frågor, ställningstaganden och åsikter. Det är författarna till artiklarna som visar på sina tankar och iakttagelser. För Skolverket är det angeläget att många olika synsätt finner uttryck och kan tas upp i diskussionen bland de som verkar i skolorna. Texterna i *Att bedöma eller döma* är till för att diskuteras. Jag hoppas att diskussionerna ska kunna få gott djup genom de många bidragen.

Ett varmt tack till Håkan Andersson, Umeå universitet, som arbetat som samordnande redaktör för antologin.

Mats Ekholm
Generaldirektör

Innehåll

Inledning	7
<i>Ingrid Carlgren</i> Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar	13
<i>Ingemar Emanuelsson</i> I behov av särskilt stöd – och ändå godkänd?	27
<i>Viveca Lindberg</i> Införandet av godkändgränsen – konsekvenser för lärare och elever	39
<i>Tomas Kroksmark</i> En tankes fall i praktiken – då den målrationella styrningen möter skolan	57
<i>Roger Fjellström</i> Betygsättandets etik	77
<i>Olga Dysthe</i> Om förhållandet mellan individ och grupp i portföljprocessen	91
<i>Lars Lindström</i> Produkt- och processvärdering i skapande verksamhet	109
<i>Claes Annerstedt</i> Betygsättning i idrott och hälsa	125
<i>Håkan Johansson</i> Elevinflytande och arbetet med mål och betygskriterier	141
<i>Håkan Andersson</i> Betygen i backspeglarna – beskrivning och reflektioner	153
Författarpresentationer	169

Inledning

Bedömningar ingår i all mänsklig aktivitet. De förekommer i olika former i privatlivet och inom officiella institutioner som skolan. Bedömningar kan uppfattas både positivt och negativt. I många fall uppfattas de som en "dom" med konsekvenser för den som bedöms. I andra fall som en glädjande bekräftelse på framgångsrikt arbete.

I alla tider har bedömningen, antingen den skett i familjens, kyrkans eller skolans regi, också inneburit en form av kontroll. Kontroll är en del av skolans tradition. De bedömnings- och betygssystem som funnits under olika tidsepoker har gripit djupt in i människors liv. Bedömningar och betyg är därmed värdeladdade fenomen som genom den betydelse och status skolans bedömning har får konsekvenser inte enbart för elevens självuppfattning utan även för hennes eller hans framtid. Det tjänstemannaåliggande i form av betygssättning som åvilar lärarna är därför en mycket grannliga uppgift.

Ett nytt bedömnings- och betygssystem, det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, infördes 1994/95 i gymnasieskolan och ett år senare i grundskolan. Det fick sin speciella utformning bland annat som en konsekvens av den förändrade styrningen av skolan. Skolan blev i början av 1990-talet i högre grad mål- och resultatstyrd i stället för regelstyrd. Skolhuvudman blev kommunen i stället för staten. På den nationella nivån skulle skollag, skolförordning, kursplaner, betygskriterier och nationella prov vara ett stöd för en likvärdig undervisning och bedömning. Genom skolplaner och lokala arbetsplaner skulle de nationella målen konkretiseras.

Skolverket har på uppdrag av regeringen ett ansvar att stödja och utveckla skolornas verksamhet. Detta gäller även bedömnings- och betygsfrågor. Ett konkret uttryck för detta är kommentarmaterialet *Bedömning och betygssättning* (2001) som utarbetats av Skolverket och som består av kommentarer till nuvarande förordningar samt frågor och svar kring betygssättning och bedömning.

I samband med arbetet med kommentarmaterialet diskuterades behovet av en fördjupning av vissa frågeställningar kring bedömning och betygssättning. Ett antal personer har tillfrågats och i samråd med dessa har följande tio artiklar arbetats fram. Författarna är forskare, debattörer och pedagogiska praktiker som ofta deltagit i det offentliga samtalet om skolan. De uttrycker inte någon officiell syn utan står själva för innehållet. Artiklar-

na är tänkta att ge kunskap och stimulans till den professionella diskussion som det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet förutsätter. Denna antologi är således ett led i ett fortsatt nationellt stöd till utveckling inom området bedömning och betygssättning.

Det arbete som ledde fram till införandet av nya läroplaner och ett nytt betygssystem utfördes inom de av regeringen tillsatta utredningarna om en ny läroplan (Läroplanskommittén) och ett nytt betygssystem (Betygsberedningen). Införandet av de nya betygen skedde samtidigt med att vi fick nya läroplaner för såväl de obligatoriska som de frivilliga skolformerna. *Ingrid Carlgren* ingick i Läroplanskommittén och var expert i det projekt vid Skolverket som tog fram de första betygskriterierna. Hon blickar i den inledande artikeln tillbaka på det arbete hon var med om och diskuterar vad som måste göras för att förverkliga de intentioner som låg – och ligger – bakom de mål- och kunskapsrelaterade betygen.

Betygssystemet har en teknisk sida, själva konstruktionen, men också en social eftersom betyg spelar en roll för individer och samhälle. *Carlgren* diskuterar betygssystemet som en socio-teknisk konstruktion och, beroende på hur betygssystemet uppfattas, vad denna konstruktion kan ha för betydelse för vad som sker med skolarbetets innehåll. Samtidigt öppnar systemet, menar hon, för möjligheten att få till stånd en reflektion över elevernas lärande. Hennes artikel pekar också på att de idéer som låg bakom det nya betygssystemet bara till en del har förverkligats och att t.ex. relationen mellan mål att uppnå och mål att sträva mot är problematisk.

Det nya betygssystemet innebar en stor omställning. Det mötte också kritik och ifrågasattes. Flera av antologins artiklar tar upp denna kritik. Den gäller inte minst den gräns för ”godkänd” som infördes.

Betoningen av mål att uppnå i kombination med de behörighetsregler som gäller för inträde till gymnasieskolan har medfört att betygssystemet ställer nya krav på både lärare och elever. Betygssystemet diskuteras, med speciellt fokus på konsekvenser för elever i olika skolsvårigheter, av *Ingemar Emanuelsson*. Han hävdar att andelen elever som i dag lämnar grundskolan utan godkända betyg kunde förutsägas redan när nu gällande betygssystem infördes. Genom att kriterierna för godkänd definieras som kunskapsnivåer som skall nås på samma tid av alla elever tas inte hänsyn till att elever har mycket olika förutsättningar att kunna anpassa sig till denna ”normala” takt i lärandet. Konsekvensen blir, enligt *Emanuelsson*, att vissa elever tidigt identifieras som svaga och i behov av särskilt stöd och i praktiken utan rimlig chans att bli godkända.

Även lärarnas arbetssituation har påverkats av att en gräns för godkänd infördes. *Viveca Lindberg* menar i sin artikel att godkändgränsen inneburit en förändring av en drygt trettio år lång praxis när det gäller lärarnas bedömningsarbete i både grundskola och gymnasieskola. Hon har i två stu-

dier för Skolverket undersökt hur denna förändring påverkat lärarnas arbete. En aspekt handlar om en ökad och annorlunda kommunikation – vem man talar med, vad man talar om och på vems initiativ. Ett område som också fått mycket utrymme i lärarnas diskussioner handlar om kunskap. Grundskollärarna upplevde även att de fått ett större ansvar för att eleverna når målen. Bland gymnasielärarna fanns det olika uppfattningar huruvida reformen lett till att kraven på eleverna blivit högre eller lägre. Enligt lärarna i de båda skolformerna har samtliga elever berörts av reformen men konsekvenserna för olika elevgrupper varierar. Även om lärarna i undersökningen känner en viss oro för de elever som riskerar att inte bli godkända, anser de ändå att just den elevgruppen har vunnit mest på reformen – nu uppmärksammas de och man försöker hitta olika strategier för att hjälpa dem.

Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystem som infördes delvis som en konsekvens av att mål- och resultatstyrning införts i början av 90-talet innehåller många delar som kan diskuteras. *Tomas Kroksmark* aktualiserar i sin artikel den kritik som föregick beslutet om ett nytt betygssystem och ifrågasätter tänkandet bakom bl.a. nivå- och progressionsbeskrivningar med hänvisning till de utredningar som föregick beslutet. Kroksmark diskuterar betygssystemet utifrån sin tolkning av några resultat från den nationella kvalitetsgranskningen av betyg (2000) och anknyter också till Skolverkets kommentarmaterial *Bedömning och betygssättning* (2001). Författaren gör en egen tolkning av de nationella styrdokumentet och pekar på de många tolkningsmöjligheter som är en konsekvens av den deltagande målstyrningen. Avslutningsvis menar Kroksmark att den ”målrationala skolan” är svagt grundad och oklart utvecklad. Fortbildning är enligt författaren inte det mest effektiva medlet för att råda bot på svårigheterna. I stället fordras ”ett byte av grundläggande tankeordning kring lärande, målbeskrivning och kunskapsbedömning” med allt vad detta kan innebära.

Om de nämnda artiklarna hittills vänt och vridit på de frågetecken som finns kring betygssystemets konstruktion och sociala konsekvenser är de som ingår i antologins andra del mer inriktade mot hur arbetet med bedömning och betygssättning kan utvecklas i samspelet mellan lärare och elever.

Bedömningen och betygssättningen av eleverna kräver, som nämnts, mycket av en lärare och innefattar även etiska aspekter. *Roger Fjellström* skiljer i sin artikel på betygssystemet och lärares tillämpning av detta system i konkreta handlingar vid betygssättningen av den enskilde eleven. Även om man godtar det förra kvarstår, menar han, en moralisk problematik rörande de senare. Styrdokumentet idag håller i själva verket öppet huruvida betygskriterierna ska tillämpas mekaniskt och uniformt eller inte. I betygssättningen kan och bör, enligt Fjellström, en avvägning göras mellan en konstaterande och en stimulerande aspekt på elevernas prestationer inom ämnet ifråga,

men även en avvägning av kunskaps- och färdighetssynpunkter gentemot fostranssynpunkter. Fjellström diskuterar avslutningsvis i sin artikel lärarens roll som skapande moraliskt subjekt och bilden av läraren som blott och bart tjänsteman.

Lärararbetet, men också elevarbetet och lärandet, är i fokus i de artiklar som beskriver hur bedömningen kan gå till i några olika ämnen. Skrivprocessen och portföljmetodik är centrala inslag när *Olga Dysthe* diskuterar lärande och bedömning i ett processinriktat perspektiv. Hon exemplifierar med hur läraren i sin portföljmetodik kan skapa en god balans mellan individcentrerade och gemenskapsorienterade arbetsformer i klassrummet. Speciellt läggs tonvikt vid att självvärdering, som är en central aspekt på portfölj-utvärdering, förutsätter att varje elev har utformat kriterier för vad som är bra och dåligt och gjort dem till sina egna, och att detta sker bäst genom systematiskt upplagt arbete tillsammans med både lärare och kamrater. Författaren utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande och använder exempel från ett portföljprojekt i Norge för att visa vad ett sådant projekt kan innebära i praktiken.

I *Lars Lindströms* artikel redovisas, med utgångspunkt i ämnet bild, hur man med hjälp av portföljer kan värdera även det oförutsägbara och mångtydiga. Författaren menar att det är en missuppfattning att bedömning av elevresultat antingen måste inskränka sig till ytliga kunskaper eller bli fullständigt godtycklig. Lindström har genomfört en studie av hur barns och ungdomars skapande förmåga i bild utvecklas från förskola till gymnasium. Omdömet grundade sig på såväl produktkriterier som processkriterier (undersökande arbete, uppfinningsförmåga, förmåga att utnyttja förebilder, förmåga till självvärdering). Underlaget vid bedömningen utgjordes av portföljer med skisser, utkast och slutprodukter, loggböcker, förebilder samt videoinspelade intervjuer. Utvecklas elevers bildspråk och förmåga att arbeta självständigt och värdera sitt arbete? Hur god är överensstämmelsen mellan skilda bedömare av elevernas portföljer? Dessa är några av de frågor som Lindström försöker besvara i sitt bidrag. Avslutningsvis diskuterar han vad som krävs för att skolan skall kunna utveckla unga människors skaparkraft.

Bedömningen i mer praktiskt inriktade ämnen ställer andra krav än dem som ställs i mer teoretiskt inriktade ämnen. *Claes Annerstedt* för i sin artikel fram och diskuterar frågeställningar som är specifika för ”praktiskt inriktade” ämnen med exempel från ämnet idrott och hälsa. Även vad- och hurfrågor relaterade till betygssättning är centrala i hans artikel. Elevens egen insats, närvaro, flit samt färdigheternas betydelse i relation till teoretiskt inriktade kunskaper diskuteras också.

De föregående artiklarna har i huvudsak belyst de krav som ställs på lärarna i det nya betygssystemet. Den nuvarande läroplanen, där detta system är en del, innebär emellertid också förändringar när det gäller elevernas

inflytande och arbetsituation. Det regelverk som beslutats om nationellt sätter elevmedverkan och medbestämmande i fokus. Ett konkret exempel på hur eleverna kan medverka ges i *Håkan Johanssons* bidrag. Artikeln behandlar grundläggande förutsättningar för att elever ska kunna arbeta målriktat och ger exempel på strategier för ett långsiktigt utvecklingsarbete. Läroplanen understryker ju att varje elev ska utveckla förmågan att själv bedöma sina resultat. Eleven ska dessutom, med bibehållen lust och intresse, utveckla tilltron till det egna tänkandet och den egna förmågan. Kan elever formulera mål? Hur går det när elever ska bedöma sitt eget kunnande? Hänger tilltro till det egna tänkandet samman med möjligheten att förstå målen och bedöma sitt kunnande?

I den avslutande artikeln gör *Håkan Andersson* en historisk exposé över betygssättning i Sverige med fokus på den utveckling som lett fram till det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. I artikeln hävdas, med hänvisning till det nuvarande betygssystemet, att "inget är nytt under solen". Målrrelaterade betyg har i olika former och med olika förtecken funnits och diskuterats i Sverige vid olika tillfällen. Något renodlat absolut eller relativt betygssystem har heller knappast existerat i praktiken. I lärarnas bedömningar av det ena eller det andra slaget förekommer och har alltid förekommit inslag av både relativ och absolut karaktär. Även godkändgränsens införande diskuteras i ett historiskt perspektiv, liksom betygens uttalade och dolda funktioner. I artikeln beskrivs också några resultat från Skolverkets nationella kvalitetsgranskning (2000) och som avslutning diskuteras betygens urvalsfunktion i nutid och framtid.

Legitimiteten i ett bedömnings- och betygssystem bygger på att alla inblandade upplever att det finns en saklig grund för bedömningen och betygssättningen. En annan viktig faktor för rättvisekravet är vad bedömningen och erhållna betyg skall användas till. Sammantaget påverkar detta upplevelsen av om man i första hand blir "bedömd" eller "dömd". En bedömning där lärare och elev är överens påverkar upplevelsen av rättvisa liksom huruvida bedömningen och betygssättningen översätts till hundradelar av poäng som kan vara avgörande för att få en eftertraktad utbildningsplats.

Som nämnts utifrån Carlgrens inledande artikel kan ett betygssystem betraktas som en socio-teknisk konstruktion. Men effekterna av ett betygssystem är beroende av både konstruktionen och det sammanhang där betygssystemet skall verka. Människor av "kött och blod" är involverade i bedömningsprocessen, liksom i konstruktionen av de regelverk som påverkar, t.ex. behörighets- och antagningsregler. Denna antologi med artiklar kring bedömning och betygssättning kan betraktas i detta perspektiv. Resultatet blir vad mottagaren gör det till.

Håkan Andersson

Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar

Ingrid Carlgren

Betygen har återigen hamnat i fokus i debatten om skolan. I tidningarna kan man läsa om hur ett ökande antal elever inte blir godkända i det ena eller andra ämnet i grundskolan eller lämnar gymnasiet utan betyg. Det förmedlas som 'nyheter' och ofta med en underton om att det är tecken på en sjunkande standard i skolorna. Fast det som är mest nytt är i själva verket att tidningarna, sedan det nya betygssystemet infördes, har börjat skriva om andelen icke godkända elever i grundskolan och jämföra olika skolor avseende bl.a. betygen. Att man tidigare inte gjorde detta är inte så konstigt eftersom det relativa betygssystemet förväntades producera en viss procent 1-or, 2-or osv. Det nya betygssystemet är däremot inte förknippat med några sådana förväntningar eftersom det är ett s.k. kunskapsrelaterat system. Samtidigt har det kommit att förknippas med ett krav att alla elever i grundskolan skall bli godkända. Därmed blir det intressant att skriva om alla som inte blir det. Men det kan väl inte vara betygssystemets konstruktion som avgör kunskapsstandarden i skolorna. Eller är det det? Är det det nya betygssystemet som har skapat intresset? Eller är det mål- och resultatstyrningen av skolan, där varje skola har blivit en resultatenhet, som förklarar det plötsliga intresset för betyg? Tidigare var ju inte resultaten av skolans verksamhet i blickpunkten – snarare det slags liv som pågick. Oavsett vad som är orsak till vad, kan man konstatera, att det nya betygssystemet går att använda för att mäta skolornas resultat på ett annat sätt än tidigare. Den typ av rapporter om förändring av andelen elever som inte blev godkända lät sig ju inte göras med det relativa betygssystemet p.g.a. dess konstruktion.

Detta exempel visar, tycker jag, att det vi kallar betyg är olika saker i olika betygssystem. Betygens betydelse för den enskilda eleven och för läraren som skall sätta dem ändrar sig. Att byta betygssystem får också konsekvenser för skolans verksamhet, för kommunerna och för relationerna mellan olika delar av utbildningssystemet. Att byta från sifferbetyg till G, VG, MVG ställer t.ex. till bekymmer för politiker som måste ta ställning till frågan om det är förenligt med en obligatorisk skola att inte alla elever blir godkända.

Konsekvenserna av den senaste betygsreformen är stora – inte minst för lärarna. Många grundskollärare uppfattar att de fått ett nytt uppdrag i och med de senaste läroplans- och betygsreformerna. De kan inte låta sig

nöja med att en grupp elever hamnar på efterkälken utan måste se till att så många elever som möjligt verkligen blir godkända. Tidigare såg de inte på samma sätt sig som ansvariga för de betyg eleverna fick eller för vad eleverna lärde sig.¹ Att byta betygssystem får alltså konsekvenser i en rad olika avseenden. Det kunskapsrelaterade betygssystemet förändrar inte bara lärarnas arbete och elevernas villkor utan också innehåll och uppläggning av skolarbetet.

Därför är det inte så konstigt att betygsfrågan har varit och är laddad. Den har alltid varit en het politisk fråga i Sverige. Partierna har intagit ståndpunkter för och emot betygen och slagits om i hur många år grundskolan skall få vara betygsfri. Till mångas förvåning lyckades den av Göran Persson tillsatta betygsberedningen ena alla partierna i ett förslag till nytt betygssystem (SOU 1992:86)². På något sätt var denna enighet förknippad med att förslaget omfattade ett ganska radikalt omtänkande av betygssystemets konstruktion och betygens innebörd. Betygen knöts till ett tänkande om kunskapsnivåer som kvalitativa skillnader i förståelse. Till skillnad från det tidigare betygssystemet, som uppfattades bygga på en kvantitativ kunskapsuppfattning, växte det fram ett förslag som uppfattades vara i överensstämmelse med en kvalitativ kunskapsuppfattning. Även om det slutbetänkande som lämnades (18 aug 1992) aldrig egentligen utgjorde en grund för utarbetande av det betygssystem som nu är i bruk – tror jag att betygsberedningens arbete hade en stor betydelse genom att vända upp och ner på mycket av betygstänkandet.³ Därigenom blev det möjligt att bryta upp låsta positioner. Det nya betygssystemet innebär i förhållande till tidigare betygssystem stora förändringar i flera avseenden.

Detta har dock i mycket liten omfattning diskuterats i det offentliga samtalet om betygen. I den massmediala framställningen behandlas betygsfrågorna på ett förenklat och oproblematiserat sätt. Man skriver om hur många elever som inte blir godkända som om man visste vad man talade om – som om innebörden av betygen är (själv)klar. Eftersom den inte är det och mot bakgrund av de ganska radikala förändringar det nuvarande betygssystemet innebär i förhållande till det tidigare, skulle vi behöva en betygsdiskussion av ett annat slag. Min avsikt i det här kapitlet är att lyfta ett par aspekter av det nya betygssystemet som jag uppfattar som centrala och som kan utvecklas åt olika håll beroende på hur systemet tolkas och används. Det är i första hand grundskolan och betygen i grundskolan som jag kommer att diskutera.

¹ Detta framkommer i intervjuer med lärare.

² Enigheten varade visserligen inte så länge eftersom den huvudsakligen omfattade betygsberedningens parlamentariska ledamöter. Flera av dessa försvann strax därefter "ur politiken", någon bytte parti etc.

³ Ett exempel är de idéer som fanns i betygsberedningen om att låta betygsstegen följa elevernas utveckling så att man i lägre klasser fick låga betyg för att successivt höja dem vilket ju är något helt annat än att med betygen ange hur väl eleverna har lyckats relativt en särskild kurs eller innehållsligt avgränsat område.

Bakgrunden är framförallt mina erfarenheter från Skolverkets utveckling av nationella betygskriterier för grundskolan⁴ men också intervjuer med lärare som gjorts inom ramen för olika projekt.⁵ Jag skulle vilja formulera några av de tankegångar vi hade som jag upplever inte har fått något vidare genomslag i skolornas arbete (liksom f.ö. inte heller skolämnenas mål att sträva mot verkar ha fått). Det beror inte bara på användarna av systemet utan också på konstruktionen. Jag kommer därför också att något beröra ett par vad jag uppfattar som konstruktionsfel i betygssystemet.

Betyg som social konstruktion

Även om vi idag uppfattar betygen som ett självklart inslag i ett utbildnings-system har det inte alltid varit så. När jesuiterna använde betyg på 1500-talet var det en betydande social innovation (man ersatte s.a.s. piskan i undervisningen med moroten) medan betygen idag närmast har antagit karaktären av ett naturfenomen. För varje betygsreform har dock såväl konstruktionen av, som funktionen hos, betygssystemet förändrats. Ett betygssystem är inte bara en 'teknisk' konstruktion utan är inbyggt i sociala system och nätverk och förbundet med vissa sätt att tänka om betyg, kunskap, människor etc. Betygen griper in i olika sociala system och fyller olika funktioner. Det bidrar till att (rang)ordna och sortera människor för olika levnadsbanor. På så vis kan man säga att betyg och betygssystem är kraftfulla socio-tekniker med konsekvenser på många nivåer.

En del av ett betygssystem är vissa föreställningar och idéer om vad det är som skall betyg sättas liksom hur man kan göra det. När man skall byta system räcker det inte med att åstadkomma en ny teknisk konstruktion – man måste också på något sätt förändra tänkandet om vad betyg är och hur de kan sättas på ett rimligt sätt. Eftersom vårt tänkande för det mesta är präglad av tankefigurer som utvecklats i relation till tidigare lösningar och system blir *omtänkandet* av betygen en viktig del av varje betygsreform.

1990-talets betygsreform genomfördes mot bakgrund av en period med s.k. relativa betyg. Även om detta system var starkt kritiserat (och ofta, som det brukar heta, missförstått) under hela den period det användes, har det naturligtvis präglat tänkandet hos såväl användare (lärare och elever), som allmänhet. Det relativa betygssystemet ersatte det tidigare s.k. absoluta betygssystemet. Dessa beteckningar kan vara missvisande eftersom det antyder att betygssättningen skulle kunna göras enbart relativt eller enbart i förhållan-

⁴ Detta utvecklingsarbete bedrevs åren 1993-95. Det leddes av Jan Hylén och den "centrala arbetsgruppen" bestod av Jan Hylén, Berit Hörnqvist och Ingrid Carlgren. Därtill fanns en expertgrupp och en grupp lärare för varje ämne.

⁵ T.ex. i NOS-projektet: Reform policy and teacher professionalism in different Nordic contexts. Se också Viveca Lindbergs artikel i den här volymen.

de till elevernas kunskaper. I själva verket grundar sig lärarens bedömning alltid på såväl vad eleven kan i förhållande till ett tänkt innehåll som på vad eleven kan i förhållande till andra elever. Det blir därför viktigt vilka man jämför med. En aspekt av det relativa betygssystemet som sällan diskuteras är att dess införande sammanföll med grundskolans genomförande. Medan ca 30 % av eleverna då gick i realskolan innebar grundskolereformen att i stort sett 100 % av varje årskull skulle gå igenom högstadiet. Högstadielärarna som tidigare satt sina betyg i en situation där de undervisade och betygssatte ett urval av elever skulle plötsligt undervisa och betygssätta samtliga elever i en årskull. Hade de då överfört realskolans betygskriterier rakt av till grundskolan hade det förmodligen blivit ohållbart. Om man jämför med ett urval av elever som valt att läsa vidare är det något annat än om jämförelsen skall gälla alla. Lärarna saknade erfarenhet av det. Med det relativa systemet blev det möjligt att jämföra alla med alla och (åtminstone principiellt) lägga frågan om absoluta kravnivåer åt sidan. Det visar, tycker jag, hur intrikat och sofistikerat samspelet mellan betygssystem, utbildningssystem och resten av samhällsutvecklingen är.

En annan aspekt är att det relativa betygssystemet speglade den tidens tilltro till vetenskapligt baserade 'objektiva' mätsystem.⁶ Genom nationella standardprov garanterades objektiviteten. De nationella proven byggde på en normalskala som i sin tur byggde på vissa antaganden om spridningen på elevernas kunskaper⁷. Systemet skapades under en period där tilltron till vetenskapligt grundad kunskap och därpå grundade åtgärder var betydligt större än tilltron till lärarnas professionella kunnande. I ljuset av det kan man se det senaste betygssystemet som en renässans för tilltron till det subjektiva professionella omdömet.⁸

Som alltid är det dock inte så enkelt att förändra tänkandet. Det man är van vid uppfattar man som självklart – medan det nya framstår som bristfälligt ur en rad perspektiv. I en intervju i Pedagogiska Magasinet uttrycker Håkan Andersson en farhåga att det nuvarande systemet riskerar att bli en lika stor informationsmiss som det relativa betygssystemet var. Jag antar att han syftar på tankekonstruktionen i anslutning till det nya systemet. Jag håller med om att "hur det var tänkt" inte är vare sig särskilt utförligt beskrivet, kommunicerat eller uppfattat. Samtidigt är det problematiskt att betrakta betygssystem som en konstruktion i sig, och att det som händer när systemet skall börja fungera kan beskrivas i termer av att det uppfattas rätt eller fel. En betygsreform är betydligt mer komplicerad än att några konstruerar ett

⁶ Mycket av diskussionerna i samband med införandet av det nya systemet kom att handla om just objektivitet i mätningarna.

⁷ Denna spridning svarade i sin tur mot kurvan för intelligenskvotens fördelning.

⁸ Gäller inte bara lärarna – överhuvudtaget kan man tala om en renässans för tilltron till professionell kompetens och kanske framförallt en insikt om de standardiserade systemens begränsningar.

system och lyckas 'förklara' dess konstruktion för användarna av systemet. Innebörden av att tala om socio-tekniska system är att det är i interaktionen med de nya verktygen som de nya systemen uppstår. Det nya betygssystemet konstitueras genom användningen av det. Därför är det viktigt att föra en diskussion om vad det nuvarande systemet är för ett slags system och kanske framförallt vad man kan göra av det. Som ett led i det kan det också vara viktigt att reflektera över tidigare betygssystem.

Det går alltså inte att enkelt översätta B, AB och A till siffror eller G, VG och MVG. Detta har varit ett av problemen i övergången till det system vi har nu. I början var det mycket diskussion om och jämförelser mellan systemen. Vilken nivå i siffersystemet skulle motsvara godkänt? Hur stor andel MVG var rimligt? När Skolverkets första nationella prov kom var reaktionerna från fältet att kraven var för låga. Frågan är i förhållande till vad? I förhållande till de nationella kriterierna förstås, skulle väl de flesta säga. Men kriterierna måste uttolkas, så det var nog snarare i förhållande till den översättning från det gamla till det nya systemet som lärarna hade gjort för sig själva. Det är ju genom att betygssystemet används, när det sätts i rörelse i ett sammanhang, som kriterierna får sin egentliga betydelse. I varje kommun och på varje skola görs en uttolkning och i dessa uttolkningar är tidigare erfarenheter, sätt att tänka och andra betingelser lika betydelsefulla som vad som står formulerat i kriterierna.

Det nya betygssystemet förutsätter ett verksamt professionellt omdöme. Vidare förutsätter det elevernas medverkan i betydligt större utsträckning än tidigare. Det innebär en utmaning framförallt för lärarna. Även om betygssättningen och bedömningen av elevernas kunskaper väl alltid har varit en del av lärarens arbete ställer det nya systemet nya krav på lärarna i detta avseende. Här kan man se en utveckling från de s.k. absoluta betygen, över de relativa till dagens s.k. kunskaps- och målrelaterade när det gäller lärarens makt över betygssättningen: från att läraren varit närmast enväldig (eleverna hade bara att foga sig i lärarens beslut) över de relativa betygens beroende av standardiserade centrala prov som såväl lärare som elever fick underordna sig. Med dagens betygssystem är det visserligen fortfarande lärarna som bedömer elevernas kunskaper men hon/han förväntas på ett helt annat sätt än tidigare diskutera grunden för sina bedömningar inte bara med kollegor utan också med eleverna.

I det nya systemet blir formuleringen av tydliga krav och synliga bedömningsgrunder viktiga. Trovärdigheten i lärarnas professionella bedömningskompetens blir viktig men också att bedömningen kan kommuniceras till eleverna på ett begripligt sätt. Det betyder bl.a. att kunskaperna om bedömning som är en del av lärarnas professionella kunskapssystem, måste synliggöras på ett annat sätt än tidigare. För att bedöma kunskaper krävs å ena

sidan kunskaper om vad det är att kunna det som skall bedömas – och å den andra kunskaper om hur man kan mäta detta.

Det nya betygssystemet har många fördelar gentemot det gamla – det sätter elevernas lärande i fokus; innehållet i elevernas lärande. Det öppnar också för insyn för eleverna och möjlighet att i högre utsträckning än tidigare begripa och diskutera grunderna för lärarnas bedömning. Men det finns också nackdelar och risker. En är att kunskapsinnehållet i skolan riskerar att trivialiseras – att skolarbetets innehåll reduceras till att 'nä upptill' kriterier genom att de nationella kriterierna får fungera som ersättning för kursplanerna.

Det finns inga perfekta betygssystem. Alla betygssystem måste dock, för att vara trovärdiga, framstå som rättvisa, jämförbara och 'rätta'. Å ena sidan måste det uppfattas som att det 'mäter' de rätta kunskaperna. Å andra sidan måste det uppfattas som att det ordnar och sorterar och bedömer skillnader mellan elever på ett rimligt sätt. Det relativa systemet skapade en sådan trovärdighet genom standardprov och en därmed sammanhängande föreställning om objektivitet. Det nuvarande systemet måste erövra sin legitimitet på ett annat sätt. Det är därför viktigt att föra en diskussion om de principiella sidorna av systemet.

De aspekter jag i fortsättningen kommer att fokusera är för det första att de nationella betygskriterierna gäller kunskapskvaliteter och inte särskilda kursinnehåll eller pensa. Vidare vill jag ta upp relationen mellan nationella och lokala kriterier. Jag kommer också att beröra frågan om elevernas inflytande över betygen. Det nya betygssystemet ger både lärare och elever ett ökat inflytande över formuleringen av betygskriterier. Vilka blir konsekvenserna av det? Den frågan hänger i sin tur ihop med frågan om hur skolverksamheten organiseras och vad som styr undervisningens innehåll och uppläggning.

Att bedöma kvaliteter och förmågor

Jag deltog alltså i Skolverkets arbete med att utveckla nationella kriterier i grundskolans ämnen. Arbetet innebar en fortsättning på läroplanskommitténs arbete med att utveckla modeller för nationella kursplaner i ett system för målstyrning, som omfattade öppna mål och deltagande av såväl lärare som elever. Det handlade bl.a. om att inte låta "uppnåendemålen" (vars funktion ju var knuten till utvärdering av resultaten) bli för styrande på "strävansmålen" (vars funktion var knuten till utvecklingen av undervisningen) bekostnad. Frågan blev aktuell igen när kriterieuppdraget kom. Risken var stor att med formulering av betygskriterier på tre nivåer så skulle målstyrningssystemet tippa över och få en uppnåendemål-karaktär.⁹ I Skolver-

⁹ Det första uppdraget som Skolverket fick gällde att formulera kriterier för tre nivåer. Detta ändrades i samband med regeringsskiftet till att gälla endast en betygsnivå. Mål att uppnå ansågs vara av en sådan karaktär att de kunde fungera som en nivå för godkänd, medan MVG var tänkt att enbart formuleras på lokal nivå. Senare kom dock ytterligare ett uppdrag angående MVG-nivån.

kets kriteriearbete blev därför huvudfrågan: Hur skriva kriterier så att betygssystemet blir konsistent med ett målstyrningssystem med öppna mål (mål att sträva mot) och deltagande målstyrning. Hur få ett betygssystem som inriktas mot bedömning av målen att sträva mot och inte bara uppnåendemålen?

Vi försökte därför realisera betygssystemet på ett sätt som var konsistent med idén om deltagande målstyrning. Det innebar för det första en idé om dubbla nivåer för kriterieformulering – det skulle finnas såväl nationella som lokala kriterier. Vidare skulle de nationella kriterierna kunna användas på olika lokala innehåll. Motsvarigheten till ”mål att sträva mot” i kursplanerna blev det som kom att kallas ”bedömningens inriktning”, dvs. en text som beskrev vilka förmågor som skulle ligga till grund för betygssättningen i ämnet. Den texten var tänkt som den bakgrund mot vilken kriterierna för väl godkänd skulle läsas. På så vis blev betygssystemet analogt med målstyrningssystemet i övrigt. På motsvarande sätt som mål att sträva mot angav en riktning för ämnesundervisningen, utvecklades ”bedömningens inriktning” som en riktning för bedömningen av ämneskunskandet. Det fanns en parallellitet mellan å ena sidan ”mål att sträva mot” och ”bedömningens inriktning” och å den andra uppnåendemål och kriterier för VG. Istället för att ange två nivåer så angavs en riktning och en nivå. Riktningen på elevernas kunskapsutveckling uttrycks i ”mål att sträva mot” och ”bedömningens inriktning” medan kunskapsnivåerna markeras i mål att uppnå och kriterier för VG.

De nationella betygsformuleringarna blev alltså å ena sidan en formulering av de kvaliteter eller förmågor som skulle betygssättas (bedömningens inriktning) och å andra sidan formulering av en nivå (VG) som skulle ange en punkt eller nivå på en utveckling i en viss riktning.

Hur kan man då förstå relationen mellan kunskapskvaliteterna i ”bedömningens inriktning” och kriterierna? Detta var ständigt uppe till diskussion under utvecklingsarbetet. En metafor som användes ofta var skillnaden mellan ”våren” och olika indikatorer på våren, t.ex. snödroppar och islossning. Medan kunskapskvaliteterna i bedömningens inriktning svarar mot ”våren”, så svarar kriterierna mot snödropparna etc., dvs. de är indikatorer på kvaliteterna. Liksom vårtecknen skiljer sig över landet kan indikatorerna också göra det. Ett förslag var därför att kriterierna skulle ses som exempel på kriterier. Genom den läsning av ett antal kriterier som sedan skedde fick systemet, som jag ser det, en starkare ’uppnåendemål-karaktär’ än vad vi som höll på med utvecklingsarbetet hade önskat. Dels är det genom denna läsning alltför lätt att låta knippet av kriterier ersätta kursplanerna och dels tar det uppmärksamheten från bedömningens inriktning och ämnets kunskapskvaliteter.

De nationella formuleringarna tog sin utgångspunkt i de ämneskvaliteter som angavs i mål att sträva mot och som inte är bundna till något specifikt kunskapsinnehåll. Det är alltså inte elevernas kunskaper om vikingatiden eller romarriket som (ur nationellt perspektiv) är det centrala utan hur eleverna urskiljer och kan resonera om likheter och olikheter i olika historiska förlopp och hur de kan reflektera över olika historiska beskrivningar i relation till det konkreta innehåll de studerat.¹⁰ Ur nationellt perspektiv är det inte hur lyckad en specifik maträtt blir som bedöms i hemkunskapen utan elevens ”förmåga till reflektioner handlande genom hela arbetsprocessen”. På samma sätt är det inte konkreta kunskaper om periodiska systemet i kemin som betonas på nationell nivå, utan det naturvetenskapliga resonerande som hon visar upp i samband med det. Etc.

Även om vårt lösningsförslag var konsistent med resten av målstyrningssystemet så var det inte lätt att förklara. Det byggde på ett tänkande som inte var helt enkelt att förena med t.ex. det politiska talet om tydliga kriterier som skapade en förväntan om att det skulle gå att formulera (en) tydligt vad som krävdes för ett visst betyg. Den politiska retoriken bygger på en grov förenkling av vad kunskap är och hur den kan bedömas, liksom på illusionen att innebörden av vad det är att kunna något s.a.s. kan formuleras ’hela vägen ut’. Detta är för det första inte möjligt, och för det andra skulle det innebära att det professionella omdömet inte behövdes. De mål att sträva mot som fanns i kursplanerna lät sig inte enkelt omvandlas till kriterier för betygssättning. De var konstruerade för att skapa ett utrymme för ett reellt deltagande och inflytande av lärare och elever i den konkreta undervisningsplaneringen.

Som en konsekvens av uppdelningen på två nivåer (nationella och lokala kriterier) så knöts alltså inte de nationella formuleringarna och kriterierna till ett konkret innehåll. Detta uppfattar jag som ett klart brott med traditionen att knyta betygen till kurser eller delar av kurser, dvs. ett någorlunda specificerat innehåll. Att beskriva innehållet som kvaliteter i elevernas kunskande eller förmågor som eleverna förväntades utveckla krävde också ett annat sätt att tänka och tala om ämnesinnehållet än vad som var brukligt innan. Ämnesexperterna var därför inte ’vana’ att uttrycka innehållet i termer av ämnesmässiga kvaliteter. Det kändes mer naturligt för dem att tala om å ena sidan det innehållsliga stoffet och å den andra, generella kvaliteter som kreativitet, reflektivitet etc. Men vi ville veta vilka specifika kunskapskvaliteter man utvecklar i ämnet.

Det hela komplicerades också av att vi använde begreppet ”kvalitet” på ett annat sätt än vad som var vanligt i samband med diskussioner om lärande. Istället för att använda kvalitetsbegreppet för att beteckna kvalitativt olika

¹⁰ Däremot är det ju i relation till t.ex. kunskapsområdet romarriket som de lokala kriterierna relateras.

nivåer på kunskapen använde vi begreppet för att uttrycka en riktning i ämneskunnandets utveckling som fanns uttryckt i målen att sträva mot i ämnet. Ett exempel på en sådan ämneskvalitet var *"förståelse av samspelet mellan människa och miljö"* i geografi. Det är en av de kvaliteter som skall ligga till grund för bedömningen av kunskaperna i geografi. Det som avgör vilket betyg man skall ha är inte om man har förståelse eller inte, utan hur denna förståelse ser ut. Beroende på det får man G, VG eller MVG.

Även om vi i "Grundskola för bildning" (Skolverket, 1996) försökte förklara skillnaden mellan de bägge kvalitetsbegreppen kändes det efter hand mer naturligt att tala om förmågor istället för kunskapskvaliteter. Dock var inte heller detta oproblematiskt eftersom begreppet förmåga ofta används i betydelsen mer eller mindre medfödd talang. Vår användning vänder detta upp och ner. Förmågan blir resultatet av, inte utgångspunkten, för elevernas lärande.

Betygen och kunskapsformerna

I samband med Lpo/Lpf 94 fördes en diskussion om kunskapssyn i termer av fyra olika kunskapsformer (förståelse, förtrogenhet, fakta och färdighet). Läroplanskommitténs avsikt med detta var att markera mångfalden i kunskapens uttryck och de fyra kunskapsformerna representerade olika aspekter av att kunna något. Samtidigt som de fyra kunskapsformerna urskiljdes och behandlades var för sig betonades samspelet mellan dem och att de utgjorde aspekter av kunskap snarare än olika slags kunskaper. De utgör delar i en helhet och dessa olika delar kan snarast se som dialektiskt samspelande. Det går t.ex. inte att tala om faktakunskaper utan relation till förståelse och vice versa. Poängen med att skriva fram fyra former var en slags markering mot att reducera skolkunskaper till enbart vissa slags kunskaper eller aspekter av kunnande (t.ex. "djupkunskaper", dvs. förståelse). Tidigare gjordes en åtskillnad mellan "kunskaper och färdigheter" där färdigheterna inte ses som en del av kunskaperna. Vi ville inkludera inte bara färdigheterna utan också den erfarenhetsgrundade kunskapen som en del av det man lär sig i skolan. (Vilket skulle göra det möjligt att diskutera vilka slags erfarenanden som skolan skapar förutsättningar för.) Förtrogenhetskunskap syftade på detta och var ett sätt att betona betydelsen av den sinnligt grundade kunskapen också i skolan.

Även om det ibland har tolkats så var syftet aldrig att skapa en hierarki av kunskapsformerna och inte heller att knyta kvalitetsbedömningen till dem. Istället utvecklades i samband med betygskriterierna ett tänkande om kunskapskvaliteter som handlar om något annat än kunskapsformerna. Dessa var tänkta att komma till uttryck på samtliga betygsnivåer. Om vi går tillbaka till geografiexemplet ovan, så omfattar kunskaper om samspelet såväl fakta-

kunskaper om platser som förståelse av hur just dessa fakta samspelar liksom färdigheter i t.ex. kartläsning och förtrogenhet med olika slags kartor och hur man kan dra slutsatser från dem. Kunskaper om samspelet människa-miljö omfattar alla fyra kunskapsformer oavsett betygsnivå. Visserligen kan man tänka sig att olika elever har olika kunskapsprofiler – en del är kanske starka i faktaaspekten andra i förståelse etc. men poängen är att det går inte att vare sig lära sig sy i en knapp eller läsa en text utan att samtliga fyra kunskapsformer finns med.

Så kunskapskvaliteter handlar om något annat än de fyra kunskapsformerna. Syftet är att kunna beskriva innebörden i det eleverna skall lära sig på ett sätt som svarar mot mål att sträva mot i ämnet och som gör det möjligt att bedöma samma kunskapskvaliteter oavsett vilket konkret innehåll man lokalt har valt att arbeta med.

Nationella och lokala kriterier

Betygskriterierna arbetades fram i samspel med ett antal lärare i Märsta kommun. Så här i efterhand är jag lite tveksam till om det var så klokt att lägga upp utvecklingsarbetet så som gjordes. Betygssystemet liksom målstyrningssystemet bygger ju på att formuleringar görs på såväl nationell som lokal nivå och genom att göra de nationella kriterierna tillsammans med lärarna – samtidigt som skillnaden mellan den nationella och den lokala nivån inte tydliggjordes – skapade en sammanblandning av nivåerna. Vi borde istället ha låtit lärare arbeta med lokala kriterier parallellt med att de nationella ämnesgrupperna arbetade med nationella kriterier. Då hade de bägge kriterietyperna kunnat utvecklas i förhållande till varandra och vi hade kunnat få fram exempel som visade på samspelet mellan lokala och nationella kriterier.

Fortfarande verkar relationen mellan nationella och lokala kriterier inte tillräckligt utredd. Medan de nationella kriterierna gäller mer generella kvaliteter i ämneskunskandet bestäms de lokala av det konkreta innehållet i undervisningen. Om en slöjdprodukt skall bedömas kan man t.ex. göra det i relation till materialval eller estetiska aspekter. Samtidigt måste man bedöma det konkreta – man kan ju inte ha samma kriterier för att bedöma en bricka som för att bedöma en stövelknekt.

Ett annat sätt att tala om detta kan vara i termer av direkt och indirekt lärande (Jfr Marton & Booth, 2000). Förutom det direkta innehåll som man lär sig när man t.ex. håller på med vikingatiden (hur vikingarna levde, klädde sig, reste etc.) så lär man sig något annat, indirekt. Det kan vara att bli uppmärksam på olika aspekter av historiska beskrivningar – t.ex. deras ursprung, eller det kan vara att bli varse likheter och skillnader i kulturella dimensioner av olika slag. Det kan handla om vilka sammanhang man uppfattar, hur man värderar vad som är viktigt och mindre viktigt, vad som är

kunskap och inte etc. Beroende på de sammanhang som inramar skolarbetet utvecklar man olika sätt att se på och förhålla sig till olika saker. Medan "mål att uppnå" har någon slags blandkaraktär mellan direkt och indirekt lärande så har mål att sträva mot mer karaktären av de kvaliteter i ämneskunnandet som är resultatet av ett indirekt lärande.

Dock kan man ju aldrig utveckla de eftersträvade kunskapskvaliteterna 'i sig', fritt från ett innehåll. Man håller alltid på med ett konkret innehåll och det är hanterandet av detta konkreta innehåll som bedöms. Därför är det relationen mellan det konkreta innehållet och de eftersträvade kvaliteterna som är det intressanta och det som borde komma till uttryck i de lokala kriterierna. De nationella kriterierna gäller det man lär sig som är mer generellt och som man har användning av i andra liknande situationer – medan de lokala kriterierna är relaterat till det direkta lärandet. Att låta betygen ensidigt inrikta sig på antingen det direkta lärandet av det konkreta innehållet i undervisningen eller på det indirekta lärandet utan att ta hänsyn till det konkreta innehållet blir fel. Det är istället relationen mellan det konkreta (det direkta lärandet) och det generella (det indirekta lärandet) som skall betyg sättas oavsett om man t.ex. skall göra en teaterföreställning, undersöka det kommunala dricksvattnet eller studera franska revolutionen.

På så vis kan man säga att betygssystemet förutsätter en kvalificerad diskussion om innehållet i det man håller på med. Det gäller att också få med eleverna i en sådan reflektion över olika aspekter av vad de gör – en slags kvalitetssäkring av elevernas lärande.¹¹

Betyg och inflytande

Samtidigt som mål- och resultatstyrningen innebär att de nationella kraven på vad det är eleverna skall kunna har skärpts jämfört med tidigare, har såväl lärarna som eleverna fått ett ökat inflytande över undervisningens innehåll och uppläggning liksom över utformningen av lokala kriterier för bedömning.

Jämfört med tidigare betygssystem, där grunderna för bedömningen många gånger var outgrundlig för eleverna förväntas lärare idag synliggöra grunderna för betygssättningen. Det nya betygssystemet öppnar för insyn och argumentation. Eleverna har rätt till inflytande över planeringen av un-

¹¹ En sådan innehållslig reflektion över relationen mellan det direkta och det indirekta lärandet gäller inte bara vid bedömning och betygssättning utan är vad målstyrningen i sin helhet kräver för att den skall fungera. Det gäller såväl när lärare skall utforma miljöer för lärande, planera och genomföra undervisning som när elevernas kunskaper skall bedömas. Om inte medvetenheten om bägge aspekterna finns – det direkta såväl som det indirekta innehållet – är risken stor för att grundskolans innehåll reduceras till en serie steg och moment som eleverna kan planera för i sina planeringsböcker och därefter bocka av en efter en tills de har gått igenom grundskolekursen.

dervisningen och kan också vara med och diskutera de lokala kriterierna. Däremot är det lärarna som bedömer nivån på elevernas kunnande.

Dessa krav på synlighet och insyn ökar inte bara elevernas möjligheter att få grepp om sitt eget lärande. Det skapar också nya betingelser för förhandling mellan lärare och elever. Vad krävs för att få godkänt? Hur mycket måste jag göra? Om jag gör det och det – får jag VG då? Etc. Samtidigt som systemet öppnar för att eleverna kan bli delaktiga i och få makt över sitt eget lärande öppnar det också för förhandlingar som kan leda till att eleverna begränsas i sitt lärande av sin egen förståelsehorisont. Man kan ju inte veta vad det är man ska kunna innan man kan det. Det är först när man har förstått något som man förstår vad man har förstått.

Hur kan man svara mot kravet på elevinflytande över undervisningen utan att lämna kravet på att man som lärare skall lyfta eleverna till kunskapsnivåer de inte själva känner till? Det uppstår ett dilemma mellan att å ena sidan tillsammans planera det eleverna skall lära sig innan de gör det och därmed riskera att trivialisera innehållet i skolarbetet – och å den andra att hålla på kunskapens hemlighet och då lämna alltför många elever i ovetenskap om vad som förväntas av dem. Situationen är paradoxal. Ett sätt att lösa upp den kan vara att hålla isär vad eleverna skall göra och vad de skall kunna. Lärare och elever kan planera undervisningen i termer av vad det är som skall göras och det konkreta innehållet i det direkta lärandet. Men när elevernas kunnande skall bedömas är det det indirekta lärandet som fokuseras, dvs. de kvaliteter eller förmågor som eleverna visar prov på. Denna bedömning kan bara göras av en professionell lärare som vet vad det är att kunna det som förväntas och hur detta kunnande kan komma till uttryck. Läraren kan dock diskutera sina bedömningar med eleverna i anslutning till det eleverna konkret gör och har gjort. Genom att tillsammans med eleverna reflektera över de nationella kriterierna kanske inte bara medvetandet om bedömningsgrunderna hos eleverna ökar utan också deras lärande. På så vis kan de nationella kriterierna bli en del av undervisningens innehåll. Det är dock något helt annat än att utgå från dessa kriterier i planeringen av skolarbetets innehåll.

Åtskillnaden mellan bedömningen av elevernas kunskaper och det de gör är viktig. I analogi med konståkningstävlingar kan man säga att lärare och elever planerar och utformar 'uppvisningsprogrammet' men sedan är det läraren (i tävlingar är det flera domare) som bedömer olika aspekter av det eleverna gör. Eleverna kan vara med och påverka vilket program de vill ha – däremot inte vilka kvaliteter som skall bedömas. På samma sätt som konståkaren och tränaren efteråt diskuterar och reflekterar över domarnas bedömningar är det viktigt som ett led i elevernas kunskapsutveckling att lärare och elever tillsammans talar om bedömningen. Det gäller alltså inte blanda ihop resultat och kunskapskvaliteter med skolarbetets innehåll.

Det måste finnas andra mekanismer och kriterier som driver arbetet i skolan än kriterierna för bedömningen av resultaten.

Tidigare har åtskillnaden mellan innehåll i undervisningen och resultaten kunnat upprätthållas med hjälp av "kursen" som skall klaras av. Undervisningen har handlat om att planera och genomföra en kurs eller ett innehållsligt avsnitt av något slag, medan bedömningen och betygen gällt resultaten av kursen. På grundskolan är kurserna numera borta på nationell nivå och det blir därför inte lika självklart vad som ska styra verksamheten. Det blir därför viktigt att man på lokal nivå formulerar antingen kurser, projekt eller teman eller på annat sätt ramar in innehållet i undervisningen.

Som jag ser det är den största faran med det nuvarande betygssystemet att betygskriterierna ersätter kursplanerna som grund för planeringen av innehållet i skolarbetet. Det handlar på något vis om betygen som skolans produkt eller betygen som kvalitetssäkring av skolans produkter. Om kriterierna görs om till innehåll i skolarbetet blir de inte längre indikatorer på kunskapskvaliteter och kan därigenom inte heller fungera som en kvalitetssäkring av skolans innehåll och produkter.

Referenser

Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (1996). *Grundskola för bildning*.

SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem*. Slutbetänkande av Betygsberedningen.

I behov av särskilt stöd – och ändå godkänd?

Ingemar Emanuelsson

Det är nu cirka tio år sedan den dåvarande regeringen gav sina utredningsdirektiv om en ny betygssättning. Betygsfrågan var högaktuell och diskuterades livligt i många sammanhang och regeringen hade just givit sina direktiv också till Läroplanskommittén. Av direktiven till Betygsberedningen framgick, att den fick till uppgift att presentera ett alternativ till den dittills använda – och ofta missuppfattade – relativa betygssättningen. Alternativet skulle bygga på s.k. absoluta kunskapsvärderingar grundade på kriterier för godkända resultat. Att sådana kriterier var möjliga att formulera presenterades snarare som en utgångspunkt än som problematiskt. Den svenska skolan skulle bli ”Europas bästa”, och i den skolan skulle alla elever, bara de arbetade tillräckligt bra, bli kompetenta att leva upp till kriterierna för godkänt resultat i de olika skolämnena. Skolans undervisning skulle bedrivas så, att detta inte bara blev möjligt utan det normala utfallet av verksamheten.

I diskussionerna om betygen, liksom i såväl beredningens förslag som i det senare riksdagsbeslutet, blev det dock inte begreppet godkänt i sin neutrumsform relaterat till resultat som användes, utan den reala formen godkänd, dvs. syftande på eleven och eleven som person. Detta förhållande har mycket lite uppmärksamats även om det har påpekats i flera sammanhang exempelvis av oss specialpedagoger i Göteborg. Det kan vara av intresse att närmare fundera över orsaken till användningen av denna grammatiska form av begreppet ”godkänd”. Att elever i alla tider känt sig bedömda som personer på grund av att deras prestationer inte räckt till, är väl dokumenterat i rader av undersökningar av studieavbrott och andra svårigheter. Sedan 1996 är faktiskt en del elever, enligt formuleringen i skollagens Kap. 3 §3 ”Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapsmål ...”, faktiskt berövade möjligheten att bli godkända ofta redan innan de ens börjat skolan. Det finns alltså goda skäl att misstänka, att det ovan nämnda bytet av kasusform i uttrycket i betygsskalan knappast tillkommit av ren slump. Det är snarare en kodifiering av väl etablerade upplevelser och uppfattningar av elevers olika ”värde” i utbildningssammanhangen.

När denna artikel skrivs diskuteras betygssättningen fortfarande livligt. Vidare har Skolverkets kvalitetsgranskningsnämnd presenterat ett förslag till viss reformering av den. Situationen vid de två skrivtillfällena syns påfal-

lande likartad, och man kan fundera över vad som skiljer de två tillfällena åt. En viktig skillnad är naturligtvis att den nya betygssättningen med de "absoluta" kriterierna nu varit i bruk ett antal år. Erfarenheterna har lett till blandade reaktioner. En del har värderats positivt, som att de krav som ställs i skolan har blivit tydligare och att betygen har upplevts som värdemätare på faktiskt tillägnade kunskaper. Andra erfarenheter är mera negativa, t.ex. att de lokalt bestämda kriterierna har upplevts som olika mellan skolor. Egentligen var detta senare tämligen förutsägbart, bl.a. med erfarenheter av den gamla folkskolans betyg, som ju också byggde på "absoluta" kunskapsnivåer. Nu, liksom då, kan man konstatera, att det skenbart absoluta i praktiken blir relativt beroende på de olika förhållanden som gäller i en rad omständigheter. Speciellt tydligt blir detta, då de givna betygen också skall användas i urvalssammanhang.

Ett i dag dock större och ofta dominerande tema i diskussionerna gäller alla de elever som inte når upp till kravnivån för betyget godkänd. En relativt stor andel elever, i många skolor mycket stor, har inte fått betyg i vissa eller samtliga ämnen efter de nio åren i grundskolan. Det nya systemet har också visat sig vara besvärligt att tillämpa i många fall etc. Erfarenheterna har naturligtvis inte enbart med betygssystemet som sådant att göra. Många hänger också samman med den fortgående decentraliseringen av skolan, ökande skillnader i olika avseenden mellan skolor både vad gäller förutsättningar för och resultat av undervisningsverksamheten m.m. Skillnader mellan skolor ökar också vad gäller elevrekryteringen, inte minst med avseende på social och kulturell bakgrund. Sådana förhållanden är naturligtvis korrelerade med andelar elever som lämnar grundskolan "utan godkända betyg i alla ämnen". Betydelsefulla är också en rad förändringsprocesser i samhället som helhet, både det nationella och det internationella. Jag koncentrerar mig dock i detta sammanhang på några huvudpunkter gällande betygssättning och dess konsekvenser. Främst fokuserar jag konsekvenser för eleverna, de som blir bedömda som godkända eller, åtminstone i grundskolan, "ännu inte godkända", vilket i praktiken som regel blir ett synonymt begrepp till "icke godkänd". Detta som en följd av att de inte lyckats anpassa sig till kravet att nå en viss kunskapsnivå inom en viss stipulerad tidsrymd.

Vad är normalt?

I detta sammanhang menar jag, att det är viktigt att relatera bedömningsförfarandet till vad som skall ses som normalt eller avvikande från normalt. Sådana bedömningar och värderingar är centrala i olika specialpedagogiska sammanhang liksom i andra former av differentiering i skolan. Därför finner jag det befogat att ställa frågan: Är det normalt att bli godkänd? Eftersom det är ganska ointressant eller meningslöst att tala om normalt utan att

också tala om avvikelser eller avvikande från det normala, blir det likaså relevant att fråga sig hur skillnaden mellan normalt och avvikande – det vill säga "icke godkänd" – definieras och på vilka grunder detta sker.

Några synpunkter och påpekanden jag gjorde i en debattartikel (Emanuelsson, 1992), publicerad vid tidpunkten för det nu gällande betygssystemets införande, känns fortfarande relevanta. De presenterades då som befärade konsekvenser för elever som riskerar att få större svårigheter i skolan än de flesta andra – ofta kallade elever i behov av särskilt stöd. Det är samtidigt elever som på olika sätt bedöms som "svaga" genom att deras förutsättningar i olika avseenden betraktas som bristfälliga eller otillräckliga. Mina synpunkter i detta sammanhang kan i dag förstås som ett slags förutsägelser av flertalet av de i dag alarmerande problem i form av höga andelar elever som inte blir godkända. Dvs. sådant som blivit erfarenheter av tillämpningen av det "nya" betygssystemet med sina definierade kriterier (absoluta krav) på godkänd.

Nu, liksom för snart tio år sedan, menar jag att s.k. strävansmål i skolan gärna skall vara högt satta, eftersom de också är långsiktiga. Sådana mål är egentligen, och bör vara, utformade i ett perspektiv av "ett livslångt lärande". De är mål att sträva mot därför att de är väsentliga för den enskilda individen, men också, och inte minst, för utvecklingen av kollektiv kompetens i samhället. Kriterierna för betygssättning – och godkändbedömningar – är dock inte detsamma som dessa strävansmål, utan de gäller etapper på vägen mot sådana mål. Det är en viktig skillnad, eftersom etapperna är tänkta att nå på viss tid. Eftersom olika individers förutsättningar för lärande är olika, är det rimligt att tänka sig att olika elever också behöver på olika sätt definierade etappmål, olika många etapper, men framför allt olika mycket tid för att nå sådana etappmål. Detta gäller även om strävansmålen är och bör vara desamma i en utbildning som skall vara likvärdig i skollagens mening.

Så är dock inte fallet i nu gällande betygssättning och godkännande. Etappmålen definieras lika för alla i form av kunskapsnivåer som skall nås på samma tid av alla elever, i grundskolan på nio år. Sådana kriterierelaterade kunskapsnivåer definieras som absoluta krav i vart och ett av de olika skolämnena. Men eftersom alla elever inte kan lära sig hur mycket som helst under hur kort tid som helst eller lika mycket på samma tid, blir ändå de definierade godkändnivåerna relativa i den meningen att de relateras till vad som kan tänkas bli resultatet av ett optimalt lärandearbete för en representativ elev i den aktuella åldern. Visserligen talar en del företrädare för kunskapsrelaterad betygssättning med godkändnivåer vackert om att betyget "icke godkänd" ska upplevas som "ännu icke godkänd". I konsekvens därmed säger de, liksom redan Betygsberedningen, att det är naturligt att tänka sig att en del elever behöver gå längre tid än nio år i grundskolan, ofta med särskilt stöd på olika sätt. Kvarsittning och/eller specialundervisning

för de ännu icke godkända – de onormala eller avvikande? – alltså. Hur stor andel av årskullarna detta ska gälla, blir egentligen en definitionsfråga, dvs. beroende på hur kunskapskraven i etappmålen och kriterierna för godkänd formuleras.

Detta har visat sig vara problematiskt i skolornas ansträngningar för att minska andelarna elever som lämnar skolformen utan godkända betyg. Kraven för tillträde till gymnasieskolans nationella program har blivit styrande både för koncentration av stödinsatser till vissa ämnen, men sannolikt också för tillämpningen av olika kriterier för bedömningen av vad som skall duga för betyget godkänd. Den över åren ökande andelen elever som i stället hänvisas till gymnasieskolans individuella program ger klart besked om att möjligheterna att med stödåtgärder av skilda slag kompensera för elevers olika svårigheter att följa den genom etappkriterierna fastställda inlärnings-takten – den förväntade och normala – är små eller obefintliga. Longitudinella uppföljningar av elevkarriärer genom grundskolan visar tydligt att merparten av eleverna utan godkända betyg på det sättet ”kommit i otakt” mycket tidigt, för att inte uttrycka det som att deras förutsättningar redan i skolstarten visade sig vara dåligt överensstämmande med hur den ”normala eleven” tänktes vara utrustad för att hänga med och följa den givna takten i lärandet.

Situationen är lik en höjdhoppstävling, där alla skall kvalificera sig genom att hoppa över en för alla på samma höjd placerad ribba, oberoende av deltagarnas olika förutsättningar för att kunna hoppa. Den stora skillnaden mellan skolans krav på ”godkänd” och kvalificeringen i höjdhoppstävlingar är, att skolan kräver obligatoriskt deltagande, vilket normalt inte är fallet i höjdhoppsmästerskap. Jag framhöll i min tidigare artikel, att hur stora andelar av årskullarna som på så sätt kommer att sakna faktiska förutsättningar att nå upp till godkändnivån är en definitionsfråga, men att mycket i de då gjorda erfarenheterna och förda betygssonemangen tydde på att det skulle kunna röra sig om ca 20–25 procent. Dessvärre har denna förutsägelse visat sig vara relativt nära de erfarenheter som tillämpandet av den nya betygssättningen givit. Principiellt är dock antal elever mindre intressant än det förhållandet, att man med berått mod obligatoriskt kräver att barn och ungdomar skall delta i en verksamhet som med nödvändighet leder till att vissa av dem bedöms vara ”icke godkända”, dvs. ”obligatoriskt underkända”. Egentligen är det ju i betydande grad elevernas förutsättningar som bedöms, oftast mycket tidigt under skolgången och för många snarare förutsättningarna än deras faktiska prestationer i form av arbetsinsatser och lärande.

Detta är naturligtvis absurt, och det blir inte mindre absurt av alla vackra ord om ”anpassning till deras förutsättningar” och liknande uttalanden som enligt läroplaner och andra styrdokument skall prägla verksamheten i skolan, men som i bedömningshänseende snarast kan ses som försök att dölja

den faktiska och förutsägbara utslagningen. Specialundervisningens och kvarsittningens historia är fylld av erfarenheter och forskningsresultat som belyser svårigheter och konsekvenser i mer eller mindre segregerade miljöer för dem som "riskerar att inte bli godkända" enligt dessa absoluta – men i praktiken relativa normalitetsbaserade – uppnåendemål och bedömningskriterier. En alternativ tolkning är, att företrädare för kunskaps- och andra maktpositioner direkt syftar till en avskiljning av de "icke godkända", eftersom man ju samtidigt befriar undervisningen av de förutsättningsmässigt mer gynnade "godkända" eleverna från störningar och risker för hinder. Ofta uttrycks dessa risker som hot mot den så kallade kunskapsstandarden i samhället, som regel då värderad utifrån elit- och urvalsperspektiv.

Diagnostisering av brister

Men all tillgänglig kunskap från forskning visar att barns och ungdomars lärande " normalt " inte sker på ett sådant sätt, att alla lär sig lika mycket på samma tid bara för att de är lika gamla och finns i samma undervisningsmiljö. Lärande är något som s.a.s. sker inuti barnen, dvs. som resultat av processer som är beroende av deras olika förutsättningar i en rad avseenden, och variationen är stor mellan barn, även om de är lika gamla. Det betyder att förutsättningarna för att alla elever skulle kunna lära sig samma saker och lika mycket fram till ett visst tillfälle vid en viss ålder inte finns. Det innebär, att möjligheterna till att efter ett visst antal skolår nå upp till kunskapsnivåer definierade som det nuvarande betygssystemets kriterier på godkänd inte heller finns för alla. En konsekvens av detta är, att den nu tillämpade betygssättningen underhåller eller t.o.m. nödvändiggör skolverksamhetens – den etablerade undervisningens – behov av legitimerande avvikeldefinitioner på individnivå, dvs. "diagnoser" som kan skilja normala – som kan bli godkända – från icke-normala som inte kan bli detta.

En intressant fråga i dagens situation är, hur mycket av den ökande användningen i skolan av medicinska och psykologiska diagnoser på avvikande egenskaper hos enskilda elever med mer eller mindre tydligt särskiljande och särbehandlande som följd, som har sin förklaring i sådana förhållanden. Samma sak skulle kanske kunna uttryckas som att det idag faktiskt inte är normalt att bli godkänd, utan det är i stället bara de som bedöms normala som kan bli de godkända. De officiellt beslutade kraven på skolan och undervisningen att alla på samma tid skall nå upp till godkända kunskapsnivåer, liksom den ökande konkurrensen mellan skolor om elever där andelar godkända är viktiga konkurrensmedel, utsätter skolorna för betydande stress. Det är inte svårt att förstå att denna stress också bidrar till ökade behov av att kunna förklara "misslyckande" med hjälp av diagnostiserade brister hos de avvikande eleverna.

Ett annat uttryck för liknande legitimitetskrav är efterfrågade möjligheter till hänsynstagande till vissa – vanligast vissa kategorier av funktionshinder – diagnostiserade egenskaper som förevändning för anpassning av kriteriekraven för godkänd. Detta är ju faktiskt ett tecken på att man i vissa fall motiverar avsteg från det absoluta i kravnivåtänkandet, eftersom man kan göra det mer tydligt relativt. Det bör dock observeras att det sker genom en samtidigt definition av särskilda ”annorlunda” individer som görs speciella också i bedömningshänseende. Detta är ju inget nytt i skolhistorien och vi har god kunskap om vilka risker för elevernas fortsatta karriärer och levnadsmöjligheter i samhället det kan innebära. Personligen har jag som hjälpklasslärare varit med om att sätta betyg på elever i specialklasser efter särskilda kriterier för godkänd under den tidigare perioden av absolut-kunskapsrelaterad betygssättning i folkskolan. I grundskolan skulle givna relativa betyg markeras (med *) som visade att eleven i fråga hade fått sitt betyg på annorlunda grunder än vad som var det ”normala” – relativt en alternativ avvikande referensgrupp av tänkta specialklasselever. Förutom att merparten av s.k. avnämare hade svårigheter att begripa vad det särskilda betyget egentligen stod för, fungerade markeringen ändå i många kritiska avseenden som ett tecken på att eleven var speciell och avvikande. Godkänd, men ändå inte riktigt godkänd? På grund av sitt behov av särskilt stöd, bedömdes hon/han inte heller kunna nå upp till de ”riktigt” godkända nivåerna eller motsvarande nivåer inom den normala jämförelsegruppen. Markeringen blev alltså en dokumentation av att individen i fråga var bedömd som avvikande från det normala och därigenom som otillräcklig bl.a. för senare utbildningar.

Etappmål efter elevernas förutsättningar

Ovan relaterade erfarenheter, vars aktualitet ju på senare tid dokumenterats i olika typer av larmrapporter om höga och i vissa fall ökande andelar elever som lämnar grundskolan utan godkända betyg i ett eller flera ämnen, motiverar att jag nu, liksom tidigare, pläderar för nödvändigheten av ett annat sätt att bestämma och bedöma etappmål i elevernas utbildning. Kriteriebestämningar och krav i form av försök till preciseringar av baskunskaper och basfärdigheter – nödvändiga kunskaper – måste rimligtvis utgå från individens förutsättningar och behov i den aktuella situationen. Godkänd nivå – om nivåtänkande och nivåbestämningar över huvud taget kan ses som relevanta i sammanhanget – är vad som är faktiskt möjligt att uppnå på tillgänglig tid, när individen får optimal stimulans och hjälp att lära och träna i sitt lärandearbete mot ”mål att sträva mot”.

I detta sammanhang är det viktigt att ha klart för sig, att det är individens förutsättningar som ofta är speciella, och inte behoven av kunskaper och

färdigheter. Nivåfrågor har alltså inte med olika kvaliteter att göra, utan kvantiteter. I en obligatorisk skola borde godkänd-nivåer alltså snarast vara ett slags skolans garanti gentemot elev och målsmän. Åtminstone så mycket ska han/hon ha rätt att få möjlighet att lära sig under skoltiden. Men utgångspunkten för sådana målsättningar måste vara elevens förutsättningar i olika avseenden för lärande och tillägnande. Då blir å andra sidan preciseringen inte särskilt precis, och den blir i olika delasppekter inte heller lika utformad för alla elever. Det blir i stället en fråga om att eleven ska ha rätt att få lära sig "så mycket som möjligt av det som är mest väsentligt". Självklart kommer detta att vara olika mycket för olika elever per tidsenhet, ett förhållande som man naturligtvis inte kan göra mycket åt oberoende av betygssättningskriterier.

Denna princip för utformning av etappmål finns egentligen tydligt uttalad i förordningstexterna om så kallade åtgärdsprogram. Olyckligtvis har dessa program kommit att knytas till arbete med elever som redan har bedömts som avvikande svaga och med "särskilda behov" eller "i behov av särskilt stöd". En rad undersökningar på området visar också att sådana åtgärdsprogram, där de över huvud taget förekommer, oftast är inriktade på åtgärder riktade enbart mot den enskilda "avvikande" eleven. Mer sällan, för att inte säga ovanligt, förekommande är de som styrande program för planeringen av den vanliga undervisningen. Varför skulle det bara vara de elever, som bedömts vara i risk för att inte bli godkända som skall ha särskilda program med etappmål, som är relaterade till deras förutsättningar. Skulle det inte vara normalt för alla elever? Naturligtvis skulle då etappmålen bli olika omfattande och se olika ut för de olika eleverna. Men, som jag förstår begreppet likvärdig utbildning, kan det ju aldrig vara fråga om kvantitativa mått på kunskaper – vad nu det egentligen skulle vara, och än mer obegripligt när sådana mått också ska relateras till ett visst mått av tid – utan i stället kvalitet i lärandet. I detta senare är det väsentligt att variationen blir så liten som möjligt för att likvärdighet ska kunna sägas gälla, medan variation i tidsåtgång för lärande och kvantiteter måste betraktas som normalt. Naturligtvis behöver man utvärdera resultaten av elevernas arbete och lärande och därmed kvaliteten i undervisningen. Naturligtvis kan man också göra det med begrepp som godkänt, men det kan det vara på olika kvantitativa nivåer.

Elevprestationerna skulle ju tydligt kunna värderas utifrån egna arbetsinsatser, och i det perspektivet måste det få vara godkänt, om man gör en gedigen insats. En orimlighet i den nuvarande betygssättningen är ju, att den sker utan att man i egentlig mening skall ta hänsyn till arbetsinsatsen och engagemanget hos eleverna. Ansträngningarna för att bli godkänd är ju, vilket vi tydligt kan erfara i de flesta skolsammanhang mycket varierande. En del elever behöver nu nästan inte arbeta något alls för att prestera på den beslutade kriterienivån, medan andra får slita hårt. Kanske allra mest

arbetar just de, som är s.a.s. kortast i förhållande till ribbans höjdläge, och som trots detta inte "klarar höjden" att bli godkända. Deras "belöning" blir att vara "ännu inte godkänd" som vanligen kopplas till lägre självvärderingar, som att vara den som inte räcker till eller duger. Vanligen leder detta till särbehandlingar som inte sällan grundas i ett "syndomtyckar-motiv", för att låna ett uttryck från Annika Åhnberg i boken *Isprinsessa*.

Individuella studieplaner en möjlig väg

Egentligen är ju åtgärdsprogram något som borde vara kännetecknande och riktningsgivande för den sammanhållna undervisningen för alla elever. Alltså ett slags individuella arbetsplaner som syftar till att nå klara och välmotiverade etappmål, mål att uppnå. De skulle kännetecknas av hur var och en utifrån ett nuläge skulle komma vidare, mot strävansmålen utifrån sina gällande förutsättningar och i den takt som är den egna. Det är alltså i ett sådant perspektiv som skolan skulle ge garantier för att göra det möjligt genom nödvändig stimulans och stöd efter behov. Lära och leda, för att uttrycka det med titeln på Lärarutbildningskommitténs betänkande. Detta ställer naturligtvis mycket stora krav på ansvariga för skolarbetet, inte bara i klassrum utan egentligen på alla nivåer i skolsystemet, beslutsfattande såväl som verkställande. På så sätt kan mångfalden i förutsättningar och lärande också bli stimulerande för utveckling av den nödvändiga "kollektiva kompetens" som krävs för att utveckla en skola med möjligheter till helt och fullt deltagande för alla. Då skulle det också vara diskvalificerande för skolan att benämna vissa av dess elever "icke godkänd".

Innehållet i ovan nämnda rapporter från bland andra Skolverket och Svenska kommunförbundet liksom olika vittnesmål från skolor, lärare m.fl. är naturligtvis alarmerande genom sina höga och i många fall ökande andelar av elever som inte blir godkända. Därigenom är de heller inte kvalificerade för antagning till de nationella programmen i gymnasiet, utan i stället ofta hänvisade till det individuella programmet för längre eller kortare tid. Intressant och tankeväckande är, att individuella program i gymnasiet under en period faktiskt diskuterades som grundläggande modell för hela gymnasiet. Men genom att det inte blev så, utan i stället ett alternativ för dem som inte kvalificerade sig för tydligt mer statustunga nationella program, har det alltmer fått karaktären av en särskild miljö för de "icke godkända" och särbehandling av de på detta sätt avvikande från det normala. De rapporterade resultaten av skolans verksamhet benämns ofta, och naturligtvis med rätta, som misslyckanden i flera avseenden. Bland annat genom att referera till min tidigare artikel, har jag velat visa på att det mesta av sådana misslyckanden faktiskt kunnat förutsägas redan vid införandet av betygssystemet som det utformades.

”Larmrapporternas” innehåll är därför knappast förvånande, vilket förvisso inte gör dem mindre alarmerande. Men det är klart orättfärdigt, när man ser det som ”de (obligatoriskt) icke godkändas” misslyckande och problem – och att det för dem egentligen bara skulle vara en fråga om att arbeta bättre, med eller utan olika former av ”special”-undervisning eller förlängning av skoltiden i form av kvarsittning eller liknande organisationsformer som markerar deras ”avvikande från normal-mönstret”.

Bedömningar av vilka som blir avvikande från normalt är alltid relaterade till maktförhållanden. Det är ju också fallet, när man skall bedöma elever som godkända eller inte. De som avvikande bedömda ges vidare som regel benämningar som på ett eller annat sätt har betydelse av att vara ”svag”. Vad jag sökt framhålla är, att de elever som inte ”når upp till krav-nivåerna för godkänd”, som regel långt tidigare i skolan också bedömts vara ”svaga”, en bedömning som huvudsakligen görs av deras förutsättningar att i olika avseenden leva upp till skolans normalitetskrav. Ofta kallas samma bedömning ”i behov av särskilt stöd”. På det sättet kan betygssättningen genom att bedömningar av vissa som ”icke godkända” ses som ett tydligt exempel på ”hur samhället hanterar sina svaga”. I vissa sammanhang betraktas just detta som ett betyg på samhället som sådant, ett betyg som anses spegla hur långt det utvecklats i demokrati och möjlighet till deltagande för alla sina medlemmar.

Normalt att vara godkänd

Ligger det inte egentligen något orimligt i det förhållandet att vi i relation till det nuvarande betygssystemets bedömningskriterier betraktar alla våra barn som kommer till skolan som ”ännu inte godkända”? Som jag förstår de övergripande målsättningar vi bekänner oss till i den demokratiska skola för alla vi strävar efter att utveckla, bör vi stället se dem som godkänt kompetenta, framför allt för att de alla har kvaliteter till att lära vidare och undan för undan utveckla sin kompetens. Det borde vara normalt att få vara godkänd i dessa avseenden. Det ligger också en utmaning i att förstå, att detta också är nödvändigt för att vi tillsammans skall kunna utveckla den kompetens som krävs för att vi tillsammans skall komma närmare det kollektiva strävansmålet, en väl fungerande integrerad gemenskap.

En sådan utbildningsmiljö och gemenskap utnyttjar variation i förutsättningar som en gemensam tillgång och som nödvändiga och oundgängliga resurser i stället för som underlag för särskiljning och avskiljande avvikelsebedömningar. Självklart är det så, att den som trots optimala ansträngningar i sitt skolarbete ändå inte har faktiska möjligheter att bli godkänd inte heller kan känna sig delaktig och betydelsefull. Det är svårt att tänka sig att hon/han i en sådan situation skall kunna uppleva stimulans till fortsatt lärande och kompetensutveckling, när resultatet av nedlagt arbete aldrig duger –

eller än värre ges betyg på att hon/han inte duger. Har vi som samhällsmedborgare verkligen råd att avhända oss deras kompetens genom att på så sätt faktiskt motverka deras lärande och utveckling? Det borde snarare vara normalt att vara godkänd, eftersom alla duger till fortsatt lärande, vilket är mycket viktigare än vid en viss tidpunkt uppnådd nivå – konstruerad som lika för alla – i det ena eller andra ämnesområdet.

Om detta inte bara skall vara en from önskan i ett samhälle som i dag kännetecknas av marknadsekonomiskt hyllande av konkurrens och anpassning till den s.k. nya individualismen, krävs medvetna insatser på många håll. Fortfarande är skolan och det lärande – både individuellt och kollektivt – den optimalt skall stimulera till grundläggande viktiga. Speciellt är det så, så länge strävansmålet är en likvärdig och på demokratiska värden grundad skola för alla. Detta mål kommer alltid att vara under hot, vilket idag kan synas tydligare än på länge. I en sådan skola borde det vara självklart, att det är normalt att vara godkänd.

I detta perspektiv är det intressant och enligt min mening väsentligt att följa upp de förslag som alldeles nyligen presenterats av Skolverkets kvalitetsgranskningsnämnd och som gäller en reformering av betygssättningen liksom av antagningen till gymnasiet. Jag har uppfattat att de ligger i linje med vad jag hävdar som nödvändigt vad gäller definition av uppnåendemål och värderingar av sådana. I stället för godkändskriterier lika för alla och kvalificering genom betygspoäng, skall enligt förslagen elevernas intresseinriktning i sina olika "livslånga" lärandeprocesser vara underlag för möjligheterna till gymnasiestudier, och värderingar av deras resultat i lärandet direkt relaterade till deras förutsättningar. För vem och för vilka intressen skulle det i så fall vara meningsfullt att använda begreppet godkänd som värdering av individerna?

Det är knappast någon ny kunskap, att eleverna i en skola för alla lär sig i olika takt och alltså olika mycket på samma tid. Det är heller inget nytt att eleverna med sina olika förutsättningar behöver olika mycket hjälp och stöd i sitt lärandearbete. Enligt skolförordning och andra styrdokument är det skolans skyldighet att ge sådan hjälp och stöd efter vars och ens behov. Som led i arbetet mot de olika strävansmålen behöver både elever och verksamhetsansvariga i skolan utforma och ha konkreta och näraliggande etappmål som steg på vägen. Man behöver också få möjligheter till att få reda på, att sådana etappmål uppnåtts. Detta inte minst för att varje elev skall kunna få stimulans till fortsatt arbete, en stimulans som bygger på tillfredsställelse över att man har klarat av att nå ett bestämt mål. Men detta kan fungera endast om målen är satta med beaktande av de förutsättningar som finns i utgångsläget att faktiskt nå målen. De skall vara utmanande och motiverande genom att te sig önskvärda och realistiska. Ett villkor är då, att de tillåts vara olika utformade för olika elever. Då först kan var och en få möjlighet att känna sig som duglig för lärande, en känsla som är nödvändig för att man skall kunna känna stimulans inför fortsatt arbete mot nya utbildningsmål.

Kollektiva kompetensmål

Den nu gällande betygssättningen med sina för alla lika utformade etappmål och kriterier för godkändbedömning ger inte sådana möjligheter. Konsekvenserna av detta blir tydligast för de elever som behöver mest av hjälp och stöd, som är långsammast eller på grund av andra förutsättningar är mer eller mindre predestinerade att bli de "icke godkända". Men, som jag försökt visa i min framställning, även om detta är illa nog, blir konsekvenserna därutöver också negativa i en mer kollektiv mening. För att relatera till ett av skolministern aktualiserat område: Vad är det för slags social kompetens som utvecklas i grupper och gemenskaper där en värderande uppdelning av deltagarna skall göras i godkända och icke godkända? Hur stämmer detta egentligen med de grundläggande värderingar som enligt läroplan och styrdokument skall genomsyra skolans verksamhet?

Den viktigaste av dessa värderingar gäller det utmanande "alla människor lika värde". Detta värde låter sig inte bestämmas utifrån en och samma kunskapsnivå som norm. Därför finner jag det nu gällande betygssystemet med sina absolut utformade kriterier orimligt. Extra tydlig blir orimligheten genom att det definierar vissa av eleverna som godkända, medan andra blir de icke godkända.

Det måste få vara normalt att erkännas som godkänd, även om man är i behov av mer hjälp och stöd, är långsammare eller har större svårigheter i sitt inlärningsarbete än de flesta andra. I en skola (obligatorisk) för alla är det väsentligt att alla får optimal stimulans till fortsatt lärande, och att det lärande som kommer till stånd också värderas och premieras utifrån gällande förutsättningar och nedlagt arbete.

Enligt min uppfattning och mångåriga erfarenheter inom det specialpedagogiska arbetsområdet, motverkar den nu tillämpade betygssättningen möjligheter till utvecklingen av skola och undervisning mot sådana kollektiva kompetensmål i så många avseenden att det är ytterst angeläget med snara förändringar. Jag har antytt ovan, på vilka sätt man skulle kunna genomföra nödvändiga utvärderingar av verksamheten i stort liksom enskilda elevers lärande och prestationer på sätt som inte gör negativa avvikelsedefinitioner av enskilda elever nödvändiga. Det måste vara normalt – i betydelsen gällande för alla – att vara godkänd i skolarbetet, även om man har förutsättningar som leder till behov av särskilt stöd och hjälp och/eller mer tid.

Referenser

Emanuelsson, I. (1992). Obligatoriskt underkänd? *KRUT (Kritisk utbildningstidskrift)*, 65(1/92), 18–22.

Införandet av godkändgränsen – konsekvenser för lärare och elever

Viveca Lindberg

Inledning

I samband med införandet av de nya läroplanerna, Lpo 94 för grundskolan och Lpf 94 för gymnasieskolan, genomfördes även en betygsreform som ändrade grundprincipen för betygssättning. Den grupprelaterade betygsskalan från 1962 slopades och istället infördes målrelaterad betygssättning. Under de ca 30 år lärarna arbetade med utgångspunkt i den grupprelaterade betygsskalan utvecklades en yrkeskultur där de inte behövde hantera fenomenet underkänd (och i praktiken de påföljder som ett underkänt betyg medför). Lärarna konstaterade att elever som fick betyget 1 hade bristfälliga kunskaper men detta ställde i sig inte särskilda yrkesmässiga krav på dem. En konsekvens av att målstyrd undervisning och bedömning infördes är att det nu ställs ett krav på att eleverna, för att få det lägsta betyget (Godkänd), skall uppnå målen. Införandet av godkändgränsen innebar således en ny situation för både lärare och elever. Med de här utgångspunkterna inleddes två skolverksuppdrag, vilkas resultat sammanfattas i den här artikeln. Uppdragen har tidigare rapporterats internt för Skolverket. Studierna syftade till att utreda på vilka olika sätt lärare inom grundskolans högstadium och gymnasieskolan uppfattade att införandet av godkändgränsen påverkat deras arbete och vilka elever lärarna uppfattade i något avseende som ”drabbade” av att godkändgränsen införts. För grundskolans del genomfördes studien under perioden december 1997 till maj 1998 och för gymnasieskolans del november 1998 till maj 1999.

Urval av skolor och lärare

Valet av skolor och lärare gjordes på olika grunder, syftet i båda fallen var att skapa förutsättningar för att få ett material som representerade lärares *varierande* erfarenheter av sitt arbete i förhållande till godkändgränsen och dess konsekvenser för eleverna.

För grundskolans del intervjuades totalt 16 lärare från fyra skolor. Skolorna benämndes Småstaden, Landsorten, Förorten och Staden enligt sina respektive yttre förhållanden. Det främsta urvalskriteriet här var andelen elever med svensk respektive utländsk bakgrund. I Landsorten hade eleverna i huvudsak svensk bakgrund medan eleverna i Förorten utan undantag

hade utländsk bakgrund. Småstaden hade ungefär en tredjedel elever med utländsk bakgrund och i Staden fanns det ungefär lika många elever med svensk bakgrund som med utländsk. Elevantalet på de fyra skolorna varierade mellan 300 och 500. Lärarna representerade skolämnena svenska, engelska och matematik. Dessutom intervjuades speciallärare.

Inom gymnasieskolan intervjuades kärnämneslärare och karaktärsämneslärare inom både yrkesförberedande och studieförberedande program. Betygsstatistik från tidigare år användes för att lärare med olika erfarenhet av hur deras elever klarade sig skulle få komma till tals. Totalt 15 lärare som representerade åtta olika program intervjuades, sex av dem var kärnämneslärare (matematik, svenska och engelska) och åtta karaktärsämneslärare.

Hur genomfördes studierna?

De lärare som samtyckt till intervjuerna intervjuades två gånger. Inför den första intervjun hade några huvudfrågor förberetts, övriga frågor handlade om att följa upp lärarnas olika kommentarer och synpunkter. Intervjuerna transkriberades och sändes till respektive lärare. Med utskriften av den första intervjun som utgångspunkt genomfördes sedan den andra intervjun. Hela intervjumaterialet analyserades i förhållande till de olika områdena lärarna tog upp. Områdena kategoriserades enligt några huvudteman.

Konsekvenser för lärarna – ett förändrat läraruppdrag

I ett helhetsperspektiv visar resultatet att godkändgränsen, i samspel med andra delar av reformen, inneburit att så många faktorer påverkats att man kan säga att läraruppdraget har förändrats. För grundskolans del har betygsreformen som helhet, den nya läroplanen (Lpo 94), införandet av utvecklingssamtal, skyldigheten att göra upp åtgärdsprogram och organiseringen av lärarna i lärarlag bidragit till uppfattningen om ett förändrat uppdrag. Några lärare nämnde även de ekonomiska nedskärningarna som betydelsefulla. Gemensamma kursplaner för alla nationella program i kärnämnen, målstyrningen och införandet av godkändgränsen, var de delar av reformen som bidrog till samma sak inom gymnasieskolan.

Läraruppdraget före reformerna fokuserade lärarens undervisning, medan fokus idag ligger på elevens lärande. De delar som blir synliga i detta förändrade uppdrag är en ökad och förändrad kommunikation med kollegor, elever och föräldrar och en ökad fokusering på analys och tolkning i lärararbetet (av mål, betygskriterier och elevers prestationer). För grundskollära del handlar det också om ett förändrat ansvar för elevernas lärande i förhållande till bedömningen av eleverna – något som inte uppfattats av de intervjuade gymnasielärarna. Det förändrade uppdraget innebär också att lärarnas arbetsvillkor har förändrats – istället för att planera undervisningen med utgångspunkt i olika huvudmoment är det nu å ena sidan

målen och å andra sidan en "minimikunskapsnivå" (godkändgränsen) som utgör utgångspunkter. Allt detta har nödvändiggjort diskussioner *om kunskap* ute på skolorna.

Gymnasielärarna betonar frågor som har att göra med rättvisa och likvärdighet i förhållande till bedömning och betyg. Detta gör de både i ett lokalt och i ett nationellt perspektiv.

Lärarnas kommunikation

Betygsreformen har engagerat oss på djupet och verkligen fått oss att diskutera på ett helt annat sätt än vad någonting annat har gjort (Grundskollärare).

De mest genomgripande förändringarna som lärarna, både i grundskolan och gymnasieskolan talade om var den förändrade kommunikationen och de konsekvenser den medförde. Lärarna i de båda skolformerna talade om tre olika kommunikationsparter: kollegerna, eleverna och föräldrarna. Kommunikationen till föräldrarna hade inte en lika framträdande roll inom gymnasieskolan som inom grundskolan.

Den kollegiala kommunikationen

I relation till kollegerna hade kommunikationen både ökat och fått förändrat innehåll. Man talade framför allt mera om betyg och kunskap med kollegerna än tidigare. Diskussionerna handlade om betyg och kunskaper, om hur betygskriterierna skulle formuleras och om hur elevernas prestationer skulle tolkas i relation till kriterierna, dvs. det som kan förstås som det konkreta bedömningsarbetet. De här diskussionerna är i praktiken relaterade till varandra och går därför också in i varandra. De exempel som beskrivs nedan speglar också detta. En annan aspekt av den kollegiala diskussionen handlade om i vilka sammanhang den förs och på vems initiativ.

– *Betyg och kunskaper.* Beträffande kraven för de olika betygen visade intervjuerna att det hade förts livliga diskussioner både inom grundskolan och gymnasieskolan. En diskussion handlade om vilken typ av kunskaper man skulle kräva av eleverna. Exempel på detta var att faktakunskaper ställdes mot förståelse – att de två kunskapstyperna gavs olika prioritet av olika lärare.

Särskilt inom matematik, men också när det gällde engelska inom grundskolan försökte lärarna hitta arbetsuppgifter, undervisningsmateriel och provuppgifter som svarade mot de olika betygen. Sedan antingen nivågrupperade de eleverna eller lät eleverna välja vilka uppgifter de ville arbeta med.¹² Lite tillspetsat kan man säga att vissa elever – på lärarnas rekommendation – endast erbjöds undervisning som gav dem möjlighet att nå betyget Godkänd medan andra elever erbjöds undervisning som gav dem möjlighet att nå betyget Mycket väl godkänd. Den typen av nivågruppering förekom

¹² Inom en av skolorna, Förorten, valde man istället att utnyttja heterogeniteten bland eleverna på olika sätt.

både inom grundskolan och inom kärnämnen på gymnasieskolans yrkesförberedande program. Inom gymnasieskolans studieförberedande program experimenterade man också med uppgifter för de olika betygsnivåerna i kärnämnen, men här lämnades valet av uppgifter till eleverna.

Beträffande karaktärsämnen inom gymnasieskolans yrkesförberedande program var diskussionerna mer generella och handlade om yrkeskompetens och vilka minimikrav som bör ställas på elever inom yrkesförberedande utbildning i relation till detta – en diskussion lärarna uppgav att de inte fört tidigare. En karaktärsämneslärare uttryckte detta med att eleverna inom det relativa betygssystemet *”med vilka kunskaper som helst fick en etta”* och därmed betraktades som godkända av arbetsgivaren. Betygssystemet har medfört att man nu fört diskussioner om vilka kunskaper och erfarenheter eleverna bör ha inom området – vad som är acceptabelt.

Vi höjer statusen på våra yrkesutbildningar och vi behöver inte skämmas när vi skickar ut dom på arbetsplatsförlagd utbildning i industrier. Det har man ju gjort innan (Gymnasielärare).

– *Att formulera kriterier.* Då lärarna enats om kraven skulle dessa formuleras som kriterier för de olika betygsnivåerna. Även här uppstod en del diskussioner om hur kriterierna skulle formuleras. Grundskollärarna, som hade stöd av Skolverkets kriterier för Vål godkänd, tenderade att använda de nationella kriterierna som ett slags modell. *”Vi tyckte att vi var tvungna att formuleringsmässigt ansluta oss till Skolverkets sätt att skriva”*, sade en lärare då han beskrev sitt och sina kollegers arbete med att formulera kriterier. För att synliggöra progressionen anger han att det blev *”rätt så mycket filande med ord”*, dvs. för att *”tona ner”* eller *”skärpa skrivningen”* i de kriterier man fått från Skolverket. Då lärarna arbetade med att formulera betygskriterier diskuterade de även den motsättning som de uppfattade fanns mellan uppnåendemålen (som uppfattades som kvantitativa) och strävansmålen i Lpo 94, som lärarna uppfattade att betonade kunskapens kvalitativa aspekter. Lärarna upplevde också att det var svårt att formulera kriterier som lyfte de kvalitativa aspekterna. En lärare nämnde svårigheterna med att formulera kriterier som var tillräckligt generella och inte var bundna till en viss lärobok. Motsvarande diskussioner fördes även inom gymnasieskolans yrkesförberedande program, där man uppfattade att kursmålen ibland inte fick tillräckligt stöd i programmålen eller i de strävansmål som anges i Lpf 94.

– *Lärarnas bedömningsarbete.* De principiella kollegiala diskussionerna låg sedan till grund för lärarnas bedömningsarbete då elevernas prestationer i olika sammanhang skulle tolkas i förhållande till de överenskomna betygskriterierna och kursplanernas mål. I samband med gränsdragningssituationer, särskilt då det gällde elever som eventuellt kunde ges det högsta betyget, Mycket väl godkänd, uppgav flera lärare att de vände sig till kolleger för

att få stöd. Ibland handlade det om att man ville diskutera sin egen bedömning, andra gånger använde man kollegerna som medbedömare. Beträffande gränsdragningen för det lägsta betyget uppgav flera lärare inom grundskolan att deras motto var *"hellre fria än fälla"*. Inom gymnasieskolans yrkesinriktade program kopplades denna gränsdragning till elevernas förutsättningar att fungera inom yrkesområdet. Här uppstod frågan om en icke-godkänd kurs under år ett – som ofta handlade om grunderna inom yrkesområdet – kunde godkännas senare under utbildningen. Lärarna konstaterade att det betyg man satte under årskurs ett ofta var missvisande för arbetsgivarna. Då eleverna ständigt bearbetade yrkesområdets grunder under utbildningstiden hade de, vid slutet av utbildningen, de facto en helt annan rutin än kursbetyget från årskurs 1 visade. I detta fall handlade diskussionen för yrkeslärarnas del om *när* gränsdragningen skulle ske.

– *Med vem förs samtalen och på vems initiativ?* Den kollegiala kommunikationen ökade både inom grundskolan och gymnasieskolan men den ägde rum i olika sammanhang inom de båda skolformerna. Inom grundskolan diskuterade man både inom ämneskollegiet och över ämnesgränserna (dvs. inom lärarlaget) och i diskussionerna som var initierade av skolledningen. I ett fall fördes även återkommande samtal mellan samtliga skolor i kommunen, på initiativ av kommunens skolchef. Syftet var att skapa något så när enhetliga grunder för bedömningen inom kommunen. Inom gymnasieskolan fördes diskussionerna huvudsakligen inom ämneskollegiet och på sju av åtta skolor var de initierade av lärarna. Inställningen till dylika diskussioner var delad inom gymnasieskolan; medan en lärare ansåg att *"Den sortens påtvingade uppgifter strandar ganska snabbt och blir meningslösa"* uttryckte en annan lärare sin besvikelse över skolledarens bristande intresse:

Rektor säger till lärargruppen att "ja, nu får ni utarbeta lokala planer, det gör ni på er konferenstid, ja det är bra med det, det utgår jag ifrån att ni kan och gör". Och så sätter sig kanske några och försöker och få med alla andra, och dom andra tycker att "nej, nej, nej, gud vad jobbig du är". Och så blir det ju ingenting rejält /.../ - det är inte det här auktoritära man vill ha, men ändå känslan av att någon bryr sig om.

I två av de åtta gymnasieskolorna förekom även diskussioner över ämnesgränserna. Inom den ena skolan hade man infört ämnesövergripande lärarlag och här användes lärarlaget för generella bedömningsfrågor, som t.ex. hur grupparbeten skulle bedömas och om frånvaro kunde påverka betyget. Ämneskollegiet sågs dock som det självklara forumet för bedömningsfrågor även om det inte var självklart att det ledde till något beslut.

Ja, vi har pratat mycket om det, det har vi gjort, så jag tycker nog att vi har en väldigt levande debatt om hur vi ska lösa det här. /.../ Men vi har inte enats om någon linje som alla för.

En karaktärsämneslärare från ett studieförberedande program uppgav dock att just det att det förts kollegiala diskussioner över ämnesgränserna hade förändrat hans syn på kunskap totalt, vilket medfört att han förändrat både sin undervisning och de prov han konstruerade. Det förekom även lärare inom gymnasieskolan som inte alls såg det som nödvändigt att diskutera bedömning med andra lärare utan uppfattade att reformer i allmänhet genererar viss diskussion men att verksamheten ganska snabbt återgår till det gamla och att detta även gällde denna betygsreform.

Inom grundskolan fick specialläraren en ny roll i och med införandet av godkändgränsen, något som bekräftades både av speciallärarna och av flera av de andra lärarna. Å ena sidan vände sig andra lärare oftare till specialläraren och å andra sidan handlade kommunikationen mellan speciallärarna och de andra lärarna om andra saker än tidigare. Speciallärarna uppfattade att de andra lärarna före reformen vanligen skickade elever till dem för att de skulle lösa problemen. Efter införandet av godkändgränsen blev relationen i högre utsträckning konsultativ. Lärarna ville ibland ha råd om hur de skulle arbeta i förhållande till ett enskilt barn, andra gånger handlade det om hur de kunde lägga om undervisningen i klassen för att underlätta för alla barn. Inom två av skolorna hade skolledaren utarbetat ett organisatoriskt tänkande kring specialläraren. Inom den ena skolan fanns det en speciallärare inom varje arbetslag utom ett – här löste man detta genom att en lärare med 10 poäng i specialpedagogik fungerade som resurs, samt att man försökte fördela eleverna strategiskt i relation till detta. Inom den andra skolan ingick specialläraren i ett slags resursteam som stod till lärarnas förfogande. Här arbetade specialläraren således i huvudsak handledande med lärarna i syfte att hjälpa lärlaget att utveckla kompetens att arbeta med alla elever. Enligt gymnasielärarna hade specialläraren tidigare inte haft någon framträdande roll inom gymnasieskolan. Utifrån dessa intervjuer var det dock tydligt att detta är en funktion som höll på att etableras. Huvudintrycket blev att man, vid tidpunkten för intervjuerna, prövade olika lösningar vid de aktuella skolorna.

Kommunikationen mellan lärare och elever

Även i förhållande till eleverna hade det skett en ökning av kommunikationen, både den som initierades av lärarna och den som initierades av eleverna. Den lärarinitierade kommunikationen i bägge skolformerna handlade huvudsakligen om att informera eleverna om vilka krav som gällde för olika betyg. Detta resulterade i något som flera lärare, oavsett skolform, uppfattade som en större tydlighet gentemot eleverna. Eleverna informerades både om kursmål och om betygskriterier, vilket också gjorde att eleverna (enligt lärarna) i högre grad än förr upplevde att betygen var kopplade till deras studieprestationer snarare än till person. Flera lärare, oavsett skol-

form, konstaterade att kravet på information till eleverna kom att fungera klargörande också för dem själva – för många var det första gången de blivit tvungna att explicitgöra, och därmed reflektera över, vilka krav de egentligen ställer.

Några lärare hade dock utvecklat en mera uttalad kommunikation med eleverna – i de här fallen utgjorde kursmålen och betygskriterierna utgångspunkter för återkommande diskussioner om verksamheten och om elevens prestationer. Här fanns det en uppfattning om att kriterierna skulle prövas både av lärare och elever, att de inte var statiska för att de var nerskrivna utan kunde utvecklas under arbetets gång, beroende på om de befanns rimliga i relation till målen och de uppkomna situationerna. En högstadielärare kommenterar detta på följande sätt:

Hur skall vi kunna uppnå mål i ett styrdokument om bara ena parten får att veta vad som står där och så är det hemligt för den andra parten, för eleven? Då kommer vi ju aldrig kunna uppnå målen. Utan vi måste ju ha en gemensam överenskommelse, att det här är de mål vi skall uppnå, för att kunna börja diskutera hur vi skall uppnå dem - - - [de bearbetas] hela tiden också av eleverna som har fått de här kriterierna, inte bara för att veta hur de ska arbeta utan också för att vidareutveckla kriterierna.

Den elevinitierade kommunikationen handlade framför allt om att eleverna ställde frågor om sina prestationer. Enligt lärarna var eleverna mera intresserade av sina betyg än tidigare. Högstadielärarna uppgav också att det var en ny grupp elever som ställde dessa frågor – då det tidigare huvudsakligen varit högpresterande elever som ställde frågorna var det nu minst lika vanligt att elever som riskerade att bli utan betyg eller (i gymnasieskolan) icke godkända frågade. Inom gymnasieskolans studieförberedande program ville eleverna ha information om kursinnehållet. Det var också relativt vanligt att dessa elever ifrågasatte lärarnas bedömning medan de accepterade innehållet i undervisningen.

Eleverna ifrågasätter väldigt ofta sina betyg, det är ett väldigt ifrågasättande och man måste vara glasklar i sina – varför man inte får ge ett högre betyg och så där (Gymnasielärare).

Inom de yrkesförberedande programmen ifrågasattes sällan bedömningen, men däremot ifrågasattes kursinnehållet, framför allt i kärnämnen.

Det är hela tiden frågan "Varför?" som kommer, "varför ska vi kunna...?", "varför ska vi lära oss...?" – till och med sinus och cosinus, som är otroligt viktigt för de här CNC-operatörerna, geometrin där, "vad ska jag ha det till?". De ser inte användningen av det då (Gymnasielärare).

Kommunikationen mellan lärare och föräldrar

Både inom grundskolan och gymnasieskolan talade lärarna även om kommunikationen med föräldrarna. I grundskolan har införandet av obligatoriska utvecklingssamtal bidragit till den förändring lärarna upplevde, samtidigt fick det nya betygssystemet betydelse för innehållet i samtalen. Fokus i kommunikationen låg enligt lärarna på information, både om skolans krav på eleverna och om elevernas aktuella kunskapsutveckling.

I gymnasieskolan var kontakten till föräldrarna inte lika självklar, det var endast ett fåtal lärare som talade om detta. De lärare som nämnde samtalen med föräldrarna talade däremot om ett förändrat innehåll. Även här fanns det skillnader mellan de yrkesförberedande och de studieförberedande programmen. En karaktärsämneslärare inom ett yrkesförberedande program anger att föräldrakontakterna är ett helt nytt fenomen, att föräldrarna tidigare inte var intresserade av att ha kontakt med skolan. En annan uppger att innehållet i kommunikationen med föräldrarna förändrats efter reformen. Före reformen diskuterade man elevens frånvaro medan fokus i samtalen efter reformen istället låg på vad eleven behövde göra för att bli godkänd och hur föräldrar och lärare kunde samarbeta för att hjälpa eleven. Inom de studieförberedande programmen handlade föräldrakontakterna om betyg och om lärarens bedömning. Två lärare inom de studieförberedande programmen nämnde också föräldrakontakterna. Deras erfarenheter visar att det handlade om frågor om eller ifrågasättande av bedömningen. De två citaten representerar olika erfarenheter av föräldrakontakter.

För att skydda sig gentemot föräldrar och elever bör man verkligen kunna motivera sitt betyg – att man själv tittar på betygskriterierna så att man kan dem (Gymnasielärare, samhällsvetenskapsprogrammet).

Det nya betygssystemet tillför ju något positivt eftersom man är klarare, dels när man diskuterar sådana saker som man kan vara oense om – ”Varför satte du det här betyget?” – för det kan ju vara en sådan sak som kommer tillbaka från föräldrarna (Gymnasielärare, naturvetenskapsprogrammet).

Lärarnas reflektion över kunskapsfrågan

Grundskolläraernas reflektion över kunskapsfrågan handlade om hur man skulle förstå kunskapskvaliteter i relation till kursplanerna och om vilka kunskaper som skulle prioriteras – framför allt när det gällde betyget Godkänd. Flera av lärarna uppgav att de kollegiala diskussionerna påverkat eller förändrat deras syn på kunskap – eller att de inte tidigare funderat över vad det innebar att kunna något. Ett exempel på nya typer av diskussioner om kunskap handlade om *processer*, att fokus flyttats till elevernas förståelse av (fysikaliska, historiska etc.) processer från att tidigare ha legat på fakta- eller detaljkunskaper. De kollegiala diskussionerna handlade både om vilka pro-

cesser i ett ämne som skulle betraktas som centrala, om man skulle kräva att eleverna visade förståelse av ett visst antal processer, hur processer skulle värderas i förhållande till faktakunskaper etc. – frågor som både var principiella och hade betydelse för lärarnas undervisning och bedömning.

De lärare inom grundskolan som hade arbetat i flera år tyckte att det var svårt att identifiera det ”*nya slaget av kunskap*” – de såg sig som nybörjare i bedömningsarbetet igen. De talade om ett annat slags tänkande om kunskap och elevprestationer i relation till de nya betygsstegen – att de ställde *andra* krav på eleverna. Dessa lärare konstaterade dock att de förmodligen skulle lära sig att hantera även detta system då de fått mera rutin.

Inom gymnasieskolan resonerade lärarna i huvudsak i relation till styrdokumentet och till elevernas kunskapsnivå. Den syn på kunskap som lärarna uppfattade att styrdokumentet stod för verkar ha resulterat i olika sätt att se på det nya kunskapsuppdraget. Man kan urskilja att de intervjuade lärarna uppfattade kunskapsuppdraget på tre olika sätt:

Lärarnas sätt att arbeta har fått legitimitet i och med reformen. De lärare som uppfattade att reformen legitimerade det arbete de gjort redan tidigare välkomnade den syn på kunskap som de nya styrdokumentet ger uttryck för. De ser reformen som en vägledare för hur de kan utveckla och bli tydligare i sitt arbete och hur de kan uttrycka tankar de själva haft. I den här gruppen ingår karaktärsämneslärare, både inom yrkes- och studieförberedande program.

Man kan ju inte säga att undervisningen har på något totalt sätt förändrats, men man har ju fått mera stöd för sin uppfattning. Och så att man mycket mer målmedvetet ställer sådana saker i centrum, både i undervisningen och vid provtillfällen och så. Så det kan man nog säga, att det har förändrat mitt sätt att undervisa, det har det gjort. Men inte så att det blir totalt annorlunda utan att det har blivit ännu mera markerat (Gymnasielärare, studieförberedande program, kärnämne).

Läraryppdraget har blivit omöjligt på grund av att kursmålen är omöjliga att nå och betygskriterierna orealistiska. De lärare som uttryckte att en konsekvens av reformen var att läraryppdraget blivit omöjligt är kärnämneslärare eller karaktärsämneslärare inom studieförberedande program som undervisar i ett kärnämne. För dessa lärare framstod tanken om gemensamma kursmål och gemensamma kriterier i kärnämnen som en omöjlighet, de uppfattar systemet som orättvist för eleverna. Enligt dessa lärares uppfattning är kärnämneskurserna ”*för svåra*” för elever inom yrkesförberedande program. Införandet av kärnämnen medförde därför att elever försattes i en situation där lärarna uppfattade att de inte hade förutsättningar att klara av. Systemet uppfattas också som orättvist för elever inom de studieförberedande programmen eftersom de riskerar att i praktiken bli bedömda på andra grunder än eleverna inom de yrkesförberedande programmen.

Det som har varit svårast med det nya betygssystemet är att tränga in alla elever i samma kriterier. Kanske något lättare på den här skolan för att vi har elever som - dom är rätt så motiverade och det är många som söker sig hit medvetet och dom gör ju ett positivt val. /.../ Jag upplever en mycket stor orättvisa – att alla ska så att säga göra samma saker, att vi har samma kursplan och samma kriterier (Gymnasielärare).

Det nya betygssystemet har förändrat lärarnas syn på kunskap. En grupp lärare uppgav att det nya betygssystemet förändrat deras syn på kunskap på ett sätt som haft påtagliga konsekvenser för deras undervisning. De talade om att de fokuserade andra delar av innehållet, att de valde andra arbetssätt och att de förändrat sina provuppgifter. Framför allt hade diskussionerna med kolleger i andra ämnen hjälpt dem att få syn på nya sätt att förstå vad "kunskapens kvalitativa aspekter" kan innebära.

Nu håller vi på med någonting som heter centralrörelse, man tittar liksom på vad är det som håller kvar planeter runt solen så att dom inte trillar ner och sånt där. Det har förut varit ett område där man räknat väldigt mycket. Nu tittar vi istället mer på när man har såna här cirkulärrörelser – vad är det som krävs, varför fungerar det på det här sättet. Det där att räkna på det, det blir ju antingen bara en bisak eller en slutprodukt (Gymnasielärare).

Helt plötsligt fick vi fundera över vad som är acceptabelt att de ska gå ut med härifrån och vilka kunskaper och erfarenheter tycker vi att de borde ha, minst och så /.../ Betygsdiskussionerna blir på sätt och vis egentligen mera inriktade på kunskap, de blir relaterade till något slags yrkeskunskaper – jag skulle vilja säga kvalifikationer i vidare bemärkelse, inte bara formella kunskaper, hur många rätt jag hade på ett prov och så (Gymnasielärare).

En annan sida av kunskapsfrågan handlade om huruvida skolan blivit "lättare" eller "svårare", dvs. om kraven på elevernas kunskaper uppfattas som lägre eller högre i och med det nya betygssystemet. Även här var åsikterna delade. Inom grundskolan är lärarna i det stora hela eniga om att införandet av godkändgränsen medfört att det ställs högre krav på eleverna än tidigare. Den här uppfattningen byggde för det första på att det finns en möjlighet att en del av eleverna inte når målen, för det andra på att lärarna uppfattade att kraven för betyget Godkänd motsvarade betyget 3 (ibland 2) i det tidigare, relativa, betygssystemet och för det tredje på att kraven för högsta betyg, Mycket väl godkänd, uppfattades som högre än deras tidigare krav för betyget 5. Flera lärare uppfattade den ökade tydligheten i krav som något huvudsakligen positivt – det som oroade dem var den eventuella "stämpande" effekt som ett icke godkänt betyg kunde medföra för elevens del.

Inom gymnasieskolan hade de olika lärargrupperna olika erfarenhet av betygssystemets effekter på kunskapsnivån. Karaktärsämneslärarna inom de yrkesförberedande programmen såg att införandet av godkändgränsen,

och de kollegiala diskussioner som fördes om vad betyget Godkänd skulle stå för, ledde till att kraven på elevernas kunskande höjdes. De föreställde sig att en följd av detta skulle kunna bli att den yrkesförberedande utbildningen kunde få högre status. Tydligheten i förhållande till yrkets och branschens krav var en annan aspekt som lyftes fram som något positivt. Även inom de studieförberedande programmen fanns det karaktärsämneslärare som delade uppfattningen att kraven höjts och att detta var positivt.

De flesta kärnämneslärarna hade en helt annan syn. De menade att införandet av gemensamma kurser i kärnämnen ledde till att kunskapsnivån i förhållande till betyget Godkänd sänktes – dvs. att lärarna blev tvungna att ”krympa” kurserna eller ge enklare uppgifter till elever på yrkesförberedande program för att de skulle ha en chans att bli godkända. Det fanns dock kärnämneslärare som inte delade denna uppfattning.

Lärarnas ansvar – grundskolans fråga

Ansvarsfrågan lyftes fram av lärarna i några olika sammanhang. Grundskollärarna talade om att de fått ett ökat ansvar – i ett helhetsperspektiv skulle det kunna förstås som krav på ett yrkesmässigt omdöme, ett ansvar för elevernas lärande, för bedömningen av elevernas kunskaper, för utformningen av åtgärdsprogram och för samarbete med kolleger, elever och föräldrar.

Bland grundskollärarna fanns det en gemensam förståelse av att deras ansvar för elevernas lärande i och med reformen hade lyfts fram på ett helt annat sätt än tidigare. De faktorer som bidragit till detta är införandet av godkändgränsen och kravet på åtgärdsprogram för elever vars kunskaper är bristfälliga. Lärarna i skolan Förorten driver frågan till sin spets:

Godkändnivån [har ju] inneburit att pedagogerna måste – på ett helt annat sätt än tidigare – reflektera över vad har eleverna för förutsättningar och var målet är och hur ska vi ta oss dit. Alltså man kan inte längre skylla på elever som man har gjort under alla år och säga att ”det här är omöjligt, den här eleven kan ju inte, det går ju inte”. Det kan man inte göra med det nya betygssystemet. Utan man måste säga att ”vi vet inte hur vi skall ta den här eleven, eller hur vi ska få den här eleven att utveckla dom kunskaper som krävs för godkänd”. Vi måste skaffa oss ytterligare kompetens för att eleven måste uppnå godkänt (Grundskollärare).

Det tidigare nämnda ökande samarbetet med speciallärarna utgör ett exempel på hur grundskollärarna hanterar ansvaret. Totalt hade de fyra skolorna utarbetat flera olika system för att fånga upp elever som riskerade att inte bli godkända. Även om lärarna var ganska eniga om synen på att ansvaret ökat fanns det olika sätt att förhålla sig till det – som *börda* eller *utmaning*. Några lärare såg det nya ansvaret som en börda – här handlade det främst om kravet på att alla elever skall bli godkända. Andra lärare såg ansvaret som en utmaning – reformen som helhet hade inneburit mycket arbete men

samtidigt var det stimulerande att tvingas tänka i andra banor och försöka se arbetet ur nya perspektiv. En tredje grupp lärare såg ansvaret både som en börda och som en utmaning.

Gymnasielärarna lyfte inte fram ansvarsfrågan lika starkt. I de fall det kom till uttryck handlade det om ansvaret för informationen till eleverna, om deras kunskapsmässiga utveckling och om vad eleverna kunde göra för att nå ett bättre resultat. Gymnasielärarna såg ansvaret antingen som en fråga för skolan som organisation eller som elevens ansvar. De alternativ de föreslog för skolans del var att anställa stöd- eller speciallärare – vilket också skett inom några skolor – eller att flytta över eleven till Individuella programmet. En lärare uttryckte farhågor om att ett ökande antal elever skulle komma att hänvisas till särskolan – något han redan (1999) tyckte sig ha fått indikationer på.

Vad som är väldigt bra på skolan, det är att vi har en utbildad dyslexilärare, som är helt enorm. Hon har ett eget rum och dit får eleverna komma, det är på eget ansvar, men hon testar dem och erbjuder – ”vill du ha hjälp med detta och detta, så...” Och så går hon igenom [alla elever], det är väldigt många som har knäckt läskoden, äntligen, på gymnasiet. Men hon undervisar ju i svenska och engelska annars och är ju fantastisk för oss som hjälp och stöd, inte bara att hon har eleverna utan kan ge råd och annat och organiserar just elever med den typen av problem (Gymnasielärare).

Eleverna kunde också ta ansvar genom att anstränga sig mera eller komplettera sina betyg vid Komvux efter gymnasieskolan.

De är ju fruktansvärt omogna – en del kanske tror att det är gymnasister som går här. Och det gäller ju inte bara yrkeselever, utan det är ju generellt många, många som är väldigt, väldigt omogna. Och sen så går man ut och ser att yrket jag valt, det var inte så roligt, och då vill man kanske börja läsa igen och då är det Komvux som gäller. Då har man en annan motivation samtidigt, man är ju inte mer begåvad förmodligen än man var innan, men man har en annan inställning (Gymnasielärare).

En lärare inom naturvetenskapsprogrammet hade en annan inställning och såg det som väsentligt att ta ett större ansvar, framför allt för att detta program förväntas rekrytera nya grupper av elever.

Konsekvenser för eleverna

Ett sätt att besvara frågan ”vilka elever drabbas av införandet av godkändgränsen?” är att säga att inga elever drabbas av den men alla elever berörs av den på något sätt – detta är ett entydigt resultat av de båda studierna. Godkändgränsen har förändrat villkoren för både lärarnas och elevernas arbete, vilket medfört att framför allt lärarnas bedömningsarbete och samtalen i

skolan har förändrats. Olika lärare lyfte fram vitt skilda elevgrupper som de ansåg berördes, några lärare sade själva att alla elever berörs.

Det som grundskollärarna och gymnasielärarna var eniga om, när det gällde godkändgränsens konsekvenser för eleverna, var för det första den ökade tydligheten mot eleverna som informationen om kursmål och betygskriterier möjliggjorde. För det andra konstaterade lärarna att det – trots den massmediala fokuseringen på elever som inte blir godkända – varken fanns fler eller färre elever med bristfälliga kunskaper efter reformen. För det tredje var lärarna eniga om att införandet av godkändgränsen synliggjort problemen – och att de berörda eleverna därmed fått bättre förutsättningar att erhålla hjälp. För det fjärde fanns det en stor samstämmighet bland lärarna om att uppmärksamheten förskjutits från de ”högrepresterande” eleverna till dem som riskerade att inte bli godkända.

I det följande presenteras de olika elevgrupper som lärarna nämnde under intervjuerna. De har beskrivits utgående från några övergripande teman som kunde urskiljas.

Ett vanligt sätt att tala om elever som ”drabbades” var att tala om dem i termer av det tidigare betygssystemet (ettor, tvåor, treor, fyror, femmor), att jämföra med det gamla betygssystemet. En del lärare inom grundskolan lyfte fram de ”tidigare ettorna och tvåorna” och betonade risken för utslagning och stämpling. Andra lärare pekade istället på skolans ansvar för tydlighet i kommunikationen, att visa att det finns problem, men att samtidigt också betona skolans ansvar för att åtgärda dessa. Det väsentliga för de lärare som betonade detta var att de såg det som positivt att man äntligen uppmärksammade dessa elever och att man hade börjat diskutera alternativa sätt att undervisa för att åtgärda problemen. Det som samtliga lärare påpekade var att ”den här gruppen av elever” har funnits hela tiden men att man inte tidigare, inom det grupprelaterade betygssystemet, talade om dem som ett problem. Flera lärare framhöll att den elevgrupp som är i behov av stöd snarast kunde ses som det nya systemets vinnare på grund av den hjälp de nu hade rätt att få.

Andra lärare talade istället om den grupp elever som inte har svårigheter med att nå betyget Godkänd men som uppfattas ha små möjligheter att nå nästa betygssteg, Väl godkänd. Här uppfattade man den tregradiga betygsskalan som demoraliserande – lärarna upplevde att elever som presterat för betyget Godkänd slutade anstränga sig eftersom de ändå inte skulle kunna få ett högre betyg. Lärarna jämförde detta mot betyget 4 i det tidigare betygssystemet; de uppfattade att detta betyg kunde användas i motiverande syfte för elever vars prestationer motsvarande mer än 3 men mindre än 5.

Det förekom även lärare som i huvudsak såg de högrepresterande eleverna som det nya systemets förlorare. Enligt lärarna hade dessa elever tidigare varit de som fick uppmärksamhet och stimulans. I och med införandet

det av godkändgränsen flyttades lärarnas fokus till de elever som klarade sig sämre.

En del grundskollärare talade också om elever med svagt språk, dvs. både elever med svenska som modersmål och elever med annat modersmål än svenska. Dessa elever uppfattades höra till den grupp som, av olika anledningar riskerade att inte bli godkända. Enligt de intervjuade lärarna var problemen inom gruppen av väldigt olika karaktär. Elever med svenska som modersmål beskrevs t.ex. i termer av läs- och skrivsvårigheter, dyslexi eller outvecklad begreppsförståelse. Elever med annat modersmål än svenska utgjorde enligt lärarna inte heller en enhetlig grupp. Framför allt betonade lärarna att det fanns flera elever inom den här gruppen som klarade skolan bra.

Det går inte att säga något generellt om invandrare, för de är väldigt olika. En del av dem vi får hit – på ett halvår är de bäst i klassen (Speciallärare, grundskolan).

Bland grundskollärarna framstår de sociala problemen som mest svårhanterliga.

Den tydligaste inlärningsproblematiken, som jag tycker jag ser, det är dom här sociala frågorna. De med direkta inlärningsproblem, de eleverna är trots allt så få, så om man kunde lägga speciallärarresurser på dem så skulle vi kunna klara många av dom över godkändgränsen. Men dom sociala problemen och strukturerna dom rör vi inte på./.../ Vi skall så att säga gå in med en slags pedagogik och lösa problem av en helt annan typ (Grundskollärare).

Gymnasielärarna såg några allmänna problem med reformen som handlade om att den i princip innebar att gymnasieskolan nu skulle ta emot alla elever. För det första upplevde de att det finns en grupp ungdomar som har behov som gymnasieskolan inte kan svara mot. För dessa uppfattades institutionaliserad utbildning vara fel form. För det andra upplevde lärarna att bl.a. införandet av godkändgränsen medförde att det uppstod en grupp elever som hade otillräckliga förutsättningar för att klara av studierna vid gymnasieskolan.

Lokal och nationell likvärdighet

Den stora frågan bland gymnasielärarna handlade om praxis i bedömningsarbetet och de rättvise- och likvärdighetsaspekter som hör samman med detta. Lärarna hade erfarit att tolkningen av betygskriterierna varierade. En del lärare såg det som ett uttryck för att kriterierna var otydliga. Följaktligen riskerade eleverna att bedömas på olika grunder, dels inom en skola och dels mellan olika skolor. Särskilt kärnämneslärarna hade farhågor om att elever inom studie- respektive yrkesförberedande program skulle komma

att bedömas på olika grunder. Generellt uppfattade lärarna att det var lättare för elever inom de yrkesförberedande programmen att bli godkända än för elever inom studieförberedande program. En kärnämneslärare skiljde sig från de andra genom att istället betona att duktiga elever inom yrkesförberedande program hade svårare att hävda sig för högre betyg därför att lärare har så låga förväntningar på dem.

Det är så lätt, på våra skolor, att vi tycker att vi har den typ av elever som inte får MVG. Och det är lätt att man är orättvis – att man håller dem nere – även om de är väldigt duktiga (Gymnasielärare).

Över lag verkade det bland flera gymnasielärare finnas en föreställning om att de olika nationella programmen är hierarkiskt ordnade, med naturvetenskapsprogrammet högst i hierarkin (= har de högsta kraven på eleverna) och följs av det samhällsvetenskapliga programmet, varefter de olika yrkesförberedande programmen följer – i olika ordning på olika skolor, eftersom olika linjer har olika status lokalt eller regionalt.

Gymnasielärarna påtalade även en annan aspekt av den praxis som utvecklats – principiellt skulle betygskriterierna formuleras lokalt, dvs. inom kollegiet på skolan. Lärarna hade dock erfarenheter av att enskilda lärare använde sina egna kriterier då de bedömde elevernas kunskaper, vilket framför allt blev synligt i samband med lärarbyten. En lärare uttryckte det med att elever kan ha "tur eller otur" i relation till sitt betyg.

Lärarnas farhågor om bristande likvärdighet i betygssättningen mellan olika skolor handlade huvudsakligen om elever inom de studieförberedande programmen. Det som framför allt betonades var betygens betydelse i konkurrensen om högskoleplatser.

Ytterligare ett praxisrelaterat problem som lärarna pekade på var att de elever som fick betyg vid övergången mellan det gamla och det nya betygssystemet hamnade i kläm – att det krävdes betydligt mera av dem än vad som senare kom att krävas för de olika betygsnivåerna.

Trots dessa, ibland tveksamma och ibland kritiska, synpunkter på praxis inom det nya bedömningssystemet konstaterar gymnasielärarna ändå att samma typer av problem fanns inom det gamla, relativa, betygssystemet. Även där var det osäkert om ett visst betyg i en skola var jämförbart med samma betyg givet i en annan skola. Lärarna var också medvetna om att det förekom missförstånd om hur det relativa systemet skulle användas, dvs. om vad den enskilde elevens betyg i ett ämne skulle jämföras med. Den osäkerhet lärarna gav uttryck för föreföll bottna i bristande erfarenheter av den nya typen av bedömning, dvs. att systemet fungerat så kort tid. Det lärarna främst saknade var en överblick av praxis i ett nationellt perspektiv, alltså om mer information än den aktuella betygsstatistiken kunde ge.

Diskussion

Införandet av godkändgränsen, tillsammans med införandet av målstyrningen av undervisning och bedömning har i de skolor jag undersökt satt igång en genomgripande förändringsprocess såväl inom grundskolan som gymnasieskolan. Med utgångspunkt från de ovan sammanfattade studierna kan man konstatera att lärarna visserligen gav uttryck för en del frustration som verkade böttna i det merarbete de ålades och den osäkerhet de kände, men framför allt verkar det nya systemet ha inneburit att de blivit tvungna att i högre utsträckning redogöra för sig själva och andra vad de grundar sitt bedömningsarbete på och hur de kommer att genomföra det. Detta har i sin tur lett till både ett omprövande av tidigare verksamhet och till en tydlighet, som de upplever att de själva, eleverna och – framför allt inom grundskolan – även föräldrarna vunnit på. Det som gymnasielärarna förde fram som styrkan i det nya systemet var att de uppfattade att de, på ett annat sätt än tidigare, kunde bedöma elevernas kunskaper istället för deras positioner i klassen eller deras personlighet.

Reformen har även lyft fram betydelsen av kollegiala diskussioner om bedömning och betygssättning. I den bemärkelsen kan man dra slutsatsen att lärarnas bedömningsarbete har förändrats – det har i högre utsträckning blivit kollegialt. Av studiernas resultat förefaller det också som om lärarna i grundskolan fört mera vittgående samtal om detta. De har uppenbarligen också fått en starkare styrning för sina diskussioner i och med att skolledarna tagit ansvar för att de kommit till stånd. Vid sex av de sju undersökta gymnasieskolorna har rektorns roll varit i det närmaste osynlig. Diskussionerna hade förts inom ämneskollegiet eller inom delar av ämneskollegiet – tvärgruppsdiskussioner var sällsynta.

Resultaten av ämnesdiskussionerna skiljer sig också, både mellan de olika skolorna men även inom skolorna. En del har enats om betygskriterier medan andra inte lyckats enas om hur de skall formuleras. Generellt förefaller diskussionerna ha haft en mera informell karaktär inom gymnasieskolan än inom grundskolan och bedömningsarbetet förefaller ha utvecklats som (eller kanske fortsatt att vara?) olika individuella verksamheter. Den diskussion, om vilka kompetenser som skall ses som centrala för ett visst yrkesområde, som förts, framför allt bland karaktärsämneslärarna inom de yrkesförberedande programmen, kan däremot också förstås som uttryck för utvecklandet av en kollegial bedömningspraktik.

En tredje slutsats man kan dra av de båda studierna är att lärarnas nya uppdrag baserar sig på en idé som de lämnats att försöka förstå på egen hand. Som utgångspunkt har de använt sin tidigare praxis och försökt tolka det nya i relation till detta. Överlag ger samtliga lärare uttryck för att de saknat stöd för sitt bedömningsarbete – de hade önskat mera fortbildning och mera tid för genomförandet av reformen. I samband med genomföran-

det av dessa studier, fanns (och kanske finns ännu) en del oklarheter om relationen mål-betygskriterier, kunskapskvaliteter, hur man skall tänka om de olika kunskapsformerna etc. Bland grundskollärarna hade endast en lärare genomfört ett nationellt prov vid tidpunkten för intervjuerna, medan samtliga kärnämneslärare i gymnasieskolan antingen hade genomfört nationella prov eller diskuterat dem med kolleger som genomfört sådana.

Oavsett svårigheterna är det uppenbart att ett förändrat läraruppdrag och en ny bedömningspraktik håller på att ta form. Detta har naturligtvis haft konsekvenser för alla elever – ett förändrat läraruppdrag och en ny bedömningspraktik berör givetvis samtliga elever i något avseende. Av de två studierna framgår det att lärarna identifierat hur olika elevgrupper berörs och även här pågår arbetet med att försöka hantera de icke önskvärda konsekvenserna.

Referenser

Lindberg, V. (1998). *På gränsen till godkänd*. Skolverket (Intern rapport).

Lindberg, V. (1999). *Att närma sig andra värden*. Skolverket (Intern rapport).

En tankes fall i praktiken

*– då den målrationalella styrningen möter skolan*¹³

Tomas Kroksmark

Inledning

Det berättas om då Sven Stolpe var läroverkslärare i Motala. Hans undervisning kännetecknades av att han aldrig lämnade katedern, han ställde aldrig någon fråga, hade aldrig test, prov eller diagnoser. Han kontrollerade aldrig närvaron, ännu mindre visste han vad eleverna hette. Sven Stolpe berättade. Det var ofta fullsatt i salen. Och alla lyssnade andäktigt. Terminen flöt på och de inblandade tycktes nöjda. Men så kom då den dagen då Sven Stolpe skulle sätta betyg – han som aldrig kontrollerat kunskapen och som inte ens kände namnen på eleverna. Han kallade då till sig var och en av dem och frågade vad de hade för betyg i ämnet terminen/året innan. Hade eleven B, höjde Sven Stolpe till BA; hade eleven AB fick det bli ett a. När denna betygssättningsprincip nådde kollegor och skolledning utbröt viss oro och Sven Stolpe avkrävdes en förklaring. Den levererades också. I följande ordalag:

– Den elev som har lyssnat på mig under en hel termin har blivit minst ett betygssteg bättre.

Därmed var saken avgjord.

Vad var nu detta för undervisning och vilken princip för bedömning använde Sven Stolpe sig av? Undervisning är ett begrepp som inte helt enkelt låter sig definieras.¹⁴ Men att det är en handling vars syfte är att skapa förutsättningar för lärande, rent av att förändra någon, kan de flesta gå med på. På Svens Stolpes tid saknade läroplanerna i allt väsentligt beskrivningar av vad undervisningen skulle åstadkomma och vad eleverna skulle lära och förändra. Därför gick det inte att säkert fastslå när undervisningen nått sitt mål. Detta problem löstes genom timplanen. Istället för mål hade eleven rätt till en viss bestämd tid, som var fördelad över skilda ämnen. Resultatet fick bli som det blev. Om eleven fått tiden kunde det betyda ett betygssteg lika gärna som någonting annat.

I ett målstyrt system däremot, behöver inte tiden regleras. Då är det målen som är det viktiga. De flesta som är flerbarnsföräldrar och lärare vet att det

¹³ Artikeln bygger på forskning som forskarstuderande Gunnar Hyltegren genomfört och som han med ofattbar generositet ställt till mitt förfogande. Jfr t.ex. Hyltegren & Kroksmark, 1999.

¹⁴ Jfr Kroksmark, 1997.

som tar 2.000 timmar att lära sig för ett barn kan ta 3.000 timmar för ett annat. Genom målstyrning i skolan borde det vara möjligt att upphöra med undervisningen i den stund den nått önskad effekt. Därmed upprättas en ny relation mellan tid och mål i skolan. Det som krävs är tydliga beskrivningar av vad som skall läras, vilket betyder att timplanerna blir överflödiga. I det ögonblick då skolan – lärarna och eleverna – vet vad som skall erövas, då kan de koncentrera sig på att välja den effektivaste organisationen och utveckla de mest kreativa undervisningsmetoderna. I dessa bör då förhållandet mellan tid och mål hanteras på ett dynamiskt sätt – så att de som behöver mer eller mindre tid att eröva målen också får den tid som erfordras. Om olika skolenheter dessutom konkurrerar med varandra, genom ett sådant resurstilldelningssystem där eleven har en tydlig prislapp, skapas också ett tryck att välja organisation och metoder som är attraktiva. Den här typen av förändring är grunden till vår tids skolutveckling. Här gömmer sig stora tankar. De måste omsättas i en skolans praktik. I vissa fall är det inte särskilt besvärligt eller ens komplicerat. I andra tycks omsättningsakten vara omöjlig.

Problemet

Det tycks finnas ett par problem med den nya målrationella skolan och med hur betygen sätts. Skolverket har i sin rapport 190, *Nationella kvalitetsgranskningar 2000*, redovisat sin granskning av 20 kommuner, bland annat med avseende på arbetet för att säkra en likvärdig och rättvis betygssättning. Det visar sig då att såväl stat som kommun "underskattat komplexiteten i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet och den tid och kraft som var – och är – nödvändig för att genomföra det" (s. 167). Som en delförklaring till att betygssättningen i granskningen inte har framstått som rättvis och likvärdig, anser granskningsgruppen "att det har saknats reella förutsättningar för lärarna att i grunden sätta sig in i och skapa förståelse för systemet" (s. 167). Slutsatsen ter sig uppenbar: det är den lokala skolan och där i första rummet lärarna som inte förstår det målrationella systemet och som därför också har omfattande problem med betygssättningen. Den uppgift som den lokala nivån har, enligt rapporten, är att de nationella "kursplanerna och betygskriterierna skall konkretiseras för den utbildning som genomförs i kommunernas verksamhet". Den genomförda granskningen "har visat på betydande brister i ansvarsfördelningen i denna fråga" (s. 173). Man anser att det behövs en samordning "på ledningsnivå i detta avseende" (s. 174). Kompetensutveckling "kopplad till utformning av kunskapsmål och kriteriernas funktion och utformning" har förekommit "i alltför blygsam omfattning" (s. 174). Man anser att det "har saknats reella förutsättningar för lärarna att sätta sig in i och förstå systemet från grunden. Behovet av fortbildning är påtagligt" (s. 176). Slutsatsen är att lärarna inte erbjudits förutsätt-

ningar att förstå ett system som visserligen är komplext men fullt möjligt att begripa.

Det finns utrymme för ytterligare en problematisering av orsakerna till att den målrationala skolan haft svårt att vinna fotfäste i praktiken. För att komma åt en sådan, vill jag tillhandahålla en kritiskt anlagd granskning av rationaliteten bakom målen och betygskriterierna för att kunna diskutera på vilket sätt man bäst kan få kunskapsbedömningar att fungera i skolorna. Jag väljer att följa en tankes uppgång och fall. Tanken ligger till grund för utformningen av den målrationala skolan och betygssättningen i densamma och utgår från fyra grundantaganden, a) att det finns generella kunskapsnivåer, b) att det går att beskriva dessa med giltighet för alla elever i ett land, c) att sådana beskrivningar kan användas för att garantera en minsta och för det goda samhällslivet gemensam uppsättning av nödvändiga kunskaper och d) att generella beskrivningar av skilda kunskapsnivåer kan användas för att skapa en likvärdig betygssättning.

Det går att se hur denna tanke växt sig stark i slutet av 1980-talet, hur den småningom tagit sig in i skolans styrdokument och vad det sedan blev. Vad som nu syns är märkbara krackeleringar i denna en gång så solida tanke.

Min tes är att svårigheten eller omöjligheten i att styra skolan med hjälp av mål- och resultatstyrning inte är en fråga om att skolan i det här avseendet är så komplicerad att den inte skulle gå att begripa. Jag tror heller inte att misslyckandet beror på att lärare inte kan förstå vad mål- och resultatstyrningen går ut på. Snarare kan det vara så, att målen är formulerade på ett sådant sätt att de inte är möjliga att förstå och därmed svåra att omsätta i praktisk undervisningshandling. Detta förhållande kan ge omfattande konsekvenser för betygssättningen.

Vi skall nu pröva om det grundläggande tänkandet bakom målen och betygen är möjligt eller omöjligt, för att kunna ta ställning till om det går att utbilda sig så att man förstår den målrationala skolan. Det är många som redan sökt ge en samlad bild av skolans mål- och styrsystem. Efter att också jag nu grundligt satt mig in i allt från början, har även jag bestämt mig för att skriva ned det som jag har iakttagit.

Styrsystemet som en tanke

Bakgrunden till reformeringen av betygssystemet, som kulminerade i riksdagsbeslutet om nya läroplaner 1993, var ett missnöje med styrsystemet på skolans område. I propositionen *Skolans utveckling och styrning*, Prop. 1988/89:4, anser statsrådet Göransson att det dittillsvarande systemet för styrning "har varit framgångsrikt när det gäller att organisatoriskt förändra skolväsendet". Problemet är, anser Göransson, att det inte "i önskvärd utsträck-

ning lett till att undervisningen kommit att bedrivas på det sätt som riksdag och regering har angett i läroplaner och andra måldokument” (s. 8).

Efter att ha förordat en utveckling från regelstyrning till målstyrning med färre regler och tydligare mål, anger Göransson en viktig förutsättning för att låta skolans mål styra direkt. Denna förutsättning är ”att de blir så tydliga att de på ett bra sätt kan fungera som riktninggivande”. Samtidigt uttryckte Göransson en insikt i att målen aldrig kan ”göras så precisa, att de innebär en direkt uppräkningslista av vilka kunskaper och insikter eleverna skall ha”. Han föreslår därför att målen ”i stor utsträckning” måste ”uttryckas som att eleverna skall förstå, kunna tillämpa och kunna ta ställning” (s. 9–10).

Betygens roll vid urval till högre utbildning

Den expertgrupp som tillsattes av Utbildningsdepartementet i december 1989, hade i uppdrag att analysera betygens olika funktioner och betydelse för undervisningen. Två skäl angavs för denna inriktning: dels hade frågan inte behandlats i någon större omfattning av tidigare utredningar, dels ansåg expertgruppen att betygens roll ”vid urval till högre utbildning succesivt blivit och kommer att bli mindre avgörande” (SOU 1992:86, s. 31).

Betygens betydelse för konkurrenstänkandet m.m.

Riksdagens utbildningsutskott underströk i sitt betänkande *Betygsfrågor på skolområdet* att en betygsutredning ”leder fram till en sådan syn på betygen att eleverna i största möjliga utsträckning kommer bort från ett föga gagneligt jämförelsetänkande sig emellan” (1989/90:UbU4, s. 8).

I statsrådet Göran Perssons direktiv till Betygsberedningen, Dir. 1990:62, anges som en bakgrund till avskaffandet av det relativa betygssystemet bl.a. att det ”i första hand inriktar uppmärksamheten på jämförelser mellan eleverna och inte på elevernas kunskaper och färdigheter” (s. 2), att det ”skapat en grund för konkurrens och tävlan eleverna emellan, vilket strider mot läroplanens grundläggande synsätt om solidaritet och samverkan” och att man i det relativa betygssystemet ”inte vet vad ett visst betyg innebär, dvs. att det inte motsvarar en definierad kunskapsnivå” (s. 4). Ett målrelaterat system skulle däremot kunna innebära att ”de elever som uppnått en angiven kunskapsnivå får ett visst betyg” (s. 4). Av detta följer, enligt direktivet, att ”tydliga kravgränser måste ställas upp” (s. 4). Som särskilt viktigt betonas ”definitionen av en gräns för vad som kan anses som godkänt” (s. 4).

Europas bästa skola

I statsrådet Beatrice Asks tilläggsdirektiv till Betygsberedningen, Dir. 1991:104, anförs att huvudinriktningen i dess arbete ligger fast: ”det nuvarande relati-

va betygssystemet skall avskaffas och ersättas med målrelaterade betyg” (s. 1). Ändringen i tilläggsdirektivet innebär att utgångspunkten för arbetet nu skall vara ”att betyg skall ges tidigare och i flera steg än i dag. Betyg skall också kunna kompletteras i efterhand” (s. 1). Statsrådet betonar också att Betygsberedningen i sitt arbete bör ”ha som utgångspunkt att de nya kursplaner som är under utarbetande kommer att innehålla tydliga definitioner av vilka kunskapsnivåer eleverna skall uppnå” (s. 1).

I ett ytterligare tilläggsdirektiv, Dir 1991:117, anför statsrådet Ask vikten av att målen i läroplanerna skall vara så utformade ”att de kan preciseras och konkretiseras dels i nationella och lokala kursplaner, dels i undervisningsmål av den professionella personalen i skolan” (s. 1). Att statsrådet Ask knöt stora förhoppningar till den förestående reformeringen av den svenska skolan kan uttolkas av hennes formulering att ”den övergripande målsättningen för kommitténs arbete skall vara strävan att utveckla Europas bästa skola” (s. 5). Denna politiska slogan hade redan lanserats i statsminister Carl Bildts borgerliga Regeringsdeklaration samma år. I denna gömmer sig ambitioner bortom industristatens förutsättningar och krav på sortering och disciplinering; här väntar kunskaps- och kommunikationssamhällets okända krav. Europas bästa skola i en samhällsvändning, vars etablering under 1990-talet, är grunden till flera av de omfattande reformer som skolan fått erfara under senare år. En sådan skola är en förutsättning för Europas mest kompetenta folk som är en förutsättning för Sverige i världen. En viktigare samhällsfråga står knappast att finna. Ambitionen har fått omfattande konsekvenser för den svenska skolan, där en sådan ligger i tanken och genomförandet av målrationaliteten och i ett nytt betygssystem som skulle lägga grunden till en tydligare, bättre och effektivare skola.

Betygsberedningens förslag

Betygsberedningen betänkande, SOU 1992:86, innehöll ett förslag till betygssystem med 6 betygssteg: Ännu icke godkänd, Godkänd, Väl godkänd, Mycket väl godkänd, Framstående och Utmärkt. Beredningens förslag till beskrivningar av de fem godkända kunskapsnivåerna var ämnade att kunna användas i alla ämnen, både i grundskolan och i gymnasieskolan (s. 70–71). Tanken var att de sex betygsnivåerna skulle användas ”utifrån kunskapsprogressionen i ämnet” med början höstterminen årskurs 7 och sedan terminsvis genom grundskolan fram till och med årskurs 3 i gymnasieskolan (s. 12). För generell behörighet till gymnasieskolans nationella program föreslog beredningen att eleven skulle ”vara godkänd i alla ämnen i avgångsbetyget från grundskolan” (s. 13).

Som stöd för lärarnas betygssättning i skilda ämnen, föreslog Betygsberedningen att ”eftersom betygsnivåer kvalitativt skall skilja sig från varandra,

dvs. vara tydligt avgränsade, skall betygskriterierna arbetas fram ämnesvis, i förhållande till elevernas kunskapsutveckling i ämnet och i samarbete med lärare” (s. 64). Relationen mellan kursplanernas mål och betygskriterierna beskrevs av beredningen sålunda ”att kriterierna – till skillnad från målens uppräkningsmoment – formuleras så att de utgör ett koncentrat av listade moment, där kvaliteten i det ämneskunnande som avses framträder” (s. 63).

Kritik mot förslaget

Betygsberedningens förslag fick kritik från remissinstanserna på en rad punkter (se Sammanställning av remissyttranden i *Bilaga till regeringens propositioner 1992/93:220 och 1992/93:250*). Men den kanske kraftfullaste kritiken levererades av Ference Marton i DN den 18 augusti 1992.

Att det skulle finnas sex klart skilda nivåer i kunskapsutvecklingen som regelbundet följer på varandra i alla ämnen är en svindlande och – för betygsberedningens vidkommande – behändig tanke. Det finns dock ett problem. Tanken är fel.

Visst har också andra funderat i samma banor. Men två decenniers forskning har visat att en sådan strängt lagbunden och allmängiltig följd av nivåer av ökande kompetens inte finns och heller inte kan finnas i verkligheten. (DN, 92-08-18, s. 4)

Marton formulerar i sin DN-artikel också en kritik mot tanken att det inom ett ämne skulle finnas en generell nivå möjlig att beskriva och använda sig av vid betygssättning.

Låt oss exempelvis föreställa oss en elev som går i årskurs 9. Är det rimligt att tänka sig att vi skulle kunna ange vilka egenskaper som kännetecknar hennes kunskaper och färdigheter generellt eller att vi skulle kunna ange just den nivå på vilken hon fungerar tvärs över ämnets olika komponenter? [...] Det finns naturligtvis elever som är väldigt bra eller som är väldigt svaga i samtliga ämnets olika komponenter. Det vanliga torde dock vara att en elev är bra på vissa saker och mindre bra på andra – även inom ett och samma ämne. [...] Bedömningen av en elevs prestationer i ett visst ämne måste alltid bygga på en sammanvägning av kvaliteten av elevens prestationer inom ämnets olika delar. Man kan som regel inte ange en kvalitativt bestämd nivå som gäller för eleven inom ämnets samtliga moment. (DN, 92-08-18, s. 4)

Martons kritik är lika giltig nu som då. Det som få förde fram i debatten var emellertid att om en lärarkategori inom grundskolan skall sätta betyg och en annan inte skall göra det, får det som konsekvens att yrkesutövningen blir på skilda villkor för skilda lärarkategorier. Icke-betygssättande lärare har lättare att leva upp till läroplanens övergripande mål och till målen att sträva mot. De lärarna kan ha ett mera individualiserat sätt att se eleven och

bedömningar kan göras mot bakgrund av vad eleven presterat i går eller för en vecka sedan. När betygen gör entré i verksamheten omdefinieras läraruppdraget i ett slag. Då är det målbeskrivningarna och betygskriterierna som framför allt annat styr bedömningen av elevens prestation. Det innebär att lärarna utvecklar olika fokus i verksamheten, vilket får fundamentala konsekvenser för arbetet i klassrummet. Det är också här som den politiska debattens spets ligger och det är den här lärargruppens problem som bildar utgångspunkt då skolan utsätts för kritik.

Utöver betygen som grund för urval till högre studier, anförs också att betygen legitimeras som en motivskapande faktor för eleverna. Det talas t.o.m. om att de svagaste eleverna är de som är mest betjänta av att det finns betyg i skolan. Ståndpunkten är exklusiv eftersom den aldrig utnyttjas i samband med förskolan och grundskolan upp till och med den sjunde årskursen eller i förhållande till stora delar av folkbildningsarbetet i Sverige. I det här ljuset är det anmärkningsvärt att det går att konstatera ivriga krav om betyg långt ned i åldrarna. Det här är således inte bara i frågor som rör själva bedömningen av elevprestationen och hur en sådan skall relateras till mål- och kriterieskrivningar, betygen får konsekvenser för lärares och elevers arbete och för samhällsdebatten som är långt mer vittgående är så. Därför är det i ögonen fallande att den här dimensionen sällan får fäste i utredningarna kring skolan. Trots att kritiken mot och problemen med det nya betygssystemet beslutade riksdagen 1993 (Riksdagsskrivelse 1993/94:82 och 1993/94:93) om ett nytt betygssystem med beskrivningar av generella kunskapsnivåer inom inte bara grundskolans ämnen, utan också inom var och en av gymnasiet drygt 750 nationella kurser. Vi skall nu titta närmare på just den här frågorna.

Två nya begrepp

Det har ovan redan antytts att läroplansreformen bakade in två helt nya begrepp i själva betygssystemet, dels de s.k. *mål att uppnå* i kursplanerna, dels de s.k. *betygskriterierna*. När det gäller begreppet mål att uppnå, var det i statsrådet Asks proposition *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan*, Prop. 1992/93: 220, en uttalad mening att staten skulle ”via klara och entydiga mål, ange färdriktningen och tala om vad skolan skall åstadkomma” (s. 28).

Den nya målstyrningen krävde, enligt samma proposition, att staten måste ”besitta god kompetens för att ange mål” och att klart och tydligt ”definiera den nationella kärnan av krav på kunskaper” (s. 28). Den nya målstyrningen innebar alltså inte bara krav riktade mot kommunerna, skolorna, lärarna och eleverna, utan också mot staten i sin funktion som formulerare och definierare av de nya kunskapskraven.

I statsrådet Asks proposition *Ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan*, Prop. 1992/93:250, betonas att i en mål- och resultatstyrd skola "har precisionen i de kunskapsmål som eleverna skall uppnå avgörande betydelse. Det får inte råda något tvivel om vad som avses. Man skall inte kunna tolka kunskapsmålen på flera sätt, varken då läraren och eleverna skall arbeta utifrån kursplanerna eller då elevernas kunskaper värderas i förhållande till målen" (s. 44). Denna skrivning kan knappast tydas på annat sätt än att den politiska nivån satte mycket stor tilltro till möjligheten att på nationell nivå, tydligt och klart via "kunskapsmål som eleverna skall uppnå", beskriva generella kunskapsnivåer.

När det gäller begreppet betygskriterier, beskrivs dessa ganska fåordigt i de två propositionerna. I propositionen 1992/93: 220 (s. 37) och propositionen 1992/93:250 (s. 59) sägs att betygskriterierna bör "dels relateras till angivna mål i ämnet, dels utformas så att kraven på kunskapernas art och kvalitet klart framgår". Det är Skolverket som får i uppdrag att utarbeta dessa betygskriterier.

Mål och betygskriterier i läroplanerna

Relationen mål och betygskriterier behandlas i läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94. I läroplanen för grundskolan, Lpo 94, heter det att ett betyg "uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de mål som uttrycks i kursplanen för respektive ämne eller ämnesblock. Som stöd för betygssättningen finns ämnesspecifika kriterier för olika kvalitetssteg" (s. 10). Läroplanen för gymnasieskolan, Lpf 94, ger samma beskrivning av betygen men en annan bestämning av betygskriterier i det att man säger att ett betyg "uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygskriterier" (s. 35).

Mål och betygskriterier i skolformsförordningarna

I Grundskoleförordningen, SFS 1997:599, 7 kap 8 §, sägs att betyget Godkänd "skall motsvara de mål som eleverna enligt kursplanerna skall ha uppnått i ämnena i slutet av det nionde skolåret". I detta fall anser man alltså att kursplanens mål att uppnå räcker för lärare att avgöra vad som krävs för betyget Godkänd. Betygskriterierna för nivåerna Väl godkänd och Mycket väl godkänd "skall precisera vilka kunskaper enligt kursplanerna som krävs för respektive betyg".

I Gymnasieförordningen, SFS 1999:844, 7 kap 4 §, anges att betygskriterierna skall "precisera vilka kunskaper enligt kursplanen som krävs för att eleven skall få något av betygen Godkänd, Väl godkänd respektive Mycket väl godkänd".

Den stora förhoppningen

Genom de här förändringarna skulle lärarna nu kunna sätta betyg på ett sådant sätt att alla inblandade kan se eller ta reda på vad de olika betygen motsvarade för kunskaper. På så vis skulle betygssättningen göras såväl objektiv som helt öppen. Någoting som inte var möjligt i det gamla relativa betygssystemet. Det skulle också bli enklare att sätta betyg. Den kritiserade jämförelsen mellan eleverna kunde helt avföras från debatten om betygen i skolan. Istället skulle eleverna jämföras med kursplanernas målbeskrivningar. Alla skulle dessutom få en reell chans till det högsta betyget. Det var inte längre förbjudet att i svensk skola lära alla allt eftersom den tid var förbi då staten hade bestämt att 7 % av eleverna i varje årskull inte skulle lära sig praktiskt taget någonting (i en jämförelse med kamraterna), eftersom just så många skulle ha betyget 1 och att ytterligare 24 % endast skulle lära sig obetydligt mer, men inte så mycket att de kunde betraktas som medelpresterande. Därmed skulle de ha betyget 2. Borta var således den tid då staten talade om att lärarna skulle se på eleverna på så vis att var tredje elev (31% av alla i en årskull) skulle betraktas som svagare än medeleven. Det var statens anmärkningsvärda syn på de egna medborgarna och lärarnas uppgift blev att konkretisera den synen genom att sortera barn och ungdomar efter den betygsfördelningen – eller i en annan vokabulär, i enlighet med den människosynen. Nu har staten bytt grundantagande om den lärande människan genom att utgå från att medborgarna skall bedömas och betygssättas i förhållande till centralt uppställda mål snarare än att jämföras med varandra.

Tre regeringskrivelser

Under 1990-talet lades tre utvecklingsplaner för skolan fram för riksdagen i form av skrivelser från regeringarna. I samtliga dessa dokument för man fram sin övertygelse om möjligheten att styra elevers lärande med mål som tydligt och klart visar vad undervisningen skall åstadkomma.

Utvecklingsplan för skolväsendet, 1993/94:183, regeringen Bildt med Beatrice Ask som skolminister, uttrycker sig på följande sätt om de mål som alla elever minst skall nå och de kunskaper som alla har rätt till i skolan:

Avregleringen och frigörelsen har inneburit att statens roll har begränsats. Samtidigt är ambitionen att den statliga styrning som likväl sker därigenom skall bli mer uppenbar och tydlig. Dit hör att lägga fast långsiktiga mål och prioriteringar för det samlade utbildningsväsendet, att definiera de mål som alla elever minst skall nå samt de kunskaper och den utveckling som alla – oavsett var de bor eller vad de väljer – skall ha rätt till i skolan. (Skriv. 1993/94:183, s. 1.)

Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet, 1996/97:112, regeringen Persson med Ylva Johansson som skolminister, ut-

trycker sig på följande sätt om de grundläggande kunskaper som uttrycks i grundskolans mål:

Skolans uppgift är att se till att alla elever når de grundläggande kunskaper som uttrycks i grundskolans mål. Brister som uppstår i grundskolan är både svåra och kostsamma att reparera senare livet. Grundskolans inre arbete och utbildningens kvalitet måste därför sättas i fokus. (Skr. 1996/97:112, s. 4.)

Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – samverkan, ansvar och utveckling, 1998/99:121, regeringen Persson med Ingegerd Wärnersson som skolminister, uttrycker sig på följande sätt om relationen mellan mål och skolutveckling:

För att nå målen måste skola och vuxenutbildning kunna möta behoven hos varje enskilda individ och de krav denne ställer på utbildningen, vilket i sin tur kräver en skola i ständig utveckling. (Skr. 1998/99:121, s. 6.)

Kursplanernas nivåbeskrivningar

Vi skall nu närma oss ett enda exempel på den nationella beskrivningen av kunskapsnivåer. Jag redovisar därefter hur detta slags analys slår ut när man granskar kursplanerna i ämnena svenska, engelska och matematik.

Exempel från kursplanen i ämnet svenska

Ett av målen att uppnå i ämnet svenska efter avslutad kurs A i gymnasiet, lyder som följer:

Eleven skall kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer.

Det går att läsa ut sammanlagt 9 skilda krav. Eleven skall:

- 1) kunna formulera egna tankar vid läsning av saklitteratur
- 2) kunna formulera egna tankar vid läsning av litterära texter från olika tider
- 3) kunna formulera egna tankar vid läsning av litterära texter från olika kulturer
- 4) kunna formulera egna iakttagelser vid läsning av saklitteratur
- 5) kunna formulera egna iakttagelser vid läsning av litterära texter från olika tider
- 6) kunna formulera egna iakttagelser vid läsning av litterära texter från olika kulturer
- 7) kunna göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur
- 8) kunna göra egna bedömningar vid läsning av litterära texter från olika tider
- 9) kunna göra egna bedömningar vid läsning av litterära texter från olika kulturer

Det finns i detta mål sammanlagt minst 3 begrepp som bör preciseras, om man vill förtydliga målet på lokal nivå. Dessa är:

- 1) kunna formulera egna tankar
- 2) kunna formulera egna iakttagelser
- 3) kunna göra egna bedömningar

Utöver dessa begrepp måste vi reflektera kring och bestämma oss för vad det betyder att formulera egna tankar i förhållande till tre olika textslag: saklitteratur, litterära texter från olika tider samt litterära texter från olika kulturer. Om det föreligger väsentliga skillnader mellan dessa olika texters förhållande till de egna tankarna, iakttagelserna och bedömningarna, då infinner sig 9 olika begrepp som måste preciseras.

Det stora antalet krav i mål och betygskriterier

I en vidare analys av samtliga mål att uppnå och betygskriterierna i de tre ämnena engelska, svenska och matematik, blir resultatet vad gäller antalet krav följande (se tabell 1).

Tabell 1. Antalet krav fördelade på skolstadier och ämne

Krav	Ämne			SUMMA
	Engelska	Matematik	Svenska	
Mål att uppnå, femte skolåret	13	49	17	79
Mål att uppnå, nionde skolåret	34	109	47	190
Betygskriterier för VG, nionde skolåret	19	26	42	87
Betygskriterier för MVG, nionde skolåret	18	18	23	59
Mål att uppnå efter avslutad kurs A	33	73	58	164
Betygskriterier för G efter avslutad kurs A	21	18	33	72
Betygskriterier för VG efter avslutad kurs A	23	40	13	76
Betygskriterier för MVG efter avslutad kurs A	19	24	13	56
SUMMA:	180	357	246	783

Varför föreligger dessa skillnader och vad betyder de i antalet krav, dels mellan de olika ämnena, dels mellan de olika nivåerna? Vad är det som legitimerar nästan sex gånger så många krav i mål att uppnå i årskurs 9 i matematik jämfört med engelska på samma nivå? Hur kan det komma sig att just matematikämnet skiljer sig så i förhållande till olika nivåer inom ämnet och i förhållande till engelska och svenska? Det finns knappast någon annan förklaring än att det har saknats en projektledare med samordningsansvar, dvs. någon som analyserat och jämfört de olika ämnens innehåll med avseende på kvantitet, kvalitet och progression. Det saknas ett gemensamt och samlat

grepp över hela kursplanekonstruktionen. Som grund för detta påstående, utöver det ovan givna exemplet, går det att visa t.ex. att ämnen inte har någon självklar progression från årskurs 5 och till gymnasiets C-kurser.

Nivåbeskrivningarna i Skolverkets senaste betygsanvisningar

För att ytterligare ge ledning åt lärares, elevers och föräldrars strävan och önskan att förstå betygssystemet, har Skolverket nyligen presenterat kommentarmaterialet *Bedömning och betygssättning – kommentarer med frågor och svar*, Skolverket 2001. Där slår man fast, att läraren vid betygssättningen inte bara skall "bedöma om målen är uppfyllda eller inte utan även kvaliteten på måluppfyllelsen" (s. 11). Betygskriterierna skall underlätta för läraren att avgöra "om eleven i sina prestationer och med sina resultat visar kännetecken på den kvalitet i kunnandet som ger ett visst betyg" (s. 11).

I det nya betygssystemet, efter riksdagsbesluten 1993, skall prestationerna betygssättas "efter hur väl de uppfyller de mål och kriterier som fastställts för kursen eller ämnet" (s. 12). Således kan "nu, i princip, alla elever få de högsta betygen" (s. 12).

Det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet anses i kommentarskriften "ge bättre information om elevens kunskapsutveckling och kunskapsprofil genom att betygen är relaterade till angivna kunskapskvaliteter" (s. 18). Detta kommer sig av att man i det målrelaterade systemet, där "måste elevernas kunskaper i stället bedömas i relation till specificerade kunskapskvaliteter i form av mål och kriterier" (s. 18). Ett annat skäl till denna bättre förmåga att ge information tycks enligt kommentarmaterialet vara att det finns en huvudregel som innebär "att alla mål och kriterier skall uppfyllas och systemet är därmed inte kompensatoriskt" (s. 18). Det bör betyda att ett betyg "i ett målrelaterat system anger att alla elever med detta betyg visat vissa angivna kvaliteter i kunnandet" (s. 19).

Själva betygssättningen beskrivs så att läraren under läroprocessens gång "särskilt när den lider mot sitt slut", skall fastställa och bedöma resultatet, "det vill säga avgöra hur väl elevens kunskaper överensstämmer med målen" (s. 22). Detta "hur väl" tycks vara ett kvantitativt begrepp, eftersom elevers kunskaper i olika hög grad kan överensstämma med målen.

Vidare anger man att betygskriterierna "beskriver och preciserar de kunskapskvaliteter som gäller för respektive betyg" (s. 22). Relationen mellan mål och kriterier beskrivs som att den alltid kommer att vara ett dilemma genom att "de nationella kriterierna för de olika betygsstegen konkretiserar målen – det ligger i själva idén med kriterier" men att det ligger en risk i detta, nämligen att "kriterierna uppfattas och används som mål för undervisningen" (s. 22). Lite längre fram i texten sägs att "betygskriterierna skall

användas i relation till målen för respektive ämne eller kurs. De skall alltså inte ersätta målen” (s. 25).

Det är utomordentligt svårt att förstå att någonting som så på pricken liknar mål, vilket betygskriterierna gör, kan locka till någon annan användning än just som mål. Vidare kan den som läser betygskriterierna fråga sig om de ”konkretiserar” målen. Snarare tillför de nya mål – och skulle det vara så att de faktiskt konkretiserar målen, så innebär det att de fortfarande är mål – om än i en konkretiserad form.

Ännu fler frågetecken framkallas då man i kommentarmaterialet läser om önskvärdheten i ”att nationella kursmål och betygskriterier är skrivna på samma generella nivå. Betygskriterierna bör alltså inte vara mer konkreta än målen i annan mening än att de mer specifikt uttrycker kännetecknen för måluppfyllelsen av olika kvalitet” (s. 26). Det är inte enkelt att se vad som avses med en sådan formulering. Det som bl.a. blir ett problem är att Skolverket inte förordar en kvalitativ tolkning i betydelsen egenskaplig, av begreppet betygskriterium när man skriver att ”med kriterier avses i betygssammanhang således kännetecknen, särdrag eller särskilda egenskaper som visar arten eller graden av kunskapskvalitet för respektive betygssteg” (s. 23). I skrivningen går det inte att frigöra sig från tanken att Skolverket laborerar med två sorters betygskriterier, dels sådana som visar *arten* av kunskapskvalitet, dels sådana som visar *graden* av kunskapskvalitet för respektive betygssteg.

På annat ställe i texten heter det att kriterierna för ett betyg ”anger kvaliteter som till sin art eller grad är annorlunda än de kvaliteter som gäller för ett annat betyg. Artskillnaden kan uttryckas som ett ’språng’ i kvaliteter. [...] Gradskillnaden kan preciseras med hjälp av kriterier för att exempelvis ange djupare eller bredare kunskaper inom samma art av kvalitet.” (s. 24).

Lite senare påpekas att det inte går att bortse från ”att det i vissa kvaliteter också finns en kvantitativ dimension”. Man reder ut detta genom att skriva att ”Kvantitet kan ses som en kvalitet bland andra kvaliteter. Det omvända gäller däremot inte. [...] Kvalitet är med andra ord överordnad kvantitet” (s. 23).

Slutligen beskrivs skillnaden mellan mål och kriterier på så sätt att ”Målen anger således vad eleven skall *kunna* medan kriterierna ska användas för att bedöma de kvaliteter eleverna *visar*” (s. 23). Detta synsätt klargör enligt vår uppfattning knappast förhållandet mellan mål och kriterier så som de faktiskt är formulerade i kursplanerna.

Det sammanfattande intrycket efter läsningen av *Bedömning och betygssättning* är att den tanke som målstyrningen av svensk skola förutsätter själv har uppenbarat sin egen omöjlighet. Varför är det annars så besvärligt att tala om hur betygssättningen är avsedd att fungera?

Betygssystemets kvalitet

I Utbildningsdepartementets och i Skolverkets regi har det producerats utredningsrapporter om tillståndet för vårt betygssystem. Det går att konstatera att problem och oklarheter i hur betygen skall hanteras i betydande utsträckning lagts över på andra. Det är lärarna, framförallt, som inte förstår; det är skolans komplexitet som man inte begripit sig på att hantera; det är kommunernas bristande resurser; det är rektorernas oförmåga att delegera administrativa uppgifter, brister i det pedagogiska ledarskapet eller inkompetenta lokala politiker. I en sådan turnering av frågorna är det långt till tanken att det skulle kunna vara något fel på själva idén och konstruktionen av betygen och målbeskrivningarna var för sig och/eller i förhållandet dem emellan. Det måste noteras, att det sällan eller aldrig tidigare varit så att den grundläggande tanken ifrågasatts och det kanske skall ligga i sakens natur. Det vore möjligen väl utmanande om Skolverket självt kritiserade betygssystemet. Men, och det är i sammanhanget betydelsefullt, det har under det senaste året börjat dyka upp en och annan ifrågasättande skrift producerad på central nivå. Detta kan då tolkas som en modig och viktig dimension – men lika gärna som ett tecken på att betygssystemet och den målrationala skolan håller på att krackelera.

I rapporten *När inget facit finns*, som enligt förordet sammanfattar bland annat de erfarenheter som gjorts inom Skolverkets projekt Skola i utveckling, skriver Carlgren & Hörnqvist att det existerar ett osäkerhetsläge gällande hur kursplaner och kriterier skall tolkas: "I decentraliseringens kölvatten seglar konsulter av olika slag omkring, konsulter som har 'modellen', som vet hur kursplaner och kriterier skall tolkas, som snabbt fyller det tomrum som tanken var att de professionella själva skulle fylla. [...] Det finns dock få genvägar in i det lokala läroplansarbetet om man skall utveckla sig professionellt och äga sin praktik" (s. 23).

Carlgren & Hörnqvist konstaterar vidare, att mål att uppnå "har blivit styrinstrumentet framför andra tillsammans med betygskriterierna". Konsekvensen är att dessa mål och betygskriterierna blivit "ett slags minimimål" och att dessa "utgör den huvudsakliga styrning på skolans innehåll" (s. 90). Vad författarna tycks mena är att mål att uppnå och betygskriterierna inte ställer speciellt höga krav på eleverna och därmed inte heller på lärarna, skolan och kommunerna. Det verkar dock fullt möjligt att läsa miniminivån i kursplanerna, dvs. mål att uppnå och betygskriterierna, på ett sådant sätt att mängden krav indikerar högt ställda mål och därmed få stöd i en uppfattning att skolan är en ytterst krävande institution. Avsaknaden av nationella läsanvisningar gör ju inte saken bättre.

I en idéskrift med titeln *Att organisera kunskap – om skolans kunskapsuppdrag i teorin, i praktiken och i framtiden*, Skolverket 2001, finns en del kritiska synpunkter på själva styrsystemet. Författarna anser sig inte driva några te-

ser ”utom möjligen en – sättet att nationellt utforma kunskapsuppdraget bör omprövas” (s. 4).

Man konstaterar att det finns en tendens att kursplanernas ”kunskapskrivningar ses som väsentligast, medan läroplanens riktlinjer att skapa helhet och sammanhang kommer i skymundan” (s. 10). Detta anses bero på bland annat att ”Mängden av mål och målnivåer splittrar uppmärksamheten”.

Man anser vidare att relationen mellan ”de olika måltyperna, mål att uppnå och mål att sträva mot, är oklar och mål att uppnå har blivit de mål som dominerar” (s. 15). Vidare frågar man sig vad det är ”som ger aktörerna i systemet en känsla av att mål att uppnå och betygskriterier ’säger’ något meningsfullt men inte mål att sträva mot och det som kallas bedömningens inriktning” (s. 16). Man ser det som tänkvärt ”att flera gymnasielärare menar att den förnyelsebärande diskussionen på skolorna fördes när man bara hade programmålen att utgå ifrån och kursplaner och kriterier ännu inte hade fastställts” (s. 19).

Idéskriften ger uttryck för att det nya betygssystemet har ”lett till ett intensifierat ’förhandlingsspel’ mellan lärare och elever – särskilt i gymnasieskolan”. En risk med detta förhållande anser man vara ”att lärarna tvingas till en operationalisering av kunskaperna. Om innebörden av detta är en trivialisering av kunskaperna (om du gör det och det så blir du godkänd) eller om det tvärtom kan leda till en ökad reflektion över vad det egentligen är man förväntas lära sig, är än så länge en öppen fråga” (s. 25). Vidare heter det ”att den tankefigur som reformen byggde på inte har varit tydlig för dem som skall genomföra den” (s. 47). Kommunerna, skolorna, rektorerna och lärarna anses alltså inte ha förstått. Man tycker sig dock se att det finns olika förklaringar ”till att reformen och dess idéer inte fått genomslag. En närliggande sådan är att den kanske är för komplicerad för att vara praktisk” (s. 47). Kan det vara något fel på själva tanken? Slutligen har författarna noterat att målstyrning kan slå över i regelstyrning om den innebär ”att precisera mål så att allt tolkningsutrymme elimineras och att målen snarast övergår till att bli regler och direktiv för handling” (s. 49). Styrning mot mål, dvs. något slag av mål att sträva mot, kan enligt författarna ”i högre grad öppna för ett lokalt tolknings- och handlingsutrymme” (s. 49). Felet verkar alltså ligga i själva tanken.

I en översyn av betygssystemet i gymnasieskolan, *Ämnesbetyg i en kursutformad gymnasieskola*, Utbildningsdepartementets skriftserie rapport 2, 2001, poängteras att betygskriterierna inte skall ”tolkas individuellt av enskilda lärare utan av en professionell lärarkår. En profession är inte en egenskap hos en individ utan hos ett kollektiv”. Man anser därmed att det nuvarande betygssystemet kan ”sagas vara samtalsbaserat och diskursivt medan det föregående (relativa) var mätbaserat och statistiskt” (s. 14). Men en profession blir väl vad den är också beroende på dess individer. Om det

inte är möjligt att tolka kriterierna för en individ, hur skall då ett kollektiv klara av det?

En fundering i anslutning till detta kan vara, att beskrivningarna av kunskapsnivåer, i mål och i kriterier, inte är avsedda att innehålla någon kärna som går att ta på. Således skulle likvärdigheten och rättvisan i betygssystemet var helt oberoende av de nationella beskrivningarna. Endast i det ständiga samtalet mellan lärare i samma ämne på skolan, mellan lärare i olika ämnen på samma skola, mellan olika skolor i samma kommun, mellan olika kommuner i hela riket, kan likvärdiga kunskapsnivåer uppfinnas. Men varför finns då mål och kriterier?

Detta resonemang leder naturligt in i en rapport från Utbildningsdepartementet med namnet *Samverkande styrning*, Ds 2001:48. Arbetsgruppens direktiv har varit "att analysera skälen till läroplanernas alltför svaga styrning av verksamheten och att identifiera insatser på kommunal och statlig nivå som behövs för att förstärka läroplanernas roll som nationella styrinstrument" (s. 107). Det är svårt att se arbetsgruppens förslag som någonting annat än en reträtt från tanken på ett styrsystem byggt på nationellt beskrivna kunskapsnivåer.

För det första föreslår man att "den nuvarande målstrukturen med två målnivåer – mål att sträva mot och mål att uppnå – bör ses över och ersättas med en målnivå" vilken skall gälla "såväl läroplanen som kursplaner". Denna enhetliga målstruktur skall "kunna användas i ett nationellt betygssystem" (s. 108). Därmed torde möjligheten att nationellt beskriva vilka kunskaper alla elever minst skall ha uppnått inte längre existerar. Att detta är ett brott i förhållande till de principer för mål- och resultatstyrningen som beskrivits i de dokument som jag här har gått igenom, blir särskilt tydligt vad gäller grundskolans elever i slutet av det nionde skolåret. Där finns det inga betygs-kriterier för betyget Godkänd, där anges endast mål att uppnå. För det andra, föreslår man "en begränsad försöksverksamhet utan nationellt fastställda kursplaner på såväl gymnasie- som grundskolenivå" (s. 120). Det finns enligt arbetsgruppen risker med detta, t.ex. att "läromedlens centralstyrning" tar över eller att "centrala examinationsordningar eller testsystem" åstadkommer "en mycket stark centralstyrning" vilket sägs vara fallet enligt många internationella erfarenheter (s. 122). Istället skall skolorna avkrävas "väl fungerande kvalitetsredovisningssystem" som kan vara en dokumentation som kan ligga till grund för "framtida ställningstaganden om kursplanernas roll och utformning" (s. 123).

I min läsning tar arbetsgruppen här död på målstyrningens tanke, åtminstone så som den formulerades i statsrådet Asks proposition 1992/93:250, där det som vi tidigare sett betonades att i en mål- och resultatstyrd skola "har precisionen i de kunskapsmål som eleverna skall uppnå avgörande betydelse. Det får inte råda något tvivel om vad som avses. Man skall inte kun-

na tolka kunskapsmålen på flera sätt, varken då läraren och eleverna skall arbeta utifrån kursplanerna eller då elevernas kunskaper värderas i förhållande till målen”.

Slutligen, i en framtida läroplan anser arbetsgruppen det vara intressant att ”pröva idén med en text som ger utrymme för de inbyggda motsättningar som måste finnas då traditionella läroplansmål ställs bredvid varandra” (s. 117). Att framtidens läroplan skall skrivas med ett större utrymme för motsägelsefullhet och därmed tvetydighet, måste betraktas som en definitiv abdikering från idén med tydliga och klara nationella beskrivningar av kunskapsnivåer. Eller också är det ett uttryck för en insiktsfull slutsats kring en djärv tanke som aldrig fungerade; den om den resultatstyrda skolan som mest blev just motsägelsefull och omöjlig att hantera.

Att läroplanerna genom sin motsägelsefullhet skulle bli ännu mer tvingande för den lokala nivån, som arbetsgruppen hoppas, och att göra motsägelsefullheten till föremål för ett gemensamt tolkningsarbete förefaller orealistiskt. Samverkande styrning genom nationell obegriplighet kan näppeligen göras till nationell styrning.

Några sammanfattande slutsatser

Efter att ha granskat de texter som utgör grundvalen för den mål- och resultatstyrda skolan finner jag att dagens styrning är svår att konkretisera i handling – i pedagogiskt arbete. De grundantagande som skulle föra oss bort från en grupprelaterad skola och bort från uppfattningen att lärande i grunden är en effekt av varaktig erfarenhet förefaller ha svårt att hålla i praktisk tillämpning. Målbeskrivningarna blir för många och detaljerade, alltför ojämna i en jämförelse mellan olika ämnen, alltför svagt utvecklade då det gäller bestämning och konkretisering och blir därför svåra att omsätta i skolans praktik. Genom att målen är av vital betydelse i skolan, har dessa kvalitetsbrister medfört att man på lokal nivå hamnar i uppgivenhet över de centrala nivåernas tilltag. Granskningen ger vid handen att det är grundantagandena som är problematiska, kanske rent av fel. Jag har bara tittat på målen att uppnå. I ett annat sammanhang kommer jag att redovisa analyser av målen att sträva mot och av värdegrundsmålen. Det visar sig också att det inte föreligger någon begreppslig skillnad mellan beskrivningar av mål att uppnå och betygskriterierna. Skillnaden är enbart terminologisk. Slutsatsen av granskningen är att distinktionen mellan dessa är försumbar och att de i vissa fall och utan någon konsekvens i praktiken är utbytbara.

Den mål- och resultatstyrda skolan utvecklas inte linjärt eller logiskt från Sven Stolpes resonemang om erfarenhetsvaraktigheten och den grupprelaterade skolan. Orsakerna till att nationen övergår till en mål- och resultatstyrd skola har inte analyserats i detta bidrag. Av vem som den målrationala

skolans grundantaganden formulerades, vilka argument som fördes fram och när den lanserades och småningom antogs kräver en annan idéhistorisk text. Jag kan i det här sammanhanget bara lägga på minnet, att alternativet fanns redan under det sena 1980-talet och det tidiga 1990-talet och att de var uppenbara, åtminstone för mig. Sammantaget pekar granskningen på att de ingredienser som ingår i och som konstituerar den målrationala skolan är svagt grundade, oklart utvecklade och samordnade. Själva grunden för det nuvarande mål och bedömningssystemet är svår att förstå och att de praktiska konsekvenserna för lärare, elever och föräldrar blir för mig oöverblickbara. Fortbildning förefaller mig inte vara det effektiva medlet för att råda bot mot svårigheterna. Istället fordras det ett byte av grundläggande tankeordning kring lärande, målbeskrivning och kunskapsbedömning.

Referenser

Att organisera kunskap – om skolans kunskapsuppdrag i teorin, i praktiken och i framtiden. (2001). Stockholm: Skolverket.

Bedömning och betygssättning – kommentarer med frågor och svar. (2001). Stockholm: Skolverket.

Betygsfrågor på skolområdet. 1989/90:UbU4. Stockholm: Riksdagen.

Bilaga till regeringens propositioner 1992/93:220 och 1992/93:250. Om nya läroplaner och nytt betygssystem. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Carlgren, I. & Hörnqvist, B. (1999). *När inget facit finns.* Stockholm: Skolverket.

Dir. 1990:62. *Kommittédirektiv.* Beslut vid regeringssammanträde 1990-10-25. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Dir. 1991:104. *Kommittédirektiv.* Beslut vid regeringssammanträde 1991-12-05. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Dir 1991:117. *Kommittédirektiv.* Beslut vid regeringssammanträde 1991-12-19. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Hyltegren, G. & Kroksmark, T. (1999): Läraren och läroplanen. I T. Kroksmark (red): *Didaktikens Carpe Diem.* Lund: Studentlitteratur.

Kroksmark, T. (1997): Undervisningsmetodik som forskningsområde, I M. Uljens (red): *Didaktik.* Lund: Studentlitteratur.

Lpf 94. Läroplan för de frivilliga skolformerna. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Krokmark, T. (1997): Undervisningsmetodik som forskningsområde, I M. Uljens (red): *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Marton, F. (1992, tisdagen den 18 augusti). Orimligt betygsförslag. *Dagens Nyheter*, s. A4.

Nationella kvalitetsgranskningar 2000. Skolverkets rapport 190. Stockholm: Skolverket.

Proposition 1988/89:4. Skolans utveckling och styrning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Proposition 1992/93:220. En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Proposition 1992/93:250. En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särvox. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Riksdagsskrivelse 1993/94:82. Stockholm: Riksdagen.

Riksdagsskrivelse 1993/94:93. Stockholm: Riksdagen.

Samverkande styrning. Ds 2001:48. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1992:86. Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande avgivet av 1991 års Betygsberedning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning — kvalitet och likvärdighet, 1996/97:112. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning — samverkan, ansvar och utveckling, 1998/99:121. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utvecklingsplan för skolväsendet, 1993/94:183. RIXLEX.

Ämnesbetyg i en kursutformad gymnasieskola. Utbildningsdepartementets skriftserie rapport 2, 2001. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Betygsättandets etik

Roger Fjellström

En känslig sak

Att betygssätta elever är en känslig sak. Det är något med stor, ibland avgörande betydelse för de ungas bild av sig själva och sina framtidsutsikter. I handlingen att sätta betyg sätts också läraren på prov, ett mognadsprov som lärare och människa. Har han/hon tillräcklig beredskap härför? Vad skulle en sådan beredskap kräva?

Jag tänker inte på själva betygssystemet, det regelverk som ålägger lärare att sätta betyg vid vissa tillfällen och som tillhandahåller kriterier för betygssättningen. Detta är en del av ett större institutionellt system, demokratiskt beslutat av samhället, och till vilket läraren förhåller sig som en underlydande genom att acceptera att gå in och arbeta i det. Betygssystemet är väl värt en etisk diskussion, men jag tänker inte föra den här. Låt oss anta att det är acceptabelt. I alla händelser finns ett legitimt samhälleligt krav på läraren att tillämpa det. Likväl kan man fråga hur den enskilde läraren ska hantera betygssystemet i *konkreta situationer*. Den frågan rör något som vederbörande har större möjlighet och ansvar att påverka, i klassmiljön är läraren en legitim beslutsfattare. Om betygssystemet handlar om samhällets skoletik, handlar betygssättning på den konkreta nivån om lärarnas moral.

Är det en konstig tanke? Någon invänder att den senare ju bestäms av den förra: vad läraren har att göra i betygssättningssituationer, liksom alla andra skolsituationer, är entydigt föreskrivet av skolans institutionella regelverk och de beslut som dess företrädare fattat. Min frågeställning tycks innebära att den enskildes ställningstagande i viss mån är *obestämt* av skolsystemet, att lärarens moraliska "böra" är omöjligt att reducera till samhällets demokratiskt fastställda regler. Och det är just vad jag menar. Eftersom den enskilda beslutssituationens relativa självständighet är viktig för mitt resonemang ska jag inledningsvis uppehålla mig vid den, för att därefter gå in på vad som följer härav.

Ett exempel

Låt mig börja med ett exempel. En lärare, kalla henne Meta, ska sätta betyg i svenska för en åttondeklass i Sålundaskolan, Vårstad. Där finns en elev med invandrarbakgrund, Ismail, som Meta har problem med i svenska. Ismail arbetar visserligen rätt bra med svenskan, har reagerat positivt

på tillsägelser att jobba mer och på de särskilda språkstödande insatser som gjorts för honom. Ändå har han svårt att prestera en god svenska, särskilt i skrift. Han får inte det stöd hemma han skulle behöva för sin språkträning. I klassen är han ensam om sin speciella situation, de andra har svenskan naturligt och uppfyller alla kriterierna för godkänt. Ismail ligger under gränsen, enligt Meta. Likadant är det i engelskan – till en del beroende på problemen med svenskan. Men att han inte skulle få något godkänt betyg just i svenska riskerar enligt Meta att medföra mycket dåliga konsekvenser för Ismail. Han har en vacklande självkänsla, verkar känna sig mindre värd än sina ”normalsvenska” klasskamrater, något som förstärks av att hans familj har det sämre ekonomiskt ställt än de andras. Det är oroande, eftersom Ismail är synnerligen mån om sin stolthet och har visat tendenser att reagera med aggressivitet på sitt underläge. Det här är det första skolbetyget i det nya landet – frånvaro av godkänt i svenska tror Meta att han lätt skulle uppfatta som att han inte duger som svensk. Hans problem är inte självförvållade. Han har en oturlig belägenhet. Och har verkligen Sålundaskolan stött honom tillräckligt genom åren? Ett godkänt i svenska i åttan skulle kunna göra att Ismail vill och orkar jobba vidare så att han i nian kan få vederbörligt godkänt. Å andra sidan finns risken att godkänt nu gör att han tror sig inte behöva satsa mer kommande år. Bör Meta godkänna honom eller inte?

Jag har valt ett tillspetsat exempel, i det att läraren inte tvekar om att eleven underpresterat för betyget godkänd utifrån gällande betygskriterier. Ofta är det emellertid oklart hur kriterierna ska tolkas och tillämpas i värderingen av elevernas prestationer, och då förstärks naturligtvis bedömningsproblematiken. Läroplanen har inte längre ambitionen att vara detaljreglerande. Myndigheternas avsikt är att den ska ges en mer bestämd utformning på lokal nivå. Den är alltså ett slags skiss som kräver tolkning och utfyllnad för att bli praktiskt tillämpbar. Därigenom finns ett visst spelrum för skolledningens och lärarens omdöme.

Den flertydiga handlingen

Det som kan verka upprörande med mitt exempel är att läraren i sitt övervägande inte bara tar in utförda prestationer i ämnet, utan även möjliga/troliga framtida prestationer. Bakgrundsanalysen är att betygssättningen enligt Meta kan bli en självuppfyllande profetia – på ont eller gott. Att sätta ett betyg för en elev framträder i ljuset av detta som en *flertydig* handling. Den framstår både som ett konstaterande av elevens aktuella kunnande, utifrån en tillbakablick på gjorda prestationer, och som en stimulering, en stöt i en orsakskedja, vilken påverkar elevens framtida kunnande. Det finns därtill ytterligare aspekter på handlingen.

För att tydligare se handlingens flertydighet kan man jämföra med ”betygssättning” inom ett annat område – *sport*. När domaren tilldömer ett fotbollslag ett mål konstaterar han fakta, men han gör också något mer, nämligen eggar laget till seger, förbättrar därtill oddsen för att laget ska vinna – och gläder sin son som sitter på läktaren och hejar på laget ifråga. Allt detta är inte vad domaren har i uppgift att göra, eller för avsikt att göra (åtminstone inte som överordnad avsikt). Men eftersom domaren i alla fall har en föreställning om följderna, är alltsammans likafullt vad domaren i en mening *gör*. Detta gäller i synnerhet som mänskligt handlande utspelas i ett socialt rum där handlandet begreppsbestäms och beskrivs ur gemenskapens synvinklar. De upplevda/tolkade konsekvenserna spelar därvid ofta lika stor roll som de direkta avsikter den handlande hade. Tänk exempelvis på en spelare som många skulle se som rufflare – för sig själv och kanske det egna laget skulle han/hon istället vara en lysande kämpe.

På liknande sätt gör vi alla ständigt saker utan att direkt vilja eller eftersträva att göra dem. Man kan uttrycka detta förhållande så, att det finns många sanna beskrivningar av vårt handlande i en situation, och att flera av dessa speglar handlingens vidare sammanhang. Att vara medveten om det här är naturligtvis viktigt för dem som liksom lärare spelar en viktig samhällsroll, jag vill påstå att det borde vara ett inslag i deras sociala kompetens. Om nu, som ofta är fallet, läraren är medveten om starkt negativa psykiska konsekvenser för en elev av en viss betygssättning, tillräckliga för att lärarens åtgärd sant kan beskrivas även som nedgörning eller utstötning, bör inte det kunna påverka hur denne till sist beslutar?

Sportjämförelsen kan dock vändas mot min poäng. Inte ska väl en fotbollsdomare få döma till mål för att stimulera ett visst lag till seger? Även om domslut som handlingar är flertydliga när man betraktar dem filosofiskt, följer ingalunda att domaren/läraren är berättigad att ta hänsyn till de olika aspekterna. Sant. Men det är skillnad mellan sportevenemang och skolan, och skillnaden är sådan att invändningen åtminstone tappar i styrka. Sport utgör ett relativt isolerat revir, i hög grad sig självt nog. Skolan är inte en spelplan för fullfjädrad prestation. Den är något mer delikat, på en gång platsen för historisk förmedling och för elevernas omedelbara liv, individuellt och samhälleligt, liksom deras träningsplan för kommande prestationer. I synnerhet det sistnämnda torde innebära att den stimulerande aspekten bör spela större roll i skolans bedömningar än i sportens.

Stimulans och prestation

För att stödja den tanken kan man jämföra med ett annat område där prestation och bedömning visserligen är lika viktiga som inom sporten, men den konstaterande aspekten i regel betraktas som mindre väsentlig än den

stimulerande: barns *skapande och konstnärliga handlingar*, när de spelar teater, musicerar, målar, skriver berättelser, etc. Skapande verksamhet anser vi i regel har ett egenvärde oavsett resultatets halt. Inte ens om man hyllar praktfulla prestationer kan man alltid förvänta sig sådana av barnen. Därtill kommer att barns presterande kan utvecklas i så olika takt och på så olika sätt, språngvis och på skenbart underliga vägar. Alltsammans gör att uppmuntran i eventuella omdömen anses länge spela en större roll än den konstaterande.

Länge – men inte i längden. Till sist måste en prestationsbaserad bedömning dominera, åtminstone för dem som ska satsa på konsten eller överväger att göra det. Liksom sport är konst en prestationssak. Men märk, och det är vad som är intressant i sammanhanget, även när konsteleven eller den unga konstnären blivit duktig kommer stimulansen att fortsätta vara viktig och påverka det totala omdömet: den duktiga violinisten får gärna applåder som skulle tillkomma en violinvirtuos. Alla vet ju att uppskattningen eggjar till ytterligare ansträngningar att glädja publiken. (Ofta får f.ö. även etablerade konstnärer bra recensioner på medelmåttiga verk, för att inte bli alltför nedslagna.) På samma sätt, misstänker jag, ges nog många elever MVG för att bli duktigare trots att det är tveksamt om de verkligen uppfyller de ofta högt ställda betygskriterierna.

Skulle det vara lättare att acceptera att stimulansaspekten inverkar på ”betygsättningen” av duktiga konstelever, eller på bedömningen av duktiga elever överhuvudtaget, än på bedömningen av exempelvis Ismaïl, som förtyvlat behöver bli godkänd i svenska? Borde det inte vara tvärtom, eftersom det väl är viktigare att en elev blir godkänd än mycket väl godkänd? I utbildningen ska hänsyn tas till elever med särskilda behov, sa tidigare skollagen. Idag säger styrdokumentet att hänsyn ska tas till elever i behov av särskilt stöd. I alla händelser bör man enligt läroplanen visa solidaritet med svaga. Så borde inte stimulans till de svaga i ett ämne vara mer acceptabel än stimulans till de starka?

Kanske spökar komplexet *hylla styrka/förakta svaghet*, detta som Harald Ofstad ansåg vara kärnan i all fascism och nazism,¹⁵ i skolans kollektiva psyke (liksom i många svenska hems). Eller kanske där finns ett annat spöke, det gamla hederliga löne- och strafftänkandet – att goda handlingar ska belönas och dåliga ska bestraffas. Om något av dessa tänkesätt rör sig i bakgrunden för lärarens betygssättningshandling, kan det inte vara helt adekvat av en elev att reagera på ett uteblivet godkänd som på en utstötning och bestraffning?

¹⁵ Ofstad, 1972.

Kraven på saklighet och rättvisa

Den givna invändningen mot varje form av stimulansinslag i betygssättningar är att det krockar med de krav på *saklighet* och *rättvisa* som lärare som ämbetsmän har att uppfylla. Dessa krav motiveras, kan man framhålla, bland annat av att skolans huvudkaraktär att utgöra en allvarets spelplan, en förberedelse för arbete och samhällsliv där själva prestationerna är avgörande, vare sig man vill det eller ej. Genom prestationerna i grundskolan bestäms exempelvis vilka program i gymnasiet eleverna ska komma in på, vilket i sin tur påverkar vilken ekonomisk och social "division" de kommer att spela i. Därför bör den sakligt och rättvist konstaterande aspekten härska, kan tyckas.

Det är intressant att jämföra med ytterligare ett annat område för bedömningar, vilket i likhet med skolan ofta är livsavgörande och som brukar uppfattas som förkroppsligandet av saklighet och rättvisa: *rättsskipningen*. Omdömen rörande vilken typ av brott en gärning utgör och vilken skuld den åtalade har antas bygga uteslutande på vad som har hänt. Vilken roll hade den åtalade i dödandet, var det avsiktligt, var det planerat? Vi förväntar oss att domen ska vara alltigenom saklig, i meningen baserad på fakta, och rättvis, i meningen att alla behandlas lika inför lagen. Vi skulle inte godta att en domare frikänner en mördare för att dennes framtidsutsikter skulle försämrats genom en fällande dom, eller att någon fälls för dråp istället för överlagt mord för att vederbörande ska stimuleras till att avhålla sig från mord i försättningen.

Nej, men även i detta strikta bedömningssystem finns en legitim plats för framtidsperspektivet och stimulansaspekten, nämligen i övervägandet om vilken *påföljd* som ska utmätas. Straff ska ju ha en, som det heter, avskräckande och allmänpreventiv effekt. Det ska avskräcka förövaren från att fortsätta begå brott och det ska utgöra ett skydd för samhället genom att visa andra vad som drabbar en brottsling. En förhårdad förbrytare får därför strängare straff än den tidigare icke dömda, en ung människa med ordnade förhållanden kan få villkorlig dom där ligisten får ovillkorlig. De straffsatser som utmätts har i regel en bas i gängse samhällsetiska bedömningar, som inte bara rymmer föreställningar om vad olika människor förtjänar för behandling utan också har omsorg om varje människas väl och ve.

Skrapar man på ytan finner man att tanken på allmänprevention bottnar i ett brett hänsynstagande till samhällsnytta, och att åsikter om konsekvenser för förövarna inverkar på hur man ser på vad som gagnar samhället. För att ta ett exempel. En professor i kriminologi, Jerzy Sarnecki, argumenterade i ett TV-inslag emot en tingsrättsdom mot en ung man som fått fyra års fängelse för att ha anstiftat, anfört och deltagit i våldsamt upplopp under kravallerna i samband med EU-toppmötet i Göteborg i juni 2001, med skälet att domen riskerar att förvandla den unge mannen och hans sympatisörer till terrorister. Påföljden borde därför ha blivit mildare.

Om skolan ska jämföras med rättsapparaten, är betygen att likna vid en mix av rättsskipningens gärningsbeskrivning, skuldfastställande och påföljdsbeslut. Den stora skillnaden är kanske den att påföljden sällan ges medvetet utrymme i betygssättningen; man skiljer i regel skarpt mellan betygssättning och åtgärder för att stödja eleven. Likväl brukar lärare inse vilka konsekvenser betygssättningen får för eleverna, varför de (i enlighet med det resonemang som tidigare fördes) hör till vad läraren gör. Bör alltså lärare medvetet kunna väga in konsekvenserna för den enskilda eleven och för samhället i betygssättningen? På vilka grunder och i vilken omfattning, i så fall? Med vilka ytterligare åtgärder skulle det behöva kombineras? Ska exempelvis alla konsekvensöverväganden som påverkar bedömningen klargöras för eleven och föräldrarna?

Betygsättning – för vad?

I läroplanen diskuteras inte dessa frågor. Skrivningarna i den är som om de inte skulle existera. Kravet i styrdokumentet att läraren ska kunna ge förklaringar och tydliga kriterier för sin betygssättning antyder att denna enbart ska handla om konstaterande prestationsbedömning. Men det måste inte tolkas så. Man kunde hävda att det helt enkelt inte finns plats för ovannämnda, komplicerade moraliska betygssättningsfrågor i den skiss som läroplanen utgör. Arbetet med att besvara dem hör till det konkreta pedagogiska verket. Avsaknad av diskussion betyder således inte att man måste dra slutsatsen att betygssystemet ska anses som mekaniskt och uniformt tillämpligt, att det står över allt annat. Tvärtom finns det i dess *kontext* mycket som talar för flexibilitet.

Skolan är viktig som en tillväxtzon, skapad för barnens och samhällets bästa. Det framgår av otaliga avsiktsförklaringar. Som utbildningsdepartementet sammanfattande skriver i sitt förord till en utgåva av Lpo 94: "Det är i skolan framtiden byggs. Av våra barn." Den omedelbara uppgiften för grundskolan är att få eleverna att växa och så småningom komma ut som åtminstone godkända i de behörighetsgivande ämnena (för ett nationellt program), dvs. svenska, engelska och matematik. Ett rationellt mål-medel-tänkande innebär att betygssättningen måste ses som ett av flera *instrument* att förverkliga skolans mål. Det måste därför hanteras med det förnuft som målet kräver, bland annat så att det harmonierar med bruket av de övriga instrumenten för samma syfte. Om strikt tillämpning av betygsinstrumentet i ett konkret fall gör att en elev slås ut, är inte dess användning lyckad. Att ignorera detta är dogmatism. Behandlas inte betygssystemet som ett medel, blir det ett självändamål i skolan – och det har väl ingen tänkt.

Läroplanens skissartade utformning innebär alltså att skolledning och lärare måste skjuta till sitt goda omdöme i vägningen av tidigare och framti-

da prestationer i betygssättningen. Vad lärarna har att åstadkomma kan formuleras som den *kloka individualiseringen* av betygssättningen, utifrån insikten att barn är olika och utvecklas olika, bland annat reagerar olika på med och motgång. Detta är förenligt med kraven på saklighet och rättvisa. De tillgodoses genom att lärarnas handlingar styrs av ett medvetet och principorienterat tänkande: de omständigheter som skulle berättiga till viss särbehandling av eleven Ismail skulle också berättiga till samma behandling av eleven Lisa, liksom varje annan elev, i en belägenhet som i relevanta avseenden är densamma som Ismails.

Det finns förstås problem med en sådan individualisering. Det är svårt att vara klok nog. Drivs individualiseringen för långt och tillämpas för ofta hotar betygssystemet att kollapsa; det måste vara fråga om undantag. (Om det anses otillräckligt, får diskussionen övergå till att gälla själva betygssystemet.) Elevernas tilltro till läraren kan också komma i gungning. Det kan vara svårt att presentera försvaret för exempelvis Ismails betygssättning inför hans klass, eftersom det skulle kunna förvärra läget för honom. Många barn skulle troligen också ha svårt att förstå och acceptera en mer nyanserad syn på rättvisa. Men varför ska en fyrkantig och barnslig rättviseuppfattning få styra skolan? Och kanske kan diskussioner i klassen ge ett utmärkt tillfälle till en lektion i moraliskt tänkande.

Fostrans roll och innebörd

Hittills har diskussionen kretsat kring en konstaterande respektive stimulerande aspekt i bedömningen av kunskapsprestationer. Men uppgiften för det kloka omdömet är inte begränsad till den avvägningen. Kunskaper och färdigheter är inte skolans enda mål, enligt läroplanen. Skolans verksamhet ska även, som det heter i skollagens portalparagraf (1 kap. 2 §), ”ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar”. Elevernas *fostran* har en obestridd plats i skolan, bekräftad genom en serie av läroplaner. Likväl är dess mer precisa ställning vacklande och dess innehåll oklart.

En viktig fråga rör fostrans *status* som mål. Det finns i läroplanen en uppdelning i uppnåendemål och strävansmål. Skolan ska vara målstyrd och det som hänförs till uppnåendemålen är vad som kommer att prägla skolans arbete. Kunskaper och färdigheter hör till dessa, medan fostran är ett strävansmål. Enligt läroplanskommittén är det kunskapsmålen som ska ”vara en grund för utvärdering, lokalt och nationellt, och ge signaler om hur långt eleverna har nått i sin kunskapsutveckling och om resurser av olika slag behöver omfördelas.”¹⁶ Enligt den skrivningen skulle fostrande synpunkter vara ovidkommande för utvärdering och därmed betygssättning.

¹⁶ *Skola för bildning*, s. 15.

Men läroplanskommittén är inte helt konsekvent. Det finns textpassager som uttalar att en ”värdegrund” ska vara den normativa basen för skolan, utifrån vilken ”skolans normer och handlingar mot enskilda elever skall formas”.¹⁷ Eftersom betygssättning är en handling och utgör ett normativt ställningstagande, skulle rimligen den också omfattas. En sådan tolkning har visst auktoritativt stöd, med tanke på den förskjutning i tänkandet som ägt rum bland åtskilliga av skolans ledande tänkare efter att läroplanen kom. Ett exempel är den reflektion av ordföranden i läroplanskommittén, Ulf P. Lundgren, och kommitténs huvudsekreterare, Berit Hörnqvist, som gjordes sju år efter läroplansarbetet. De vidgår otillräckligheten i den egna utformningen av värdegrundens ställning. Och de förefaller stödja tanken på fostran som ett generellt uppnåendemål.¹⁸

Samma omprövning visar Skolverkets värdegrundsprojekt, initierat av skolministern, vilken gjorde 1999 till ett speciellt ”värdegrundsår”. Syftet med projektet var att ”få värdegrundsfrågorna att utgöra basen för arbetet i skolan utifrån en helhetssyn på värdegrunden, dvs. att få skrivningarna i läroplanerna att genomsyra förskolans och skolans verksamhet i sin helhet” (Modigh och Zackari, 2000).¹⁹ Det finns således en stark aktuell tendens att övergripande humanistiskt-demokratiska värden ska övergå från vara retorik och ideologi till att bli något som präglar allt handlande hos skolpersonalen – således även betygssättningen?

Ges fostransmålet en starkare ställning blir det förstås viktigt att dess *innebörd* klargörs. Så länge det mest ingår i en ideologisk retorik är inte suddighet något problem, men för att det ska bli operativt behövs mer klarhet och skärpa. Då blir det hela riktigt svårt. Fostransmålet är nämligen mer komplext än man kanske alltid vill se. Att skolan ska överföra de värden som finns i den s.k. värdegrunden är strängt taget bara ett av de fostransmål som finns i läroplanen. Dit hör också att forma elevernas karaktär på en mångfald sätt, till ”solidaritet”, ”rättskänsla”, ”generositet”, ”tolerans” och ”ansvarstagande”, vilka nämns i det inledande avsnittet i Lpo 94.

Dessa karaktärsegenskaper tänks motiverade av ”den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism”. Vad det mer precist innebär framgår inte. I en passage sägs att skolan ska eftersträva ”en trygg identitet” hos eleverna och det framhålls att de ska finna sin ”egenart”. Vidare ska skolan åstadkomma viss socialisering, nämligen ”förbereda eleverna för att leva och verka i samhället”, så att de kommer att fungera

¹⁷ Ibid., s. 119.

¹⁸ De skriver: ”Värdegrunden är inte läroplanens ’poesidel’. Värden har konsekvenser. Det ligger ett stort ansvar på de verksamheter i skolan – och på skolans huvudmän – att skapa en verksamhet där värdegrunden får praktiska konsekvenser och där det förs en levande debatt om värden och värdens konsekvenser med och mellan skolans personal, elever och föräldrar” (Lundgren och Hörnqvist, 1999, s. 14).

¹⁹ Författarna hörde till ledningsgruppen för värdegrundsprojektet.

som "ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar", som det står i avsnittet om skolans uppgifter. Som sådana tänks de omfatta "vårt samhälles gemensamma värderingar" och låta dem "komma till uttryck i praktisk vardaglig handling".

Vårt samhälles gemensamma värderingar, uttryckta i praktiskt handlande, sammanfaller nu inte direkt med det som i skolsammanhang kallas värdegrunden. De förra inkluderar exempelvis ett rundligt tilltaget mått av egoism, det rangordnande och elithyllande tänkandet kring sport och konst, liksom tanken på förtjänta straff som finns bakom rättssystemet. Värdegrunden är mer ideal och högtsyftande. Den beskrivs i styrdokumentet i några vaga satser: aktning och respekt för varje människans egenvärde, människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, jämställdhet mellan kvinnor och män, solidaritet med svaga och utsatta. Vad detta innebär, vilka handlingar dessa värden förpliktar till, är notoriskt oklart. Kan man exempelvis motivera godkännande av Ismail i svenska med hänvisning till solidaritet med svaga och utsatta, eller med omsorg om hans egenvärde och integritet? Eller lämpar sig värdegrunden bäst för retorik – och att skolans praktiska verksamhet, som det antogs i resonemanget tidigare om skolans huvudkaraktär, genom bland annat betygssättningar konsekvent ska förbereda eleverna för slagen av den hårda konkurrens- och marknadsvärld som tar vid där skolan slutar?

Både den "ideala" och den "realistiska" synpunkten är befogad, enligt såväl läroplanen som sunda förnuftet. Det går nog inte att komma ifrån att skolan är något av ett slagfält för en kraftmätning mellan anpassning till krass realitet och världsförbättring. Hur ska alltså kombinationen av fostran, kunskaper och färdigheter i skolans (uppnående) mål praktiskt hanteras av lärarna, exempelvis i betygssättningen? Är lojalitet mot de enskilda eleverna viktigare än den mot betygskriterierna, skolledaren eller skolkontoret? Och hur säker ska läraren vara på sina bedömningar av betygssättningseffekter för att vara berättigad att frånga ett betygskriterium?

Läroplanens etik

Det är naturligt att först vända sig till skolans styrdokument för svar. Men det är också uppenbart att läraren behöver tillskott, om inte annat så av det skälet att förekommande skrivningar ger föga vägledning genom att de är i akut behov av tolkning. För att klara anpassningssidan behöver lärarna mer kunskap om förutsättningarna för och behoven av olika former av kompetens hos eleverna respektive samhället. I en sådan analys kan det vara svårt att skilja mellan det faktiska och det önskvärda. Och verkningfulla prestationer förutsätter i regel att människorna bakom dem mår bra. I ambitionen att göra individerna och samhället bättre, anger läroplanerna egentli-

gen bara några stödjepunkter: demokrati, kristen tradition och västerländsk humanism. Inom ramen av denna treenighet ska den nödvändiga fördjupningen sökas. Skolan, lärarna och skolforskarna, som är de som ska göra jobbet, kommer här oundvikligen ut på fältet för filosofi och etik.

Med *etik* avses ibland den studiedisciplin som undersöker, diskuterar och formulerar de mest överordnade normer och värden som tänks idealt reglera mänsklig verksamhet. Men ordet används även som en beteckning för själva dessa normer och värden. Studiedisciplinens kärna är den s.k. normativa etiken, som tar ställning och är föreskrivande i fråga om normer och värden. Centralt är också den s.k. metaetikens, eller värdeteorins, kritiska analys och diskussion av norm- och värdespråket och av giltighetsanspråk för normer och värden.

Under de senaste decennierna har den normativa etiken förgrenat sig; man talar om tillämpad etik, eller områdesetik, som behandlar de överordnade normerna och värdena och beslutsproblemen inom skilda sfärer av mänskligt liv: vård, medicinsk och biologisk forskning, miljöfrågor, etc. De överordnande normerna är ju inte nödvändigtvis desamma för alla områden, och det finns ofta särskilda omständigheter på områdena som modifierar förpliktelser och värden. Exempel på sådana inom skolområdet är de ojämlika relationer som finns mellan de parter som ingår, framför allt beroende på att eleverna inte är de mogna, rationella individer som förutsätts för traditionellt etiskt tänkande.

Etiska normer och värden är ett slags abstraktioner som utgör en bakgrund för konkreta individers frågor om hur just de ska besluta och handla i konkreta situationer. För att framhäva särarten hos det sistnämnda vill jag använda beteckningen *moral*. Moralen avser alltså faktiska individers tolkning och sammanvägning av en mängd olika normer och värderingar, ofta från skilda värdekällor. Som framgått av analysen ovan utgör exempelvis de normer och värden som hålls för relevanta i skolan en lika oklar som komplex mängd. Det går inte att utan vidare peka ut någon enskild norm eller något enskilt värde, eller ens någon enskild norm- och värdekälla, som universellt utslagsgivande.²⁰ Ett gott moraliskt omdöme behövs hos de handlande.

Det finns tyvärr en eftersläpning i utvecklingen av en områdesetik för skola och lärande, mycket på grund av att tänkandet här länge varit dominerat av beskrivande teoribildning, hämtad från beteende- och samhällsvetenskap. Pedagogiken avspjälkades från den praktiska filosofin en bit in på 1900-talet. Nu kan det vara dags att åter göra förbindelsen intim. Det behövs ett forskningsområde som prövar skolsystemets yttersta normer och värden lik-

²⁰ Detta gör att det är bättre att tala om "områdesetik" istället för "tillämpad etik", eftersom det sistnämnda innehåller en tanke om praktiska beslut som härledbara från ett entydigt, universellt etiskt system. En sådan, av naturvetenskapen inspirerad, tanke har allmer kommit att framstå som förfelad i etiken. Se exempelvis Alasdair MacIntyre, 1981, Bernard Williams, 1985, och John Kekes, 1995.

som det praktiska skolarbetets skiftande moraliska problem. Detta har jag försökt ringa in och döpt till "läroområdets etik".²¹

Hittills har etiken varit en gren av *filosofin*, vilket innebär att dess forskning i huvudsak varit icke-empirisk, och istället kännetecknats av rationell argumentation, spekulering och tankeexperiment. Men genom framväxten av områdesetik har verksamheten kommit att bli alltmer tvärvetenskaplig, och så tror jag att man måste tänka sig läroområdets etik.

Läraren som moraliskt subjekt

Det tilltagande intresset för områdesetik, i förening med insikten att etikens principer inte alstrar praktikens svar, gör att den handlandes personliga utrustning för att hantera moraliska problem alltmer kommit i fokus. Det har medfört en renässans för klassisk grekisk moralfilosofi i Aristoteles utformning, i vilken det Aristoteles kallar *phronesis*, eller praktisk vishet, har en central roll.²² Den praktiska visheten är en förmåga till kloka/riktiga moraliska beslut. Med en mer samtida terminologi skulle man kunna tala om *moralisk kompetens*.

En moralisk kompetens kan sannolikt läras och övas upp, som Aristoteles tänkte sig. Men till sitt innehåll måste den nog ges en mindre egocentrisk inriktning än vad den har hos greken. Utmärkande för moralisk kompetens skulle utifrån samtida etiskt tänkande vara förmåga och benägenhet att väga beslut ur många olika perspektiv, där dessa inte bara förstås utan också respekteras. Den kräver att man kan leva sig in i och hantera komplexa situationer, att man har medkänsla med andras väl och ve, i synnerhet med deras lidande, och att man i beslutsfattandet tål hög grad av osäkerhet.²³

I skolmiljön skulle detta bland annat betyda att man har insikt om och respekt för den sammansatta mängd av normer och värden som finns där, bland vilka elevers och föräldrars normer och värden inte är de minst viktiga. Detta är något annat än både social och didaktisk kompetens. Och det är viktigt att erkänna att den moraliska kompetensen kräver förtrogenhet med den moralfilosofiska traditionen och dess oavbrutna kritiska analys och diskussion av giltighetsanspråk hos normer och värden.

Läraren kan alltså inte nöja sig med att bara verkställa regler, utan måste medvetet axla rollen som *moraliskt subjekt*, dvs. bli en som kreativt tar ansvar och gör självständiga bedömningar och handlingar för elevers och samhäl-

²¹ Fjellström, 1997; temat utvecklas i Fjellström, 2002. I Norden är det Norge som kommit längst med att utveckla etiskt tänkande kring skola och lärande, genom forskare som Trygve Bergem, Steinar Kvale och Erling Lars Dale.

²² I svensk områdesetisk debatt, se särskilt Gunilla Silfverberg, 1999.

²³ Se bland annat Harald Ofstads syn på moralisk förmåga (Ofstad, 1982, kap. 4).

lets bästa, i betygssättning liksom allt annat. Uppövande av lärarnas kompetens härvidlag borde vara ett självskrivet inslag i all lärarutbildning och – fortbildning. Tyvärr är det osäkert om den omprövning som de senaste årens värdegrundsdiskussion inneburit verkligen också medför nytänkande. Utveckling av moralisk kompetens är exempelvis inte något som tydligt ingår i riktlinjerna för en ny lärarutbildning, enligt utredningen *Att lära och leda* (SOU 1999:63).²⁴

Det finns ett intellektuellt hinder för den syn jag förespråkar, i den traditionella lärarbilden med dess emfas på läraren som offentliganställd och ämbetsman, alltså en som förväntas rätta sig efter klara direktiv och beslut som överordnade fattat. Det är en bild som är hämtad från den statliga byråkratin och som illustrerar hierarkiskt tänkande. Den har visst fog för sig. Skolan är en samhällsinstitution, och läraren är bara *en* bland många ansvariga, därtill inte den som har den ytterst beslutande ställningen. Rektor och skolstyrelse, i sin tur, är underställda kommunens skolkontor. På de nivåerna måste förstås många viktiga beslut tas. Men de högre instanserna kan bara, liksom läroplanerna, ange en ram och riktpunkter – det kommer alltid att finnas ett betydande utrymme för och behov av lärarnas moraliska kompetens i det vardagliga arbetet.

Ibland kan det t.o.m. bli nödvändigt att gå emot överordnade riktlinjer eller personer. Är det en omtumlande tanke? Nja. Det är tveksamt om det längre är aktuellt ens för dagens ämbetsmän (åtminstone de med ansvar jämförbart med lärarnas) att mest tillämpa instruktioner och lyda order. Det gäller även på de mest princip- och lydndsorienterade områdena. Sålunda kräver en professor i straffrätt, Madeleine Leijonhuvud, att jurister i sista hand tar ett eget humanistiskt ansvar.²⁵ På det militära området accepteras att soldater har rätt att vägra lyda en order om de bedömer att den strider mot humaniteten och mot internationellt överenskomna etiska krigs-lagar.²⁶

I skolans värld tillkommer att lärarnas handlingar rimligen måste harmoniera med skolans komplexa fostransuppgift, som att de ska göra eleverna ansvarstagande, självständiga och kritiskt tänkande. Lärarna måste få visa vad det innebär, få vara goda förebilder. De kan därvid hämta inspiration från självständiga yrkesutövare som konstnärer, hantverkare, advokater, lä-

²⁴ För en kritisk diskussion, se Fjellström, 1999 och 2001.

²⁵ Hon skriver exempelvis: "Under nazisttiden i Tyskland utvecklades det tyska rättssystemet till ett från grunden oetiskt system. Oavsett om konstitutionens krav efterlevdes, och oavsett om den politiska majoriteten i vederbörlig ordning tog besluten om nya lagar, var de lagar och den rättstillämpning som diskriminerade och ledde till dödandet av miljontals judar givetvis rakt igenom oetiska" (Leijonhuvud 1996, s. 26).

²⁶ Soldater har rätt att vägra lyda order om de finner ordern strida mot humanitet och folkrätt, trots att detta inte formuleras i lagen (1994:1809) om totalförsvarspålit. I handboken *Svensk soldat* (1994) heter det att en "order som uppenbarligen strider mot grundläggande moraliska principer, som de t.ex. är uttryckta i folkrättens regler, ska dock inte åtlydas" (s. 93).

kare, psykologer. Något som stärker detta, och ökar chansen att lärarna respekteras i sin professionalitet av arbetsgivarna, är lärarfackens arbete med att ge lärarna en etisk plattform i form av en yrkesetisk kod. En sådan kan emellertid aldrig ersätta en pågående moralisk debatt bland lärare och mellan lärare och elever, och en ständig uppövning av lärarnas moraliska kompetens.

Referenser

- Fjellström, Roger (1997). "Läroområdets etik har en egen problematik", *Pedagogiska magasinet* 3/97.
- Fjellström, Roger (1999). "Hur ny blir den nya lärarutbildningen?", *Pedagogiska magasinet* 4/99.
- Fjellström, Roger (2001). "Värdegrundad eller målstyrd?". *Tidningen Skolbarn*, Nr. 6.
- Fjellström, Roger (prel. 2002). *Läraren som fostrare?!* Lund: Studentlitteratur.
- Kekes, John (1995). *Moral Wisdom and Good Lives*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Leijonhufvud, Madeleine (1996). *Etiken i juridiken*. Sthlm: Norstedts Juridik.
- Lundgren, Ulf P. och Hörnqvist, Berit (1999). "Värdegrunden – de oförytterliga värdena", *Ständigt. Alltid!* Sthlm: Skolverket.
- MacIntyre, Alasdair (1981). *After Virtue*. London: Ducksworth.
- Modigh, Fredrik och Zackari, Gunilla (2000). *Värdegrundsboken*. Sthlm: Regeringskansliet.
- Ofstad, Harald (1972). *Vårt förakt för svaghet. Nazismens normer och värderingar – och våra egna*. Sthlm: Prisma.
- Ofstad, Harald (1982). *Ansvar och handling*. Sthlm: Prisma.
- Silfverberg, Gunilla (1999). *Praktisk klokhet: om dialogens och dygdens betydelse för socialpolitik*. Lund: Symposion.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda*.
- Svensk soldat* (1994).
- Williams, Bernhard (1985). *Ethics and the Limits of Philosophy*. London: Fontana Press.

Om förhållandet mellan individ och grupp i portföljprocessen

Olga Dysthe

I den här artikeln vill jag för det första peka på det nära sambandet mellan praktik och portföljmetodik och lärarens syn på kunskap och lärande. För det andra vill jag argumentera för att det är viktigt att läraren har en genomtänkt uppfattning om hur man bäst kan kombinera individuellt arbete och grupparbete. För det tredje vill jag ge ett konkret exempel på hur en sådan kombination kan se ut i praktiken. Jag vill dessutom kort diskutera behovet av samarbete mellan lärare på varje skola och mellan olika skolor om gemensamma bedömningskriterier för portföljvärdering och vidare understryka hur viktigt det är att utveckla gemensamma grunder för bedömning. Men först tre korta besök i tre olika klassrum.

Tre observationer – tre olika sätt att arbeta med portfölj

Det första jag lägger märke till när jag kommer in i klass A är att det är ganska tyst. De flesta eleverna sitter ensamma här och var i klassrummet och arbetar var och en med sitt. Några arbetar tydligen på andra ställen i skolbyggnaden. Jag går från elev till elev och de förklarar för mig vad de håller på med. De visar mig sina arbetsplaner i ämnet, målformuleringarna för den här veckan och vad det är för uppgift de arbetar med just nu. De hämtar portföljerna och förklarar för mig skillnaden mellan arbetsportföljen, där allt sparas, och uppvisningsportföljen, som bara innehåller utvalda arbeten, dvs. sådana som visar att de har uppnått ett mål eller som illustrerar hur de fortlöpande har utvecklats inom ämnet.

I ett grupprum, som är skilt från klassrummet genom en glasvägg, sitter läraren och en elev fördjupade i en så kallad portföljkonferens. Var tredje vecka har eleven en sådan konferens, där eleven tillsammans med läraren går igenom hur han eller hon har arbetat med ämnet, hur eleven ligger till i förhållande till målen som har satts upp och vilka prov som måste göras för att kontrollera att eleven verkligen behärskar stoffet. Till slut diskuterar lärare och elev målen för nästa period. Eleverna berättar för mig hur utvecklingssamtalen med föräldrarna har förändrats sedan skolan började arbeta med portföljer. Tidigare var det läraren som styrde samtalet med föräldrarna, men nu är det eleverna som har huvudrollen. Med utgångspunkt i portföljen visar eleverna föräldrarna vilka utmaningar inom ämnet som de har klarat av under den här perioden samtidigt som de konkret visar vad de inte har klarat av och därför måste jobba vidare med nästa period.

Klass B ger ett helt andra förstaintryck. Här sitter eleverna i grupper och arbetar med projekt. Då jag frågar hur det kan gå ihop med portföljvärdering, ser eleverna lite överraskade på mig, som om jag frågade något dumt, och en av dem svarar: "Vi har en gruppportfölj och i den lägger vi portföljen för varje projekt. En del har vi ansvar för tillsammans hela gruppen, och för det får vi en gemensam bedömning av läraren. Men om du tittar på den här delen, så är det något som jag har gjort själv och den där delen har Jonas gjort. Till slut diskuterar vi: Många bra källor. Och det mesta är skrivet på ett sådant sätt att det är lätt att förstå och lite roligt. Vi blev lite klokare av att läsa det du skrev. Men nästa gång får du inte skriva av så mycket från Internet, för då blir det tråkigt att läsa."

Eleven visar mig också första sidan av varje projektportfölj, där det står om målet för projektet, vilka frågor det ska svara på, hur eleverna ska arbeta och vad var och en ansvar för. Allt detta diskuterar gruppen sig fram till, och till slut diskuterar eleverna och skriver ner en värdering av hur bra de klarade av att göra det de hade bestämt sig för. Då och då är läraren med under diskussionen. Då och då skriver hon efteråt sin egen bedömning av projektet.

Då jag kommer in i klass C verkar det som det pågår förhållandevis traditionell helklassundervisning, men det visar sig att aktiviteterna växlar mellan individuell skrivning, samtal i smågrupper och klassdiskussion. Eleverna läser en novell och pratar först om vad författaren har gjort för att väcka läsarens intresse. De jämför med andra noveller de har läst för att se olika sätt att börja en novell. Därefter diskuterar eleverna och läraren hur författaren bygger upp spänningen och till slut studerar de avslutningen. Senare i veckan får eleverna till uppgift att skriva varsin början på en novell, och efter ett skrivpass på några timmar i klassrummet läser någon av eleverna upp sin text. Jag hinner bara följa en del av skrivprocessen och ber en elev förklara hur detta hänger samman med portföljvärdering. Ina tar fram sin portfölj och visar mig hur de tidigare har arbetat med intervju. "Då började vi med att intervjua varandra. Så diskuterade vi vad som var bra och dumma frågor, till exempel är det ingen idé att fråga så att man bara får svaret ja eller nej. Så läste vi flera intervjuer och diskuterade dem och gjorde en lista på vad som gjorde att de var bra. Så gjorde var och en av oss intervjuer med någon vi kände utanför skolan och skrev ett utkast, som vi tog med till responsgrupperna. De andra gav förslag på något jag kunde ändra på. Till slut skrev jag en självvärdering, vad jag tyckte att jag hade lyckats med och vad jag inte var nöjd med." I portföljen låg frågorna, intervjuutskriften, kommentarer från responsgruppen och den färdiga intervjun samt självvärdering och lärarbedömning.

Det är tio år sedan jag för första gången gjorde observationer i skolor som arbetar med portföljer och blev övertygad om den stora inlärningspotential som ligger i detta arbets- och värderingssätt (Dysthe, 1992, 1993). Sedan dess har det getts ut en lång rad böcker och ännu flera häften och artiklar på engelska om användningen av portföljer med utgångspunkt från prak-

tisk erfarenhet både i USA, England, New Zeeland och Australien. Det har också förekommit försök i alla nordiska länder, speciellt inom skrivundervisning på olika stadier. Nu är portföljen som arbetsform och bedömningsredskap på väg in i både förskolor, skolor, högskolor och universitet, dels tack vare engagerade lärare och dels tack vare nya läroplaner, kursplaner och utredningar, som kräver alternativa bedömningsformer. Det innebär att portföljen används på olika sätt.

I alla de tre klasser vi mötte i inledningen var portföljen en integrerad del av arbetet i varje ämne, inte bara en bedömningsform efteråt. Den största vinsten vid användning av portföljer ligger troligen i den nära kopplingen mellan lärande och bedömning. Men detta förutsätter en grundligt genomtänkt planering. Samtidigt ser vi att dessa tre klasser arbetar väldigt olika, trots att de alla använder portföljutvärdering. Då jag intervjuade lärarna i de tre klasserna om varför de lade upp undervisningen som de gjorde, visade det sig att de hade olika uppfattningar om hur elever lär bäst.

Olika syn på lärande

Portföljmetodik handlar om lärande och syn på lärande. Därför bör vi ställa oss frågor av följande typ: Är lärande först och främst något som sker inne i huvudet på individen eller är det en kulturellt betingad process? Beror lärande i första hand på goda individuella tekniker och inlärningsstrategier eller på meningsfull interaktion med andra? Är den sociokulturella kontexten bara en ram runt individuellt lärande eller är den avgörande både för vad som lärs och hur? Är lärarens primära uppgift att tillrättalägga för individuellt arbete med lärostoff och färdigheter eller för samarbete med andra? När frågorna ställs på det här sättet, kommer väl många att svara både – och, men frågorna pekar på områden där det råder stor oenighet mellan olika teoretiska positioner.

Portföljmetodik kan knytas till olika perspektiv på kunskap och lärande. Mappar är i sig själv redskap utan speciell pedagogisk värdeförankring, och de kan därför användas även om man har olika pedagogisk grundsyn. En portfölj är som en kameleont, som skiftar färg efter vilka pedagogiska grundprinciper som läggs till grund för den praktiska användningen. Jag har visat i en annan artikel hur själva innehållet i mapparna kan avspegla antingen en behavioristisk, en kognitivt orienterad eller en sociokulturellt orienterad pedagogisk grundsyn (Dysthe, 1999). I den här artikeln lägger jag speciell vikt vid lärandeprocesser, där portföljmetodiken ingår, och hur eleverna kan integrera kriterierna för vad som är ett gott arbete i ett ämne eller ett ämnesområde.

I nästa avsnitt går jag närmare in på sociokulturella perspektiv för lärande, därför att jag menar att det är nödvändigt för lärarna att ha en teoretisk

bas för sin verksamhet. Men först vill jag ställa upp några förutsättningar för god portföljmetodik:

- 1 Läraren har god kompetens i sitt ämne.
- 2 Läraren har en pedagogisk grundsyn som balanserar det individinriktade och det sociala.
- 3 Det pågår en ständig dialog om metodiken mellan lärarna och med eleverna.
- 4 Det finns en stödverksamhet på varje skola och i varje kommun, som ser till att lärarna får chans att utveckla gemensamma bedömningskriterier och får tillfälle att jämföra hur de värderar mapparna.

Eftersom punkt 2 är huvudtemat i min artikel vill jag först skissera några centrala aspekter på en sådan pedagogisk grundsyn och därefter ge konkreta exempel på hur denna får praktiska konsekvenser i portföljarbetet. Exemplet är hämtat från Grönåsens ungdomsskola (grundskola) i Norge, där lärarna Hilde och Grethe har arbetat med portföljvärdering under många år.

Sociokulturella perspektiv på lärande och betydelsen av en gemensam arena.²⁷

Sociokulturell teori bygger på en konstruktivistisk syn på lärande men lägger avgörande vikt vid att kunskap konstrueras genom socialt samarbete i en kulturell kontext och inte primärt genom individuella processer, vilket kognitivismen lägger vikt vid. Därför betraktas interaktion och samarbete som grundläggande för lärande, inte bara som positiva element bland andra i lärandemiljön. Vi ska se att i Hildes och Grethes klassrum är integrationen mellan individuellt arbete och gemensamt arbete noga genomtänkt och planlagd. Detta skilde deras klassrum från andra klassrum vid samma skola, där lärarna använde grupparbete och andra former för samarbete mer sporadiskt och ofta i första hand utifrån en önskan om variation.

Några nyckelord kan vara nyttiga för att få grepp om centrala sidor av sociokulturella perspektiv på lärande. Det är viktigt att betona att det inte finns någon entydig "sociokulturell inlärningsteori", utan det handlar om olika sätt att närma sig ett lärande med stöd av gemensamma referensramar. I korthet är dessa: kunskap och lärande är social, situationsbunden, distribuerad och medieöverförd; språket är helt centralt i lärandeprocessen och att lära är starkt sammanbundet med att delta i en praxisgemenskap.

Ordet *social* har två betydelser som båda är relevanta för undervisning och lärande. Den ena fokuserar på att kunskap skapas genom interaktion

²⁷ För en grundlig framställning om sociokulturell teori se Greeno (1996), Säljö (2000), Dysthe (2001).

och samverkan. Om man menar allvar med det, får det nödvändigtvis konsekvenser för hur stor plats samverkan och dialog får i en klass och hur mycket tid läraren använder för att öva upp de färdigheter som behövs för att det faktiskt sker inläring och inte bara oreflekterat prat.²⁸

Den andra betydelsen fokuserar på det faktum att vi aldrig uppträder som isolerade individer. Vi bär alltid i varje situation med oss vår *tillhörighet* till ett specifikt samhälle med dess historiska och kulturella traditioner, tillhörighet till en speciell familj och en vänskrets med sina värderingar och normer. Elever tillhör en klass och en skola, där det också finns starka regler för vad som accepteras och vad som är bra eller dåligt. När en skola t.ex. inför portföljtvärdering, får man inte undervärdera de förväntningar som både föräldrar och elever har med sig till skolan om hur lärande och bedömning sker. Det handlar om att ändra en undervisningskultur med djupa rötter. Om inte de inblandade parterna förstår och accepterar vad det egentligen rör sig om, kommer det att uppstå problem och konflikter.

Att kunskap *distribueras* mellan människor inom en gemenskap betyder att de kan olika saker och har olika kompetenser, som alla är nödvändiga för förståelse av helheten. I en klass har eleverna olika synvinklar och yttrar sig från olika positioner och med olika förståelse antingen det gäller lärostoffet i skolan eller aktuella händelser i medierna. Detta är en av orsakerna till att "flerstämmighet" är så viktig för lärande (Mead, 1934, Bakhtin 1991, Dysthe 1996). Varje röst lägger till, utvidgar, motsäger eller nyanserar det som har sagts förut, vilket responsgrupperna i Hildes och Grethes klassrum så tydligt visar. Genom att formulera sin förståelse, oavsett hur provisorisk den är, går eleven ett steg vidare. Den enskilde elevens förståelse skulle ha varit mer begränsad och ofullständig, om eleven hade arbetat ensam med samma stoff.

Knyter vi ihop detta med de föregående punkterna om att varje elev alltid ingår i sina kulturella sammanhang, ser vi värdet av att utnyttja den mångfald som finns i en klass, i stället för att se på mångfald som ett problem. Själva ordet kultur ger oss föreställningar om något som är gemensamt, men i dag är den gemensamma kulturen ett övergivet stadium och heterogenitet ett nyckelord i det postmoderna samhället. I boken *Skolan och de kulturella förändringarna* (Andersson, Persson och Thavenius, 1999) framhålls utifrån ett antropologiskt kulturbegrepp att skolan är kultur och skapar kultur, inte bara i kraft av sitt innehåll men lika mycket i kraft av sin organisation och sina arbetsformer. Andersson understryker, att skolan är en av de få offentliga arenor som fungerar i en fragmentariserad och oöverskådlig värld. Skolan har potential i sig att vara en mötesplats och ett rum för diskussion om

²⁸ En forskningsgrupp runt Roger Säljö har publicerat forskningsstudier som visar att det på intet sätt är självklart att lärande sker när eleverna är aktiva och arbetar och pratar tillsammans. Elever som lär sig matematik t.ex. behöver hjälp för att utveckla ett språk som knyter samman verklighet och geometriska figurer (Säljö m.fl., 2001).

värdegrund och förhållningssätt. "Kultur är, åtminstone i de moderna västerländska samhällena, något relativt instabilt, som hela tiden förändrar sig. Kultur är ett pågående samtal med mångas motstridiga röster, något som ständigt är under förhandling och som rymmer konflikter" (Thavenius, 1999:150). De kulturella uppbroten handlar enligt Thavenius inte bara om ny osäkerhet och otrygghet, utan de handlar också om att det i skolan finns ett rum för att skapa en kultur som tolererar och värdesätter olikheter.

Ett sådant övergripande perspektiv visar att det inte är likgiltigt vilket val av pedagogisk grundsyn som görs och i vilken kontext olika arbetsformer sätts in. Portföljarbete kan bli en flykt från svåra klassamtal och konfliktfyllda grupper och förstärka den enskilda elevens isolering, eller så kan portföljen sättas in i ett socialt rum, där den enskildes bidrag kan bli en mer reflekterad röst i flerstämmigheten.

En annan aspekt vid en sociokulturell syn på lärande är att det finns en stark motivation inbyggd i de förväntningar som barn och unga möter från den kultur och det samhälle som de är en del av. I vilken grad som de upplever sammanhang mellan de olika arenor de lever på ger det mening och motivation. Å andra sidan är det avgörande för den enskilde elevens motivation och lust att lära om skolan klarar av att skapa interaktionsformer och en miljö där den enskilde känner sig accepterad och uppskattad både som en som *kan något* och som *kan bidra* till de andra, för det gemensamma. Hildes och Grethes rutiner för publicering av texter i klassen var ett led i att utveckla en klasskultur, där att lära och att skapa värdesätts av alla, inte bara av läraren. De åstadkom en högtidlig ram runt uppläsning av texter och alla elever skrev en lapp till författaren om vad de tyckte om i texten. Eleverna gav i intervjuerna uttryck för att det var roligt att skriva, eftersom texten blev läst och värderad av klassen. Portföljrutinerna kan förstärka denna typ av motivation genom möjligheten att lyfta fram för alla vad just den enskilde eleven kan. Samtidigt kan individuella elev-lärarsamtal knytas specifikt till problemen som portföljen också dokumenterar. På så sätt ingår portföljerna i utvecklandet av en gruppkultur och en lärandekultur.

Språkets betydelse för lärande undervärderas fortfarande av många lärare. Alla vet att det att lära sig att läsa och skriva är grundläggande, men många ämneslärare anser att det är norsk- och svensklärarnas bord och tar det för givet att eleverna kan samtala och skriva om just deras ämne. I dag har vi bättre insikt i hur viktigt det är för lärandet att kunna sätta ord på sin växande förståelse, både skriftligt och muntligt. Skrivande är en individuell aktivitet, och det finns en fara i att användningen av portföljer medför att eleverna sitter för mycket för sig själva och arbetar med skriftliga uppgifter. Men för att utveckla sin förståelse behöver eleverna samtala både med varandra och med läraren. Att reducera lärarens roll till en som tillrättalägger aktiviteter är en formidabel undervärdering av elevens behov att få pröva

sin förståelse, sina tolkningar och sina lösningar i samtal, där läraren deltar med sin expertis. Det är inte minst genom att lära sig att kommunicera inom ett ämne som eleverna får tillgång till ämnets kultur, dvs. de tanke- och förståelsesätt som är specifika för varje ämne, antingen det är litteratur, historia, naturvetenskap eller matematik. Därför visar också en portfölj en långt större bredd i elevens arbete med ämnet än traditionella tester och prov och ger en mer allsidig bild av en elevs förståelse av ämnet. Detta för oss över till lärande som socialisering in i en ämnesgemenskap eller en praktikgemenskap.

”Lärande som deltagande i praxisgemenskap” är ett pedagogiskt uttryck som man ofta möter i dag, gärna med referens till Jean Lave och Etienne Wengers utmanande bok *Situated learning* (1991) och Wengers försök att utveckla en social teori om lärandet i boken *Communities of practice* (1998). Det är lärande i arbetslivet som är deras huvudintresse och de bryr sig relativt lite om institutionellt lärande. Ändå är det intressant att se hur skolan, och speciellt en klass, kan fungera som en praxisgemenskap. Wenger ser dessutom på detta att lära som en fråga om vad för slags identitet den lärande utvecklar och vilken person han eller hon önskar att vara. Utifrån ett sådant perspektiv har också portföljen en viktig funktion.

Sociokulturella perspektiv på lärande uppstod som en reaktion på en ensidig individfokusering inom kognitiv inlärningsforskning, där det fanns en tendens till att reducera den sociokulturella kontexten till något som omger i stället för att se att den är fullständigt invävd i lärandet. Samtidigt betvivlar ingen att lärandet också är en mental process och att den är beroende av den enskildes insats och att eleven har ”ansvar för sitt eget lärande” i den betydelsen att han eller hon bör ta arbetet med att lära sig på allvar. Min poäng är att läraren bör skapa en inlärningskultur som balanserar det individuella och det samverkansorienterade. Vi ska nu se på ett exempel.

Exempel på samverkansorienterat portföljarbete

Hilde och Grethe vid Grönåsens ungdomsskola i Tromsø, har i ett antal år arbetat systematiskt med processororienterad skrivning i sina klasser. De startade 1993 ett treårigt försökssamarbete om utveckling av ”mappvärdering”, dvs. portföljutmärkning. Själv följde jag detta försök ganska tätt och har följt upp kontakten med lärarna. Jag vill lyfta fram några av erfarenheterna från detta försök som en illustration till hur nya pedagogiska redskap kan passas in i en samverkansorienterad pedagogik och bli ett medel för att nå överordnade mål.

Det faktum att försöket leddes av det norska Examenssektariatet gjorde att fokus i utgångspunkten låg på portfölj som bedömningsform, men att arbetsformerna blev minst lika centrala. Vi som startade projektet hade

grundligt orienterat oss i den omfattande engelska litteraturen om "portfolio assessment" och sett att mapparna eller portföljerna kan ha många syften. De som oftast kom igen var följande:

- visa vilken kompetensnivå eleven har uppnått
- utvärdera elevens förmåga i ämnet
- visa elevens bästa arbete
- visa elevens arbetsprocesser i ämnet
- dokumentera elevens utveckling under en längre tid
- dokumentera klassens (gruppens) arbete
- motivera eleven till att arbeta vidare i ämnet
- utveckla kompetens för självvärdering
- främja individuellt lärande genom reflektion och självvärdering
- främja lärande genom samarbete och interaktion.

Det ligger nära till hands att fråga om det verkligen är möjligt att nå alla dessa mål samtidigt. Både Taube (1997) och Ellmin (2000) understryker att det inte finns en portföljmetodik utan många, och Grönåsenförsöket gjorde det helt tydligt att införa portföljer i klassen i sig själv inte är någon garanti för bättre lärandeprocesser. Det är och förblir lärarens ansvar att göra några grundläggande val om *hur* arbetet i klassen ska läggas upp. Grönåsenförsöket lade vikt vid följande:

- sammankoppling av arbetssätt och bedömningsform
 - hur knyta samman arbete med litteratur och saklitteratur med skrivning av egna texter
- lärande genom samarbete och interaktion
- gemensamt arbete med strategier för att öva upp förmåga till självvärdering
- arbete med bedömningskriterier
 - för enskilda texter (vad gör texter bra i olika genrer)
 - för hela skrivmappen (portföljen)
- hur skapa meningsfulla sammanhang för att skriva.

Jag ska nu beskriva och diskutera vilka val Hilde och Grethe gjorde när det gällde att nå målet att "utveckla självvärderingskompetens" för skrivna texter. Målet är individriktat; det är den enskilde eleven som ska utveckla kompetens att värdera sina egna skriftliga produkter och sitt eget sätt att arbeta med skrivning. Många lärare menar att detta uppnås bäst med individriktad metodik, där läraren först och främst vägleder den enskilde eleven. Men med sin förankring i sociokulturell syn på lärandet såg lärarna, i det här exemplet, för det första till att arbetet med bedömning integrerades i det dagliga arbetet med texter i klassen. För det andra skedde mycket arbete genom interaktion och dialog dels i hela klassen, dels i grupper och dels

i samtal mellan den enskilde eleven och läraren. För alla ämnen gäller att om eleverna ska kunna bedöma sina egna prestationer, måste de veta vilka kriterier som ligger till grund för en sådan bedömning, och om de skall kunna bedöma sitt eget sätt att arbeta med ämnet, måste de få erfarenheter av olika arbetsätt.

Det finns två grundläggande olika strategier för arbete med bedömningskriterier. Den ena är att presentera kriterier som andra har ställt upp och diskutera dem med eleverna (i Norge finns t.ex. kriterielistor för skriftlig norska utgivna av Examenssekretariatet). Den andra strategien, som enligt min mening är att föredra, är *att låta eleverna vara med om att själva utveckla kriterierna*. Det säger sig själv att detta kräver mycket samarbete och att det tar tid. Det som man vinner är att eleverna får en djupare förståelse av vad som kännetecknar bra kvalitet och att de dessutom får ett ägarförhållande till bedömningskriterierna, något som inte sker om dessa bara är ord på ett papper som kommer ovanifrån. Det fanns fyra arenor för träning i arbetet med textkvalitetskriterier:

- när litterära och saklitterära texter blir lästa i klassen
- samtidigt med att eleverna arbetar med egna texter
- när arbetet avslutats, publicerats i klassen och följts upp av självvärdering
- när eleverna skulle välja ut texter till årsmappen, begrunda valet, beskriva sin utveckling och sätta betyg (eventuellt diskutera avvikelse från lärarens betyg).

Arbete med texter i klassen som bakgrund till självvärdering

Det var en princip hos lärarna att knyta läsning och skrivning och texter nära samman, och eleverna skrev egna texter i samma genre som de läste och arbetade med i klassen. En viktig förutsättning för självvärdering är att eleverna utvecklar förståelse av vad som gör en text bra. Det lär de sig inte minst genom läsning och eleverna uppmuntras att läsa mycket. Men diskussion kring innehåll och form i skönlitterära och saklitterära texter är avgörande för att eleverna ska bli medvetna om hur olika författare skriver, vilka val de har gjort, varför en text fungerar eller eventuellt inte gör det. Här är lärarens roll som ämnesexpert mycket viktig, men den ska inte utövas genom att tala om för eleverna vad som är bra eller dåligt, utan genom att eleverna i sina grupper arbetar med sina värderingar av uppbyggnad, berättarsätt, synvinkel, miljöskildring och språk: "Hur har författaren väckt läsarnas intresse?", "Hur skapas spänning?", "Hur skapas flyt och sammanhang i texten?", "Hitta exempel på att författaren visar i stället för att tala om", "Hitta exempel på speciella verkningsmedel. Diskutera om de fungerar". Eleverna studerar sedan tillsammans textelement som komposition, upp-

byggnad av spänning, bilder, beskrivningar, sätt att börja, sätt att sluta och ordval. Detta ger eleverna nödvändiga redskap för arbetet i responsgrupper och i nästa omgång för värdering av sina egna texter. Poängen är att det på det här sättet skapas en *tolknings- och värderingsgemenskap* som *måste* ligga till grund om den enskilde eleven ska bli i stånd att värdera sig själv. Det finns enligt min åsikt ingen genväg till att bygga upp den enskilde elevens självvärderingskompetens som går utanför gemenskapen, och det gäller alla ämnen. Det betyder åter att lärarna i samma ämne måste sätta sig ner och diskutera vad som kännetecknar ett kvalitetsmässigt gott arbete på det stadium eleverna befinner sig och finna en balans mellan produktkriterier och processkriterier. Det betyder att konkretisera målen på ett sådant sätt att det blir möjligt för eleverna att se vad de behöver arbeta med och hur.²⁹

En annan sida som synliggjordes i försöket var betydelsen av att eleverna genom arbetet utvecklade *en begreppsapparat och ett språk* som gjorde att de kunde kommunicera kring texter. Detta var helt nödvändigt både för kvaliteten på arbetet i responsgrupperna, för den enskilde elevens samtal om egna texter med läraren och för den egna reflektionen. Ett sådant språk utvecklas bara genom dialog. Det uppstår, som Vygotsky säger, först i den sociala gemenskapen och sedan gör varje elev gradvis det till sitt (Vygotsky, 1978, Säljö, 2000). Reflektion, som i dag tillmätts stor betydelse i lärandeprocessen och som är ett centralt element i portföljmetodik, kräver ett fackspråk och utvecklade begrepp för att inte förfalla till allmänt prat. Detta sker dessvärre ofta därför att det gemensamma grundarbetet inte prioriteras eller saknas.

Utvidgar vi perspektivet, visar det som skedde i Grönåsenklasserna att det inte går att skilja på språk och lärande – en central tes i en sociokulturell syn på lärande. Om eleverna ska kunna utveckla sin förståelse av olika typer av texter utöver en ren intuitiv känsla för vad som är bra eller dåligt, måste de för det första ha ett språk för det. För det andra kan det gemensamma textarbetet ses som en socialisering av eleverna in i en ämneskultur. Det är inte så vanligt att tala om ämneskultur i skolan som det är i högre utbildning, men det råder inget tvivel om att det faktiskt är skillnader mellan tänkesätt och uttryckssätt i olika ämnen. Även om norskämnet (liksom svenskämnet) också är ett redskap för andra ämnen – det att kunna lägga fram sitt stoff muntligt och skriftligt har många gemensamma kvalitetskriterier oavsett ämne – menar jag att det samtidigt är viktigt att ha blick för ämnets egenart. Man lär sig inte bara genom att läraren säger det eller genom vägledning av den enskilde eleven, utan genom att eleverna deltar i en praxisgemenskap som består av både lärare och kamrater (Lave, 1997). Textar-

²⁹ Lindströms, Ulrikssons och Elsners arbete med bedömningskriterier i "Portföljvärdering av elevs skapande i bild" (1999) är föredömlig i sin grundliga diskussion om förhållandet mellan produkt och process.

betet i Grönåsenklasserna var en viktig beståndsdel i uppbyggandet av en sådan *praxisgemenskap* inom modersmålsämnet.

Arbete med egna texter och utveckling av förmågan till självvärdering

I Hildes och Grethes klasser skedde mycket av skrivandet i skolan. Skälen var att lärarna lade stor vikt vid att eleverna skulle öva sig i goda skrivstrategier, både individuella och dialogiska (se Dysthe, 1997). Några av skrivtimmarna i skolan var bara till för att skriva (för att åstadkomma lugn under skrivandet), men annars hade eleverna möjlighet att be andra elever eller läraren om hjälp. Textarbetet innebar:

- skrivkonferenser med läraren
- responsgrupper
- publiceringsrutiner med kommentarer från kamrater
- loggbok för självvärdering.

Därtill kom arbetet med att välja ut texter till årsmappen eller "presentationmappen", som utgjorde det huvudsakliga underlaget för betyget. Detta illustrerar den viktiga poängen att det att värdera eget arbete bara är det sista steget i en lång inlärningsprocess, sammansatt av både arbete tillsammans och individuellt arbete. Själva skrivarbetet var individuellt och "skrivkonferenser" hade lärarna med enskilda elever, utom när flera samarbetade om en produkt. Här ska vi se närmare på det organiserade responsarbetet i klassen.

Responsgrupperna bestod av elever på olika ämnesmässig nivå och av olika kön, och de var fasta för en längre tid. De var relativt homogena, men med en eller två duktigare elever i varje grupp. Vissa rutiner var fastlagda, t.ex. började responsen på utkast med konkret beröm, gärna i form av "Jag tyckte om ... eller "Jag kommer ihåg ..." och fortsatte med frågan "Jag undrar om..." Utgångspunkten för responsen var kriterierna, som eleverna hade diskuterat tidigare när de läste texter i samma genre. Även om kamraternas kommentarer till en konkret text kunde leda till värdefulla justeringar av elevens uppfattning om sin egen text, var den viktigaste vinsten först och främst skärpning av textmedvetenheten. Genom att höra och diskutera en rad texter utvecklade eleverna gradvis sin förståelse av vad som är bra och vad som är dåligt, vad som fungerade och vad som inte fungerade. En annan sida är att detta motverkade en ensidig fokusering på betyg som mått på kvalitet. Genom att få en nyanserad bild av vad som är textkvaliteter kunde eleverna se en utveckling i sin egen förmåga att skriva, även om inte betyget ändrade sig. Utan sådana nyanser låg fokus på betyget. En anteckning från en av mina observationstimmar illustrerar detta:

Det är rimligen stor variation mellan elever när det gäller förmåga till att både se och uttrycka sin egen utveckling. Vid många tillfällen kan inte en god utveckling komma till uttryck i betyg, därför att det faktiskt är ett långt hopp mellan t.ex. G(ott) och M(ycket gott). Eleven som har blivit bättre på att bearbeta sina texter får kanske i fortsättningen G, men det att veta och konkret kunna peka på att det har gått framåt på flera punkter, det är kvalitativt annorlunda än bara etiketten G (Dysthe, 1996, s. 11).

Min poäng är att responsgruppernas kanske viktigaste funktion är att den enskilde eleven blir bekant med både andra elevers sätt att arbeta och den ämnesmässiga produkten och att det ger referenspunkter för självvärdering. Detta framhävs också i Taubes bok om portföljmetodik (s. 40-41). Responsgrupperna fungerar som "överfört lärande" dvs. att lärandet uppstår först i grupperna och när eleven ska fortsätta med sin text själv tar hon eller han gradvis över strategierna. Torlaug Lökensgard Hoel har genom sin forskning dokumenterat många exempel på att responsgrupperna genom socialt samarbete överför strategier för lärande från mer kompetenta kamrater. Dessa strategier blir på så sätt en del av den enskilde elevens repertoar och kan användas i nya sammanhang (Hoel, 1995, 2000). Detta resonemang kan flyttas över till andra ämnen och det visar hur nödvändigt det är att både det egna arbetet och portföljarbetet har sin bas i systematiskt gemensamt arbete. De exempel jag här har tagit upp från Grönåsenklassen representerar bara en liten del av arbetet att utveckla en gemensam tolknings- och bedömningskultur³⁰.

Vilken roll har läraren vid portföljutvärdering?

Det poängteras i dag ständigt att lärarens roll i mycket högre grad är att tillrättalägga en lärandemiljö för eleverna och att vara vägledare än att förmedla kunskap på traditionellt vis från katedern. Samtidigt som jag vill understryka att detta inte betyder att det är mindre viktigt att läraren kan sitt ämne; det är snarare så att den nya rollen ställer ännu större krav på att läraren har goda kunskaper. Portföljarbetet ger t.ex. utrymme för att enskilda elever och grupper av elever att kunna arbeta i olika tempo och delvis med olika stoff. Därför måste läraren på vilken tidpunkt som helst kunna gå in med både vägledning och undervisning just där eleven eller gruppen befinner sig, se vilken kunskap eleverna behöver för att komma vidare, sätta dem på spåret i problemlösning och samtidigt förmedla det engagemang för ämnet som vi vet är så viktigt för elevmotivationen. Det ställer stora krav på lärarens kunskap och ämnesmässiga insikt. Samtidigt är det just portföljdokumentation som ger läraren det nödvändiga redskapet för

³⁰ Se rapporten *Mappevurdering i norsk* (1997) och Dysthe m.fl. (1997) för en mer utförlig genomgång.

att kunna identifiera vad den enskilde eleven behöver vid varje tidpunkt.

Det är också läraren som företräder de externa kraven, antingen det nu är matematik, historia eller skrivande. Att kombinera värdesättning av varje elevs bidrag utan att de idealiska kraven försvinner, är en central uppgift för läraren. Hilde och Grethe visade *ett* sätt att göra det på. Det att utveckla en kultur i en klass som gör att bedömning inte bara är knutet till att finna fel gör det också lättare för läraren som ämnesexpert att ta tag i det som ska förbättras. På så sätt knyts rollen samman som tillrättaläggare, kulturskapat, utvärderare, vägledare och ämnesföreträdare.

Jag har i den här artikeln använt exempel från arbete med skrivandet, och det varierar hur stor plats skrivande har i olika ämnen. Ändå menar jag att insikt i processororienterat sätt att arbeta med skriftliga texter en nödvändigt för lärare i alla ämnen. Även om digitala portföljer är på väg in och ger möjligheter för en mycket större allsidighet i dokumentationsformerna, kommer skriftlig framställning av kunskap vara central i portföljpresentationen i de flesta ämnen. Jag tänker då inte i första hand på att det är samtliga lärares ansvar att bevaka rättstavning och grammatisk korrekthet, utan på insikt i hur texter kan växa fram från en tankekarta eller en idéskiss genom flera utkast till färdig text och hur kamrater kan ge respons till varandra under arbetet. Lärarna har också behov av kunskap om vad för slags krav som ställs på saklitterära texter i olika ämnen, hur de kan struktureras, hur illustrationer används och hur skrivaren tar hänsyn till läsaren. Portföljvärdering för med sig att lärare i alla ämnen i alla fall i någon utsträckning bör fungera som skrivlärare.

Jag vill understryka en poäng i förlängningen av detta: lärarnas ansvar för att ge eleverna övning i de arbetssätt som portföljutvärdering kräver. Elevrollen, liksom lärarrollen, blir ständigt mer komplicerad och det krävs att eleverna ska behärska många olika arbetssätt och handlingsätt. Alltför ofta tar lärarna för lättvindigt på vad eleverna behöver av instruktion och övning för att kunna sätta upp mål för sitt eget arbete och planlägga ett projekt i grupp, ge respons till kamrater eller urval till mappen som ska utvärderas. Jag tror t.ex. att när så många elever är frustrerade över grupparbeten och föredrar att arbeta ensamma, har det ofta sin orsak i att de inte är systematiskt tränade i ett sådant arbetssätt, med allt det innebär av rutiner och strategier för att tackla de svårigheter som vi vet att grupperna kommer att möta. Sådana frustrationer förstärks, när det förväntas att ständigt kunna behärska nya arbetssätt. "Mitt ansvar är att ge eleverna de redskap de behöver för att lyckas" sa en lärare i av mina observationsstudier (Dysthe, 2000). Det gäller inte minst när elever ska använda portföljer som en del i lärandeprocessen.

Likvärdig bedömning

– nyckeln till försvar för att använda portföljer?

När den amerikanska delstaten Vermont 1990 lade om från traditionellt testande av eleverna till portföljutvärdering i matematik och engelska i hela grundskolan, följdes detta upp av ett omfattande forsknings- och utvecklingsprogram. Det som skolmyndigheterna var särskilt bekymrade för var att det skulle bli stora olikheter i bedömningspraxis. De lade därför in betydande resurser för inskolning av lärare i att utvärdera portföljerna i dessa ämnen. Det skedde dels genom möten, där lärare från många skolor arbetade i grupper med att läsa och utvärdera autentiska elevportföljer, dels genom att dessa lärare gick in och ledde motsvarande möten i den egna skolan. Efter första året med portföljvärdering var både forskarna och myndigheterna skeptiska, eftersom reliabiliteten var dålig, dvs. ett stort avstånd mellan de betyg censorerna satte på samma mapp. I matematik var överensstämmelsen acceptabel, men den var sämre i engelska (Koretz, 1992). Gradvis blev överensstämmelsen i utvärderingsresultat större även vid värdering av mapparna i engelska, och poängen i detta sammanhang är den systematiska inskolningen av lärarna i att bedöma gav utdelning.³¹ Det är också erfarenheten från Storbritannien där "coursework assessment" har varit integrerad del av utvärderingspraktik i minst 20 år och där det också har lagts vikt vid inskolning som förutsättning för en kombination av intern och extern bedömning (Russell, 1995).

Min poäng är att lärarna, på samma sätt som eleverna, utvecklar bedömningskriterier i social interaktion med andra. Jag har i den här artikeln argumenterat för att det är lärarens ansvar att ge eleverna chans till att utveckla kriteriemedvetenhet och självvärderingskompetens genom gemensamma aktiviteter i klassen. På samma sätt är det skolmyndigheternas och rektorns ansvar att lärarna får chans att utveckla *sin* bedömningsgemenskap. Detta är viktigt även om portföljerna i första hand används för internbedömning i varje skola och en absolut förutsättning om de skall ingå i kompetensgivande slutbedömning. En annan sida är att den standardisering av portföljer som följer med när de blir kompetensgivande av många betraktas som att man undergräver portföljernas pedagogiska potential, men det är ett annat tema (Yancy & Weiser, 1997).

Avslutning

Mitt huvudbudskap i den här artikeln har varit att arbetet med portföljer, både för elever och lärare, måste förankras i en sociokulturell förståelse av lärande i en praxisgemenskap inom ämnet. Lärarna måste säkra balansen

³¹ Samtidigt är det klart att man inte kan förvänta sig samma reliabilitet t.ex. i skrivning som i matematik.

mellan den undervisning som riktar sig till individen och den som riktar sig till alla i klassen, annars riskerar vi en utarmning av lärandegemenskapen och en olycklig individfokusering, som varken gagnar de duktiga eller de svaga eleverna. De inledande exemplen visade både vilken variationsbredd som kan finnas i sätten på vilket portföljarbetet läggs upp och hur starkt avhängigt detta är av lärarens uttalade syn på lärande – implicit och explicit.

Ett av de stora problemen i skolan är att skapa utvecklingsmöjligheter för alla de olika elever som finns där. Styrkan med portföljer är inte minst att fungera som ett praktiskt redskap för att åstadkomma en skola, där alla blir uppskattade och får sin plats för att utvecklas. Samtidigt finns det en risk att portföljer blir ett redskap för individualisering – där var och en sysslar med sitt – reduceras gemenskapen och marginaliseras interaktionen eleverna emellan. Vilken syn läraren har på vad som är viktigt att lära sig kommer att styra vilken typ av aktivitet som tillrättaläggs och vilka möjligheter att lära sig som eleverna får.

Lärare som använder portföljutvärdering får inte bli så upptagna av de praktiska teknikerna runt portföljarbetet att de glömmer de överordnade frågorna. Vilken kunskap är värdefull? Vad skall skolan tjäna till? Vad skall portföljmetodiken användas till? Av sådana funderingar följer mer undervisningsnära frågor: Varför gjorde vi på det här sättet? Hur fungerar det för eleverna? Vad finns det för kriterier för bra och dåligt? Hur utvecklar eleverna insikt i kvalitetskriterier? Hur utvecklas förmågan till självvärdering? Och därmed är vi tillbaka till frågan som löper genom hela denna artikel: Hur kan man utnyttja gemenskapen och samtidigt ge rum för individuellt utvecklande?

Att forma eleverna till självständiga människor ställs ofta upp som ett huvudmål för portföljarbete. Då vill vi fråga: Vad menar man med självständighet? Är det den ensamma kunskapssökaren, som sätter sina egna mål och som når dem genom individuellt arbete oberoende av andra, eller är det sådana som utvecklar sin egenart och självständighet i brytning mot andra genom dialog och diskussion, som har lärt att lyssna och använda sig av andras inpass i den egna tankeprocessen, som både kan arbeta självständigt och tillsammans med andra? Om det är det sista, vilka konsekvenser får det för hur vi använder portföljen?

Skolan är en social institution och utbildning är en social process. Klassrummets styrka och svaghet har alltid varit att där samlas elever med helt olika sociokulturell och begåvningsmässig bakgrund. Det har varit en svaghet i den traditionella skolan att den enskilde elevens intressen och behov inte fick tillräckligt utrymme, och här kan portföljmetodiken vara ett ovärderligt hjälpmedel. Men det får inte föra till att klassrummet blir en plats där 28 elever har individuella vägledningssamtal med läraren för att arbeta för sig själv med sina individuella mål. De som förlorar på det kommer ofta

att vara elever som inte hemifrån har del i skolans kulturella grundval. Den stora utmaningen är att integrera det individuella portföljarbetet i de socio-interaktiva processerna och ge "barnet del i mänsklighetens gemensamma arv och låta det få använda sin egen förmåga för sociala ändamål" (Dewey, 1887, citerad från Vaage, 2000).

Ian Fox ställer följande fråga i förordet till *Portfölj – sätt att arbeta, tänka och lära* (Ellmin, 2000): "Hur bra kommer våra elever att anpassa sig till de förändringar som de står framför under nästa årtusende?" Det är en viktig fråga, särskilt som den inte bara innebär anpassning till arbetslivets krav på de unga som arbetskraft, utan även t.ex. hur vi ska leva tillsammans i ett ständigt mer mångkulturellt samhälle, hur vi kan skapa gemenskap i en ständigt mer fragmentariserad och ensam värld. Men det börjar med de erfarenheter eleverna får i skolans dagliga livsprocesser. Att arbeta med att utveckla gemensamma arenor för lärande och det Jean Lave kallar "praxisgemenskap" (Lave, 1997) har därför vidare implikationer än att ge den enskilde eleven en bas för individuellt lärande. Portföljerna får inte förlora sitt sociala motiv och syfte. Att lägga vikt på vad den enskilde kan bidra med till gemenskapen ger större motivation än ren individuell måluppfyllelse. Det är därför det finns många orsaker till att det är viktigt för läraren att finna balansen mellan individualiserande och gemenskapsorienterade arbetsformer och där portföljerna är själva kittet.

(Översättning från norska, *Elisabeth Lindmark*)

Referenser

- Andersson, G., Persson, M. & Thavenius, J. (1999). *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination*. Holquist, C. (red.) Austin TX: University of Texas Press.
- Dysthe, O. (1992). "Skrivemappe-evaluering – Ny motebølge eller brukande nyorientering? *Videregående opplæring 1/92*.
- Dysthe, O. (1993). "Alternativ elevvurdering i norsk". I *Skrivepedagogisk fornying*, red. Inge Moslet og Lars Sigfred Evensen, Ad Notam/Gyldendal.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstemmige klasserommet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1996). "Jeg vet hva jeg kan bra, hva jeg kan bedre og hva jeg kan mindre bra". Forsøk med mappevurdering i norskfaget i ungdomsskolen" i *Karakterboka. Om karakterer og vurdering i ny skole*, red. K. Skagen, Oslo: Universitetsforlaget, 1996.
- Dysthe, O. (red.) (1997). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Dysthe, O. (1999). "Mappevurdering som læringsform og sammenhengen med kunnskaps- og læringssyn." I O. L. Fuglestad m.fl. *Elevvurdering i en reformtid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (2000). "Mitt ansvar er å gi elevene de redskaper de trenger for å lykkes." Om lærerens rolle i det dialogiske og flerstemmige klasserommet. I *Dansk i dialog*, red. K. Esman, A. Rasmussen & L. B. Wiese. København: Dansk lærerforeningens forlag, 2000, s. 15-49.
- Dysthe, O. (2001). red. *Dialog – samspel – læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ellmin, R. (2000). *Portfolio – sätt att arbeta, tänka och lära*. Stockholm: Gothia.
- Greeno, J., Collins, A. & Resnick, L. (1996). «Cognition and Learning», i D. Berliner & R. Calfee, red. *Handbook of Educational Psychology*, s. 15-46.
- Hoel, T. L. (1995). *Elevsamtaler om skriving. Responsgrupper i teori og praksis*. Universitetet i Trondheim. Publisert i serien ALS-skrift, Nr 1&2, 1995.
- Hoel, T.L. (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfelleskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1997). "Learning, apprenticeship, social practice." I *Nordisk pedagogik*, Vol.17. nr.3.
- Lindstrøm, L., Ulriksson, L. & Elsner, C. (1999). *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*. Skolverket, Stockholm.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Mappevurdering i norskfaget. Rapport fra forsøk ved Grønåsen skole*. 1997. Oslo: Eksamenassekretariatet.
- Mead, G. H. (1934/1962). *Mind, Self, & Society*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Koretz, D. (1992). *The Vermont portfolio assessment program: Interim report on implementation and impact*. Santa Monica, CS: Rand Institute on Education and Training. National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing.
- Russell, D. (1995). "Collaborative Portfolio Assessment in the English Secondary School System." *Clearing House* 68 (March/April): 244-47.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Säljö, R., Riesbeck, E. & Wyndhamn, J. (2001). "Samtal, samarbeide och samsyn: En studie av koordination av perspektiv i klassrumskommunikation." I Dysthe, O. (red.) *Dialog – samspel – læring*. Oslo: Abstrakt 2001.

Taube, K. (1997). *Portfoliomethoden*. Stockholm: Gothia.

Vygotsky, L. S. (1974). *Tænkning og sprog*, København: Reitzel.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Red. av M. Cole, V. John-Steiner & S. Schribner.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vaage, S. (2000). *John Dewey i utdrag*. Oslo: Abstrakt forlag.

Produkt- och processvärdering i skapande verksamhet

Lars Lindström

”Förmåga till eget skapande hör till det som eleverna skall tillägna sig.” Citatet är hämtat ur avsnittet om skolans uppgifter i den senaste läroplanen för grundskolan (Lpo 94, s. 8). Läroplaners allmänna formuleringar av detta slag, dvs. om vilken människa, vilken kunskap, vilket samhälle skolan ska främja, har i debatten ofta kallats ”poesidelarna”. Man har ansett att det rör sig om höga ideal som är diffusa till sin karaktär och svåra att omsätta i skolans vardag.

Vad är egentligen skapande förmåga? Är det något man kan sätta ord på? Kan det utvärderas? Sker det överhuvud taget någon utveckling? Vad betyder elevernas bakgrund? Och kan förmåga till eget skapande läras ut? Dessa frågor har väglett en studie kallad *Portföljvärdering av elevers skapande i bild* som undertecknad genomfört tillsammans med två medarbetare vid Lärarhögskolan i Stockholm, Leif Ulriksson och Catharina Elsner (Lindström, Ulriksson & Elsner, 1999). Undersökningen ingick som en av fem delstudier i Skolverkets projekt ”Utvärdering av skolan 1998 med avseende på läroplanernas mål (US98)”.

Tidigare nationella utvärderingar baserade sig på stickprov om cirka 9 000 elever i en viss årskurs, som fick fylla i enkäter, besvara attitydformulär och lösa ett antal provuppgifter inom olika ämnen. Utvärderingen 1998 prövade ett nytt grepp. Den består av ett antal fördjupade, mer kvalitativt inriktade studier av övergripande kompetenser i de nya läroplanerna (Lpo 94/Lpf 94). Skolverket var särskilt intresserat av kompetenser som kräver metodutveckling och nytänkande för att kunna utvärderas. De medverkande forskarna uppmuntrades att ”tänka nytt och fritt, utan alltför stor bundenhet till hur pedagogiska mätningar brukar se ut” (Skolverket, 1995).

Studien av skapande förmåga ledde till flera oväntade resultat. Eller uttryckt på annat sätt: den tyder på att en del gängse uppfattningar om barn och bild vilar mer på förutfattade meningar än fakta. Läsare som är intresserade av dessa delar av studien hänvisas till forskningsrapporten (Lindström m.fl. 1999) och artikeln ”Sju fördomar om barn och bild” (Lindström, 1999). Jag skall här i stället lägga tonvikten vid den metodutveckling som ägde rum inom projektet och vid hur portföljvärdering samt kriterierelaterad bedömning och betygssättning kan användas för att främja den förmåga till eget skapande som den senaste läroplanen för grundskolan talar om.

Vad är skapande förmåga?

Under en termin som gästforskare vid Harvard Project Zero, fick jag tillfälle att följa ett pedagogiskt utvecklingsprogram inom bild, musik och fri skrivning kallat Arts PROPEL. Programmet stimulerar elever att reflektera och göra egna iakttagelser kring sina arbeten. Reflektionerna kan handla om målsättningen för arbetet, beslut som eleven fattat eller det framställdas starka och svaga sidor. Bildläraren Norman Brown deltog i projektet; Ella Macklin var en av hans elever. Vid slutet av Ellas andra år på *high school* går de tillsammans igenom hennes omfattande portfölj. Den innehåller en bok med skisser och anteckningar samt nästan tjugo arbeten med beskrivningar av hur de vuxit fram. De båda talar om vad Ella lärt sig under arbetet med sin "familjeserie". Hon bläddrar i sin mapp och plockar fram en tidig teckning av hennes far som håller om henne (fig. 1). I arbetet med denna blev hon tvungen att bestämma sig för om verklighetsavbildningen eller uttrycket var det viktiga. Ella minns: *"Jag tyckte att armen blivit felaktigt tecknad. Men jag ändrade uppfattning när vi pratade om Matisse i klassen och jag såg bilder i konst-tidskrifter där armarna är en aning förvrängda. Min pappa är precis som den där armen. Han är verkligen beskyddande..."*



Fig. 1



Fig. 2



Fig. 3



Fig. 4

Nu började Ella bli medveten om sin rätt att utveckla och förändra det faktiska innehållet i familjebilderna. I portföljen ingår ett porträtt av Ella och mormodern (fig. 2): *"I familjealbumet hemma sitter hon i soffan i vardagsrummet, och fotot visar hela rummet. Men jag ville bara ha med mormor och mig själv, så jag flyttade ut bilden i det fria."* Norman kommenterar hur det öppna, luftiga landskapet riktar betraktarens uppmärksamhet mot Ella och mormodern. Han för in samtalet på bildens formspråk, och Ella uppmärksammar då hur de mjuka, rundade formerna förmedlar en ömsesidig förtrolighet. *"Jag tror det finns mer i den här bilden",* säger hon: *"Du ser mormors sätt att krama om mig. Det står för styrka; det är värme, det är omtanke. Jag tror att pastellkritor hjälper till att åstadkomma det intrycket – färgen kan blandas, ja till och med slätas ut. Eller den kan lämnas skrovlig på vissa ställen, som man vill skall dra till sig uppmärksamheten."*

Ella följde upp vad hon kallade "det här familjedraget", dvs. förtroligheten som hon fångat med hjälp av mjuka former i oljepastell, "som omger och kramar." En katalog från en utställning om Harlem Renaissance och ett besök på Carnegie Museum satte fart på hennes fantasi. Här fann Ella andra konstnärer, bl.a. Giacometti, som ställts inför liknande formproblem. Museibesöket fick henne att ifrågasätta den individualisering som hittills utmärkt familjeporträtten: *"En av de saker jag lade märke till",* säger hon, *"var att målningarna, och till och med skulpturerna, saknade ansikte... så det var upp till mig att tolka, jag kunde leva mig in i bilden, jag kunde lägga in mina egna känslor... Detta blev början till den allmänmänskliga serie som jag utvecklade senare, där man finner en vuxen som håller ett barn, en mor som håller en dotter, som kan vara vem som helst."*

Ella började göra uttunnade figurer, bl.a. en mamma som gungar sitt barn. Det slutade med att hon gjorde en gipsskulptur av en förälder som lyfter ett barn (fig. 3): *"Jag tyckte om skrovligheten hos Giacomettis Walking Man; det var en väldigt skrovlig bronsstaty. Jag försökte åstadkomma samma skrovliga ytstruktur. Även om man har ett gott förhållande till sina föräldrar, så blir det grått ibland. Det finns skrovliga kanter i ett förhållande. Så jag behöll det där skrovliga draget. För att släta ut allting vore inte realistiskt."* Temat förälder med barn följde hon senare upp med en enkel linjeritning och en serie tryck i olika färger (fig. 4).

Exemplet ovan åskådliggör det slags lärande som äger rum i samband med skapande verksamhet, under förutsättning att eleverna ges tillfälle att ständigt göra nya iakttagelser och reflektera över vad de gjort. Ellas beskrivning av sin arbetsprocess bekräftar vad man funnit i andra fallstudier, inte bara av konstnärer (t.ex. Arnheim, 1962; Josephson, 1984; Lindström, 1993a) utan också av barn och ungdomar (t.ex. Taylor, 1986; Wolf, 1988; Lindström, 1993b-c). Undersökningarna visar att skapande arbete innefattar flera dimensioner, som förmågan att utnyttja sig av ett flertal ståndpunkter eller

perspektiv, att använda både kulturella och sociala resurser och att följa upp idéer under så lång tid att man har möjlighet att upptäcka var problemen ligger och finna sätt att lösa dem. Dessa kunskapskvaliteter låter sig knappast objektivt mätas. Man kan inte heller mäta den färdiga produktens ”skönhet” eller dylikt. Men detta hindrar inte, som John Dewey (1934, s. 298 ff.) påpekar i *Art as Experience*, att vi med hjälp av olika *kriterier* kan bedöma de kvaliteter vi värdesätter i en målning eller, för den delen, i en uppsats, ett naturvetenskapligt experiment eller en historisk undersökning.

I utvärderingen av skapande förmåga för Skolverket 1998 prövade vi *sju kriterier*.³² Tre av dessa avser färdiga produkter, fyra gäller arbetsprocessen. Urvalet grundar sig på mål som formulerats i de senaste läroplanerna, på kvaliteter som värderas i konstvärlden samt på forskning om den skapande processen (om en annorlunda, induktiv metod att härleda kriterier, se Lindström, 2001a). *Produktkriterierna* omfattar: (1) förverkligande av intentionen med en bild eller bildkollektion (eleven uppnår det som han eller hon har avsett); (2) färg, form och komposition (kan framkalla önskade effekter med hjälp av visuella element och principer); (3) hantverksskicklighet (behärskar material och tekniker). *Processkriterierna* beskriver: (4) undersökande arbete (är uthållig, ger inte upp inför svårigheter); (5) uppfinningsförmåga (ställer problem, prövar nya lösningar); (6) förmåga att utnyttja förebilder (söker aktivt upp och utnyttjar förebilder); (7) förmåga till självvärdering (beskriver och reflekterar över olika kvaliteter i arbetet). Här till kommer (8) ett sammanfattande, helhetsbetonat omdöme i vilket läraren väger in uppgiftens svårighetsgrad, elevens förmåga till självständigt arbete och annat som är av betydelse.

Kan man sätta ord på skapande?

I vår studie av elevers skapande i bild medverkade cirka 500 barn och ungdomar från förskolan (5-åringar), det andra, femte och nionde året i grundskolan samt det avslutande året i gymnasiet, estetiska programmet. Studien genomfördes i Jönköping och Stockholm 1997–99. Underlaget utgjordes av *portföljer* som förutom en slutprodukt innehöll bland annat skisser och utkast, reflektioner i loggböcker, förebilder som verkat inspirerande samt videobandade intervjuer om 10–15 minuter per elev. Portföljerna dokumenterade elevers arbete under en period på mellan 10 timmar (grundskolan) och 30 tim-

³² Terminologin kring bedömning i grundskolans kursplaner (Skolverket, 2000) och Skolverkets (2001) kommentarmaterial, skiljer sig från den som tillämpas här. Kursplanernas avsnitt om ”bedömningens inriktning” svarar mot vad jag, i anslutning till internationell litteratur om utvärdering och bedömning, kallar *kriterier*. Ett kriterium med denna innebörd talar om *vad* lärare skall rikta uppmärksamheten mot vid bedömning av kunskapskvaliteter. ”Betygskriterier” i kursplanerna talar snarare om *hur väl* olika kriterier måste vara uppfyllda för att eleverna skall få ett visst betyg. ”Betygskriterier” (en term som jag fortsättningsvis omger med citationstecken) i denna mening motsvarar närmast vad jag kallar *nivåbeskrivningar* (i engelskspråkig litteratur talar man om *standards*).

mar (gymnasieskolan). Eleverna arbetade under denna tid inom ett av läraren valt bildtema av öppen natur, dvs. det kunde angripas på skilda sätt.

Samtliga elevportföljer bedömdes både av den undervisande läraren och av en lärare från en annan skola. För vart och ett av de sju kriterierna formulerade vi en allmän beskrivning av vad som skulle bedömas. Dessa beskrivningar motsvarar kursplanernas avsnitt om "bedömningens inriktning". Inriktningen redogör för de "kunskapskvaliteter som skall ligga till grund för bedömningen" och utgör på så sätt en "brygga mellan kursplaner och betygsriterier" (Skolverket, 2000, s. 7). I vårt fall går bryggan mellan å ena sidan läroplanens formuleringar om skapande förmåga som en övergripande kompetens och å andra sidan ett antal nivåbeskrivningar, som till sin funktion svarar mot kursplanernas "betygsriterier". Av vår allmänna beskrivning av "förmåga till självvärdering" (Lindström m.fl., 1999, s. 79) framgår bland annat:

Personer som arbetar skapande besitter ofta en förmåga att inta en mängd olika ståndpunkter eller perspektiv. När de betraktar sitt eget arbete, inriktar de sig omväxlande på tekniska aspekter, formspråket, idéinnehållet, osv. De utvecklar en uppsättning värderingsnormer eller en checklista som riktar in deras uppmärksamhet och styr den skapande processen. De behärskar vidare en vokabulär som gör det möjligt för dem att värdera sitt arbete längs flera dimensioner, så att de kan fälla mer nyanserade omdömen än "bra" eller "dåligt".

Förmågan till självvärdering är inte medfödd utan något som eleverna kan utveckla och förfinas. En elev med god förmåga att värdera sitt eget arbete kan bläddra tillbaka i sin portfölj och reflektera över vad den innehåller, med avseende på såväl behandlade teman som material och tekniker samt färg, form och komposition. Hon eller han kan peka ut arbeten eller delar av arbeten som är vällyckade eller kräver fortsatt arbete och kan motivera varför. Hon kan peka på beslut under arbetets gång och förklara varför hon valde att göra på ett visst sätt (t.ex. varför hon valde en bestämd färg eller placering). Hon kan kanske också berätta om hur de val hon träffat påverkat bilderna och reflektera över hur de erfarenheter hon gjort kan ligga till grund för fortsatt arbete.

Bedömarna hade för varje kriterium att välja mellan *fyra nivåer*, med "plus" och "minus" (dvs. en tolvgradig skala), som vi beskrivit i en handledning. Nivåbeskrivningarna är inspirerade av den utvecklingsgång från *novis* till *expert* som bröderna Dreyfus (1986) tecknat i *Mind over Machine* och de tankar om nivåbedömning som förts fram av Davidsson m.fl., (1996, s. 85 ff.), Goodrich (1996), Måhl (1998, s. 135 ff.) och Wiggins (1998, s. 153 ff.). Nivåerna beskriver en utveckling från att lösa enkla uppgifter med stöd, till att ge sig i kast med komplicerade problem på ett sätt som vittnar om självständighet och säkerhet. Denna karakteristik gäller särskilt om våra processkriterier (tabell 1). På den lägsta nivån (*novisens*) förekommer uttryck som att eleven

”gör bara det som läraren kräver”. På nästa nivå sägs att eleven kan värdera sitt arbete ”med viss hjälp” samt ”ta ett problem som läraren funnit och förändra det en smula”. På den högsta nivån (*expertens*) utvecklar eleven arbetet på egen hand, finner själv problem att lösa, söker aktivt upp förebilder, kan motivera sina värdeomdömen, m.m.

Goda nivåbeskrivningar, stödda av exempel på utmärkta och mindre tillfredsställande arbeten, hjälper elever att värdera sitt eget arbete och att förstå vilka kunskapskvaliteter undervisningen inriktas mot. I likhet med välformulerade ”betygskriterier”, bör de motsvara följande krav:

- *Nivåerna skall vara så generella att sambandet med övergripande mål framgår.* Nivåer som endast gäller en bestämd uppgift blir visserligen mer konkreta och lättare att tillämpa. Men de skymmer lätt det övergripande mål för vilket uppgiften konstruerats och kan i onödan inkräkta på elevers och lärares handlingsutrymme.
- *Nivåerna skall vara beskrivande.* Det innebär att de beskriver unika och typiska kännetecken för kompetens på olika nivåer. De bör, för att vara informativa, avstå från ett enbart jämförande och värderande språkbruk av typen ”ovanligt god komposition” eller ”tråkig komposition”.
- *Nivåerna skall beskrivas med parallella termer.* Beskrivningarna skall vara sådana att elever förstår att värderingen grundar sig på samma kriterium; man får inte uttalat eller underförstått föra in nya bedömningsgrunder vid övergången från en nivå till en annan.
- *Nivåerna skall varken vara för många eller för få.* De skall vara tillräckligt många för att särskilja betydelsefulla kvaliteter, men de får inte vara så många att de blir omöjliga att hålla isär. Ur pedagogisk synpunkt är tre nivåer fullt tillräckligt, säger Peter Elbow (1997), som anser att det väsentliga är att bedömningen är flerdimensionell, inte att den är fingraderad.

Går skapande att utvärdera?

Samtliga elevportföljer bedömdes både av den lärare som haft eleven i fråga (den undervisande läraren) och av en lärare som undervisade jämnåriga elever, men på en annan skola (den medbedömmande läraren). Bedömarna använde en handledning i vilken vi beskrivit de sju kriterierna på skapande förmåga och fyra nivåer för vart och ett av dem (Lindström m.fl., 1999, kap. 5). De fick dessutom i uppgift att för varje nivå ta ställning till om eleven låg något under, jäms med eller något över den beskrivning av typiska kännetecken som formulerats i handledningen. Resultatet blev en skattning längs en tolvgradig skala. En så fingraderad skala var nödvändig i forskningssyfte, eftersom vi ville göra statistiska jämförelser med elever i åldrar som varierade från fem till nitton.

Vi jämförde bland annat de undervisande och de medbedömmande lärarnas omdömen på samtliga kriterier och med avseende på alla de närmare

Tabell 1 Processkriterier med nivåbeskrivningar

Processkriterier	Nivå 4	Nivå 3	Nivå 2	Nivå 1
Undersökande arbete	Lägger ned stor möda, närmar sig teman och problem från ett flertal utgångspunkter och utvecklar arbetet genom en serie utkast, skisser eller försök.	Eleven ger inte upp i första taget utan väljer ett visst angreppssätt som hon börjar utveckla vidare.	Uppvisar ett visst tålmod, prövar egna lösningar och angreppssätt, men utvecklar dem inte vidare.	Ger lätt upp, fullföljer inga egna idéer och gör bara det som läraren kräver.
Uppfinningsförmåga	Ställer ofta upp egna problem eller omformulerar dem som läraren har ställt. Går ständigt vidare och experimenterar regelbundet, är villig att ta risker och finner ofta oväntade lösningar på problem.	Det händer att eleven ställer sig egna problem att lösa. Hon utvecklar sina kunskaper, experimenterar ganska ofta och finner ibland oväntade lösningar på problem.	Kan ta ett problem som läraren formulerat och förändra det en smula. Uppvisar ansatser till att experimentera och leka med färg, form och komposition eller material och tekniker.	Formulerar inga egna problem och uppvisar inga tecken på att experimentera med färg, form och komposition eller material och tekniker.
Förmåga att utnyttja förebilder	Söker aktivt upp bilder av olika slag och kan utnyttja dem på ett mångsidigt, självständigt och välintegrerat sätt i sitt eget arbete.	Söker aktivt upp bilder för att få uppslag till sitt eget arbete. Uppvisar förmåga att välja ut det som svarar mot de egna intentionerna.	Eleven visar intresse för andras bilder som hon själv eller läraren funnit, men hon nöjer sig med att kopiera av dem.	Visar inget intresse för andras bilder och kan inte dra nytta av dem ens när läraren hjälpt till att leta fram dem.
Förmåga till självvärdering	Sertydligt förtjänster och brister i sitt eget arbete och kan välja ut skisser, utkast och arbeten som belyser den egna utvecklingen. Kan motivera sina omdömen och förklara varför det gick som det gjorde. Kan avge nyanserade omdömen om kamraters bilder och bidra med konstruktiv kritik.	Klart i regel av att själv se förtjänster och brister i sitt arbete och kan välja ut skisser, utkast och arbeten som belyser den egna utvecklingen. Kan avge mer nyanserade omdömen om kamraters bilder.	Kan med viss hjälp peka ut sina starka och svaga sidor och skilja mellan arbeten som är lyckade och mindre lyckade. Synpunkter på kamraters bilder inskränker sig till enkla värdeomdömen (bra/dåligt, gillar/ogillar).	Kan inte peka ut vad som är starka och svaga sidor i det egna arbetet eller skilja mellan arbeten som är lyckade och mindre lyckade. Har inga synpunkter på kamraters bilder.

Expert ←

← **Novis**

500 portföljer från 22 klasser i 17 skolor som vi samlat in. Skulle det visa sig att omdömena rymde en hög grad av godtycklighet, med stora skillnader mellan bedömare, så hade de kriterier och nivåer som jag beskrivit ovan varit oanvändbara för utvärdering och bedömning av elevers skapande. Orsaken kunde ha varit att kriterierna är oklart beskrivna, att nivåbeskrivningarna är motsägelsefulla, att det insamlade materialet (portföljerna) är alltför torftigt eller att ovidkommande tillfälligheter påverkar bedömningen.

En av de metoder vi använde för att studera omdömenas tillförlitlighet var att räkna ut hur ofta undervisande och medbedömande lärares skattningar avvek två steg eller mindre från varandra. En skillnad på två steg i en tolvgradig skala ansåg vi acceptabel, inte minst med tanke på att lärarhandledningen bara beskrev fyra nivåer. Antag att Olles portfölj bedömts enligt kriteriet "Uppfinningsförmåga". Den undervisande läraren har "satt en sexa", medan medbedömaren nöjt sig med "en fyra". Bägge omdömena svarar mot följande karakteristik: *"Eleven kan ta ett problem som läraren formulerat och förändra det en smula. Hon uppvisar ansatser till att experimentera och leka med färg, form och komposition eller material och tekniker."* Även i de fall där två stegs skillnad motsvaras av skilda nivåbeskrivningar, anser vi att skillnaden är fullt acceptabel. Skattningarna rymmer ju ett subjektivt element som inte låter sig fångas in i precisa beskrivningar; de förutsätter att lärare använder sitt professionella omdöme för att tolka kriterier, nivåer och innehållet i portföljer.

Vi fann en stor överensstämmelse mellan undervisande och medbedömande lärares omdömen beträffande såväl elevernas resultat (produktkriterier) som deras sätt att arbeta (processkriterier). Av närmare 3 100 jämförelser mellan undervisande lärare och medbedömande lärare stämde 78 procent överens (≤ 2 steg på en tolvgradig skala). Detta är ett tillfredsställande resultat med tanke på att övriga avvikelser mellan de båda bedömarna var små och approximativt normalfördelade. Skulle vi betraktat skillnader på tre steg eller mindre som försumbara, vilket inte varit orimligt, så hade hela 90 procent av alla skattningar blivit klassificerade som samstämmiga. Undersökningen vederlägger effektivt föreställningen att det är bara ytliga kunskaper som går att utvärdera och bedöma. Även det oförutsägbara och mångtydiga är möjligt att värdera på ett sätt som gör det åtkomligt för samtal och reflektion. Med hjälp av kriterier som är relaterade till bildspråket och hur eleven arbetat, lyckades vi undgå utvärderarens Skylla och Karybdis, dvs. å ena sidan en ensidig betoning av elevers skicklighet i att hantera material och tekniker och å andra sidan, en bedömning grundad endast på "tycke och smak".

Vår studie talar emot uppfattningen att processkriterier till sin natur skulle vara svåra eller omöjliga att bedöma. Men den visar samtidigt att processvärdering kräver att elevers tankar görs tillgängliga på ett tydligare sätt än vad som vanligen sker. Det var nämligen först sedan vi kompletterat elevernas loggböcker med videobandade intervjuer som olika bedömare kom till sam-

ma resultat. Intervjuerna riktade in sig på elevers självvärdering och beskrivning av sin arbetsprocess. Inom parentes anges vilket kriterium, dvs. vilken kunskapskvalitet, respektive fråga i första hand är ägnad att belysa:

Vilken uppgift har du arbetat med? (Kriterium 1: Förverkligande av intentionen)

Välj en bild som du tycker om. Förklara varför. (7: Förmåga till självvärdering – kvalitet)

Välj en bild som du är mindre nöjd med. Varför tycker du sämre om den? (7: Förmåga till självvärdering – kvalitet)

Välj en bild som säger något om ditt eget sätt att uttrycka dig. Hur ser man att det är du som har gjort den? (7: Förmåga till självvärdering – personlig stil)

Vad har du velat uttrycka eller säga med dina bilder? (1: Förverkligande av intentionen – kan den färdiga bilden/bildkollektionen stå för sig själv eller kräver den en förklaring?)

Varifrån fick du idéer eller uppslag till bilderna? (6: Förmåga att utnyttja förebilder – hur aktivt och självständigt eleven utnyttjat förebilder och källor)

Vilka problem och svårigheter stötte du på under arbetet? Hur bar du dig åt för att lösa dem? (Kriterierna 4, 5 och 6 – information om arbetsgången)

Har du prövat att göra något du inte kunde innan? Hur gick det? (5: Uppfinningsförmåga – mod att pröva något nytt och förmåga att lära sig av gjorda erfarenheter)

Välj en bild där du lärt dig något nytt om att göra bilder. Vad lärde du dig? (5: Uppfinningsförmåga)

Välj en bild som du skulle vilja ändra eller göra om. Vad skulle du i så fall göra? (7: Förmåga till självvärdering; 4: Undersökande arbete – förmåga att utveckla en idé)

Hur mycket hjälp har du fått? Vem har hjälpt dig och på vad sätt? (Denna fråga är relevant vid bedömningen enligt samliga kriterier.)

Utdrag om cirka fem minuter vardera ur närmare 50 videobandade intervjuer har vi digitaliserat och lagt in, tillsammans med elevernas portföljer, som illustrationer i den CD-ROM-skiva vi producerat som bilaga till rapporten (Lindström m.fl., 1999). Dessa intervjuer tjänar inte bara som illustrationer av kunskapskvaliteter eller som underlag vid bedömningen av elevportföljer. De har dessutom ett egenvärde som kunskapskälla om hur barn och ungdomar i olika åldrar och i skilda skolformer närmar sig skapande uppgifter.

Sker det någon utveckling?

En hög överensstämmelse mellan oberoende bedömare är ett nödvändigt, men inte tillräckligt villkor för att omdömen skall anses tillförlitliga. Ett annat villkor är att skattningarna på olika kriterier är oberoende. Vardagliga

erfarenheter och empiriska rön från ett par liknande studier (Hargreaves m.fl., 1996; Kárpáti m.fl., 1997) riktade vår uppmärksamhet mot risken att både undervisande lärare och medbedömare bildar sig ett allmänt omdöme om en elevs arbete och sedan låter detta färga av sig på bedömningen av varje enskilt kriterium. Det är, i så fall, visserligen fortfarande intressant att undervisande lärare och medbedömare har en liknande helhetsuppfattning, men deras bedömning av varje enskilt kriterium blir mindre tillförlitlig.

För att undersöka denna felkälla, rekryterade vi 30 studenter som var på väg att avsluta sin utbildning till bildlärare. Dessa fick i uppgift att utifrån vardera ett enda kriterium bedöma ett stort antal portföljer, inklusive videoband. De skulle bortse från andra aspekter på portföljerna än de som definierades av kriteriet i fråga. En student som bedömde elevens "uppfinningsförmåga" var alltså tvungen att studera alla portföljer ur enbart denna synvinkel och bortse från, till exempel, hur lyckad den färdiga produkten blev. Portföljerna avidentifierades och placerades i slumpmässig ordning för att försvåra en bestämning av elevernas ålder.

Denna procedur tog flera dagar, men visade sig vara en god investering. Faktoranalys, dvs. en statistisk metod som används för att undersöka förekomsten av bakomliggande faktorer, gav stöd åt antagandet att lärares bedömning på enskilda kriterier är starkt influerad av deras helhetsomdöme om en portfölj. Med de mer oberoende omdömen som studenterna kom fram till, fick vi däremot två huvudfaktorer: "produktkriterier" och "processkriterier". Samtliga processkriterier visade sig höra ihop, vilket även gällde om produktkriterierna. Ingen av de sju process- och produktkriterierna föreföll vara flerdimensionell, dvs. vara uttryck för kvaliteter hos både process och produkt. Utfallet stöder antagandet, som ligger till grund för denna studie, att skapande verksamhet rymmer två separata huvuddimensioner som båda bör uppmärksammas när man bedömer elevs arbete. Resultatet visar dessutom att lärare behöver träning i att ta hänsyn till ett kriterium i taget för att kunna utvärdera skilda kvaliteter i den egna undervisningen och ge relevant feedback till eleverna.

Resultatet av studenternas bedömning tyder vidare på att det under tiden i grundskolan sker en klar förbättring av elevernas bildspråkliga förmåga, dvs. beträffande de båda produktkriterier som beskriver sättet att använda färg, form och komposition samt att hantera material och tekniker för att framställa bilder (hantverksskicklighet). Elever i vanliga grundskoleklasser förefaller däremot att stagnera, eller uppvisa endast obetydliga förbättringar, beträffande våra processkriterier som rör förmågan att arbeta självständigt, värdera sitt arbete, o.s.v. (tabell 2).

Eftersom det utanför skolan är produkterna av den skapande processen som räknas, ligger det nära till hands att ifrågasätta processkriteriernas relevans. Om produkterna blir bättre efterhand, spelar det då någon roll hur de

Tabell 2. Medianvärden på kriterier på skapande förmåga i bild i grundskolan. Bedömare: bildlärarstuderande (enskilda kriterier) och undervisande lärare (sammanfattande omdöme).

	Förverkligande av intentionen	Färg, form och komposition	Hantverkskicklighet	Undersökande arbete	Uppfinningsförmåga	Förmåga att utnyttja förebilder	Förmåga till självvärdering	Sammanfattande omdöme
År 9	7	7	8	7	6	6	5	8
År 5	7	5	5	5	5	5	5	6
År 2	7	3	5	6	6	5	4,5	6

Skalvärden 1-3 = Nivå 1; 4-6 = Nivå 2; 7-9 = Nivå 3; 10-12 = Nivå 4.

kommit till? För att besvara frågan måste man studera processkriteriernas innebörd. Resultatet beträffande *undersökande arbete* visar att den genomsnittlige eleven under de tidigare och mellersta skolåren "prövar egna lösningar och angreppssätt, men utvecklar dem inte vidare" (nivå 2 på vägen från "novis" till "expert", tabell 1). Detsamma gäller om pojkar under de senare åren i grundskolan, medan flickorna nu börjar vidareutveckla de angreppssätt som de valt (nivå 3). Vad *uppfinningsförmågan* beträffar, gäller om de flesta elever, oavsett skolår och kön, att de "kan ta ett problem som läraren formulerat och förändra det en smula"; de visar också "ansatser till att experimentera" (nivå 2). De ställer sig däremot inga egna problem att lösa och har inte heller börjat experimentera mer regelbundet (nivå 3).

Flertalet elever i grundskolan har inte heller en särskild utvecklad *förmåga att utnyttja förebilder*. De "visar intresse för andras bilder som de själva eller läraren funnit", men de "nöjer sig med att kopiera dem" (nivå 2); de söker inte aktivt upp bilder för att få uppslag och klarar inte heller av att välja ut vad de kan dra särskild nytta av (nivå 3). Bedömningen av *förmågan till självvärdering* visar att de flesta elever i grundskolan "med viss hjälp" kan peka ut starka och svaga sidor i det egna arbetet (nivå 2); de klarar däremot inte av att göra detta på egen hand eller att "välja ut skisser, utkast och arbeten som belyser den egna utvecklingen".

Granskningen av processkriteriernas innebörd visar att dessa kriterier faktiskt har betydelse i sin egen rätt. De visar hur väl undervisningen uppnått det övergripande målet att främja en utveckling från att lösa enkla uppgifter med stöd till att ge sig i kast med komplicerade problem på ett sätt som vittnar om självständighet och säkerhet. Detta är själva kärnan i utvecklingen från lärling till mästare, från novis till expert inom ett område. Med det språkbruk som förekommer i förarbetena till de nya läroplanerna (SOU 1992:94), kan vi säga att eleverna i grundskolan tillägnar sig vissa *kunskaper* och *färdigheter* i hur man gör bilder. De utvecklar däremot inte den *förståelse* och *förtrogenhet* som krävs för att tillämpa vad de lärt sig i nya situationer eller lita till sitt eget omdöme.

Kriterierelaterad utvärdering och bedömning, tillämpad av lärare och elever, kan bidra till att uppmärksamma skapandets processdimension och sätta ord på den "tysta" kunskap som processkriterierna belyser. Detta är en av fördelarna med att i undervisningen tillämpa en form av portföljvärdering som tar hänsyn till såväl produktens eller problemlösningens kvalitet som till förmågan att reflektera över arbetet samt välja ändamålsenliga metoder, uttryck och innehåll. En elev med god förmåga att resonera och välja arbetssätt kan nämligen lämna ifrån sig ett slarvigt och bristfälligt arbete, medan en mindre medveten elev kan göra ett noggrant och felfritt arbete, även om det är enkelt. Med en allsidig bedömning får bägge eleverna såväl erkännande som stöd att komma vidare.

Går skapande att lära ut?

En flerdimensionell bedömning ger eleverna *feedback* (återkoppling, gen-svar) som underlättar för dem att upptäcka sina starka sidor och bli varse på vilka områden de behöver bättra sig. Sådan bedömning kan också hjälpa en utbildning att syna de egna resultaten, tänka efter var den står och ändra kursen om så skulle behövas. Utvärderingen av skolan 1998 tyder på att det krävs en ökad medvetenhet, bland elever och lärare, om det skapande arbetets processkaraktär. Eleverna utvecklade visserligen sitt bildspråk, men de utvecklade inte de sidor av skapande verksamhet som vi sammanfattat under rubrikerna undersökande arbete, uppfinningsförmåga, förmåga att utnyttja förebilder och förmåga till självvärdering.

Det förekom dock ett undantag härvidlag. Elever i Stockholms Bild och Formklasser låg under det avslutande året i grundskolan skyhögt över jämnåriga elever i vanliga klasser just i fråga om processkriterierna. Detta kan förmodligen till väsentlig del förklaras av de särskilda förutsättningar som Stockholms Bild och Formklasser erbjuder, bland annat genom att "barnen ges både tid och möjlighet att fördjupa sig i och slutföra sitt arbete" och genom att lärarna, som arbetar i halvklass, "för ständiga samtal kring elevernas arbeten under arbetsprocessen" (citat ur lärarintervjuer). Dessa erfarenheter finns dokumenterade i en videofilm framställd i anslutning till utvärderingen 1998 (Härlin, Lindström & Zetterberg, 2000). De harmonierar väl med forskning om kreativa miljöer samt erfarenheter från Arts PROPEL (Gardner, 1989; Winner, 1991) och liknande försök att befrämja skapande.

Utifrån dessa erfarenheter kan vi formulera följande antaganden om vad som krävs för att elevernas skapande förmåga skall utvecklas i skolan:

Undersökande arbete tränas om eleverna får uppgifter som sträcker sig över längre tid och tar upp centrala teman inom ett kunskapsområde.

Ett av skolans stora problem är stofffrängseln. Det är i regel lättare att lägga till nytt ämnesinnehåll samt ytterligare material, tekniker och läromedel än att ta bort något. Den bakomliggande föreställningen tycks vara att ju mer information skolan förmedlar och ju fler aktiviteter eleverna ägnar sig åt desto bättre. Men man glömmer lätt att om allt för mycket pressas in i schemat blir undervisningen snuttifierad och kunskaperna fragmentariska. Inlärningspsykologisk forskning stöder snarare ett motto som skolreformatorn Theodor Sizer (1992) hämtat från Bauhausskolan: "Mindre är mer" (se även Dempster, 1993). De begrepp, principer och perspektiv som tas upp i skolan bör vara centrala inom ett kunskapsområde. De måste övas i olika sammanhang över en längre tidsperiod för att eleverna skall förstå deras inbördes relationer och praktiska betydelse (Stone Wiske, 1998; Lindström, 2001b). Ur det egna skapandets synpunkt, är det viktigt att eleverna får tillräckligt med tid för att undersöka, pröva och försöka på nytt; tid att reflektera och samtala med kamrater; tid att kritiskt värdera sitt eget arbete.

Uppfinningsförmåga tränas om läraren betonar processen lika väl som produkten samt uppmuntrar eleverna att aktivt experimentera, utforska och försöka på nytt.

Kreativa personer upptäcker i regel nya problem när de arbetar med en uppgift (Csíkszentmihályi & Getzels, 1989). De prövar nya lösningar, ofta genom att kombinera idéer och lösningsförslag på ett oväntat sätt. Det finns ett nära samband mellan dessa utmärkande drag och undersökande arbete av det slag som jag förespråkade ovan. Man måste fördjupa sig i en uppgift under en längre tid för att komma på var de intressanta problemen finns och hitta sätt att gripa sig an dem. Upptäckter genom misstag eller "lyckliga tillfälligheter" förutsätter att man är mentalt förberedd. Men denna inre beredskap är inte tillräcklig för att ett kreativt språng skall äga rum. För att omformulera problem och pröva nya lösningar, behöver man också ett visst mod och en vilja att ta risker. Experiment och risktagande ger inte alltid ett framgångsrikt resultat. Detta ligger i sakens natur. Försök som alltid lyckas innebär ju ingen risk och lär oss inte något som vi inte redan visste. För att elever i skolan skall våga pröva något nytt och ta risker, måste modet att gå vidare med vad man inte redan kan uppmärksammas och värdesättas, även om utfallet inte alltid blir det avsedda.

Förmåga att utnyttja förebilder tränas om undervisningen bedrivs så att eleverna förbinder framställning (produktion) med iakttagelse (perception) och reflektion.

Studier av skapande verksamhet visar genomgående på betydelsen av andras arbeten och sätt att tänka (Weisberg, 1993). Skapande är inte en så privat och individuell process som vi ofta föreställer oss. Det ingår alltid i ett

socialt sammanhang. Att söka förebilder och finna samband mellan dessa och eget arbete är en mycket aktiv och mångsidigt sammansatt process. Denna typ av påverkan bör inte motverkas i skolan, som tidigare ofta var fallet. Den bör tvärtom uppmuntras och värderas, eftersom villkoren för skapande arbete avsevärt förbättras om eleverna ständigt varvar det egna arbetet med iakttagelse av andras bilder och reflektion över vad de kan lära av dem. Att aktivt utnyttja sig av förebilder innebär att man väljer ut sådant som svarar mot de egna intentionerna och gör något eget av det. Man lånar det man har nytta av från ett eller flera arbeten som fångat intresset. Ett sådant samspel mellan elevens bilder och omvärldens bilder underlättas om det förekommer bildsamtal i klassen, om eleverna har rik tillgång på bilder av olika slag eller om de får hjälp att söka upp det som de behöver.

Förmåga till självvärdering *tränas om eleverna ges rika tillfällen att värdera sitt eget arbete samt att få gensvar från kamrater och lärare; gensvaret är mest informativt om det utgår från öppet redovisade kriterier.*

Elevers skapande verksamhet kan och skall värderas och bedömas. Att vägra utvärdera är en eftergift åt dem som hävdar att det egentligen inte sker något lärande. Om man accepterar antagandet att gestaltning i olika medier har med tänkande och lärande att göra och att elever kan utveckla förmågan att uppfatta estetiska kvaliteter, då är det också väsentligt att ta ställning till vad de lärt sig. En lärare som inte bedömer vad eleverna gör kan inte avgöra om hon bidrar till eller hämmar deras utveckling. Om allting, hur trivialt det än är, bemöts med: "Det är fint. Vill du berätta litet om det?" så drar eleven förmodligen slutsatsen att det hon gör inte kan vara särskilt viktigt. Barn respekterar genomtänkt bedömning och kritik, framhåller Elliot Eisner (1980), eftersom det visar att läraren tar dem och deras arbete på allvar. Inom Arts PROPEL bedömer man inte bara den färdiga produkten utan tar också hänsyn till arbetsprocessen samt elevernas förmåga att göra nyanserade iakttagelser och reflektera över vad de gjort insatt i ett vidare sammanhang. Bedömning fyller en väsentlig uppgift i läroprocessen. Den skall inte bara vara en sak mellan läraren och eleven; minst lika viktigt är att eleverna ges möjligheter att värdera vad de själva och kamraterna åstadkommer. Kriterier med nivåbeskrivningar kan fästa elevernas uppmärksamhet på kunskapskvaliteter som annars lätt förbises; de ger dem redskap för att reflektera över och kommunicera kring de egna läroprocesserna.

Det nya betygssystemet stimulerar till gensvar och reflektion i förhållande till uttalade kunskapskvaliteter. Rätt tillämpat kan det främja det syfte som anges i den senaste läroplanen: "att varje elev utvecklar ett allt större ansvar för sina studier och utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna" (Lpo 94, s. 16).

Referenser

- Arnheim, R. (1962). *The Genesis of a Painting: Picasso's Guernica*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Csíkszentmihályi, M. & Getzels, J. B. (1989). Creativity and problem finding in art. I: Farley, F. H. & Neperud, R. W. (red.), *The Foundations of Aesthetics* (s. 91-116). New York: Praeger.
- Davidsson, L., Sjögren, B. & Werner, L. (1996). *Betyg. Grundskola, gymnasieskola, komvux*. (3:e uppl.). Stockholm: Publica.
- Dempster, F. N. (1993). Exposing our students to less should help them learn more. *Phi Delta Kappan*, 74 (6), 433-7.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Putnam.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine*. New York: Free Press.
- Eisner, E. (1980). Bildämnets mytologi. *Bild i skolan*, nr 1/2, s. 26-31. – Ursprungligen publicerad i *Curriculum Theory Network*, 1974, 4(2/3).
- Elbow, P. (1997). Grading student writing: Making it simpler, fairer, clearer. I: M. D. Sorcinelli & P. Elbow (red.), *Writing to Learn* (s. 127-140). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Gardner, H. (1989). Zero-Based Arts Education: An introduction to Arts PROPEL. *Studies in Art Education*, 30(2), 71-83.
- Goodrich, H. (1996). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Hargreaves, D. J., Galton, M. J. & Robinson, S. (1996). Teachers' assessments of primary children's classroom work in the creative arts. *Educational Research*, 38(2), 199-211.
- Härilin, K., Lindström, L. & Zetterberg, G. (2000). Portföljvärdering av elevers skapande i bild. Ett temaarbete om medeltiden i Stockholms Bild och Formklasser. Lärarhögskolan i Stockholm, Mediaproduktion, prod.nr R 753 (videofilm).
- Josephson, R. (1984). *Konstverkets födelse*. (5:e uppl.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Kárpáti, A., Zempléni, A., Verhelst, N. D., Velduijzen, D. W. & Schönau, D. W. (1997). Expert agreement in judging art projects – a myth or reality? Opublicerat manuskript.
- Lindström, L. (1993a). Den skapande processen. *Bild i Skolan*, nr 1, s. 11-16.
- Lindström, L. (1993b). Jaguaren, Hulken och Per. *Bild i Skolan*, nr 2, s. 12-19.
- Lindström, L. (1993c). Lasses fåglar och barns serier. *Bild i skolan*, nr 3, s. 15-25.

Lindström, L. (1999). Sju fördomar om barn och bild. *Bild i skolan*, nr 4, s. 28-31.

Lindström, L. (2001a). Från novis till mästare. En studie av bedömningskriterier i slöjd. I: C. Nygren-Landgårds & J. Peltonen (red.) *Visioner om slöjd och slöjdpedagogik* (s. 251–280). Åbo Akademi, Institutionen för lärarutbildning.

Lindström, L. (2001b). Undervisning för förståelse. *Skolbarn*, nr 3, s. 17-23.

Lindström, L., Ulriksson, L. & Elsner, C. (1999). *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*. Stockholm: Skolverket/Liber Distribution, best.nr 99:488 (inkl. CD-ROM).

Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, 1994. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Måhl, P. (1998). *Vad krävs nu? En bok om hur skolan kan se ut och fungera*. Stockholm: HLS Förlag.

Sizer, T. R. (1992). *Horace's School: Redesigning the American High School*. Boston: Houghton Mifflin.

Skolverket (1995). Uppdragsbeskrivning. Utvärdering av skolan 1998 avseende de nya läroplanerna. Brev, 1995-11-13 (dnr 95:2063).

Skolverket (2000). *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm.

Skolverket (2001). *Bedömning och betygssättning*. Stockholm

Stone Wiske, M. (1998). *Teaching for Understanding: Linking Research with Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Taylor, R. (1986). *Educating for Art: Critical Response and Development*. Harlow, Essex: Longman.

Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: Beyond the Myth of Genius*. New York: Freeman.

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Winner, E. (1991). *Arts PROPEL: An Introductory Handbook*. Cambridge, Mass.: Educational Testing Service/Project Zero, Harvard Graduate School of Education.

Wolf, D. (1988). Artistic learning: What and where is it? *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 143-155.

Betygssättning i idrott och hälsa

Claes Annerstedt

Synen på kunskap och lärande har betydelse för hur undervisningen organiseras, bl.a. i skolan. Den har givetvis också betydelse för bedömningen av lärandet och kunnandet, för vad man anser skall bedömas, för hur bedömningsunderlaget samlas in och inte minst vilket bedömningsunderlag som används.

Genom historien har många olika beskrivningar gjorts för att göra kunskapsbegreppet mer hanterligt. Olika kunskapsformer har presenterats och olika steg i kunskapsutvecklingen har beskrivits. Den kunskapssyn som utmärker den svenska skolans nuvarande styrdokument Lpo 94 och Lpf 94 utgår från att kunskap är något som människor konstruerar. Människan skapar kunskap för att ge mening åt iakttagelserna av omvärlden och åt alla intryck som våra sinnen bombarderar oss med. Vi försöker förstå, förklara och ge mening åt de fenomen vi registrerar. I Skola för bildning talar man om fyra olika kunskapsformer: fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet, men det finns givetvis andra modeller för hur man presenterar och klassificerar olika kunskapsformer. Samtliga dessa kunskapsformer finns i ämnet idrott och hälsa, även om färdigheter alltid stått i fokus.

Lärande betraktas inom gängse pedagogisk forskning som situationsbundet och bygger på att hela individen ingår i ett socialt sammanhang, där information registreras, bearbetas och förmedlas på ett sådant sätt att mening skapas och kunskap uppstår. Varje individs kunskapsutveckling och lärande betraktas som en aktiv individuell och samtidigt social process, som inkluderar såväl individen som dennes samspel med omgivningen. Låt oss nu ha denna syn på kunskap och lärande i åtanke och i ljuset av det betrakta ämnet idrott och hälsa och bedömningsproblematiken inom det skolämnet.

Generellt sätt kan man konstatera att bedömning och betygssättning diskuteras och debatteras flitigt och är något som engagerar de flesta. Konstatandet är särskilt giltigt då det gäller ämnet idrott och hälsa. Faktum är att idrott och hälsa är den enda kurs i gymnasieskolan som inte behöver räknas in då man söker till högre utbildning. Några sakliga skäl till varför det är så existerar inte. Enda förklaringen måste vara okunskap och brist på förståelse av vad ämnet syftar till och innehåller. Att bedömning och betygssättning är en central fråga att diskutera och finna konsensus kring framkommer också i de betygsundersökningar som genomförts och som visar att lärare betygssätter olika och utifrån skiftande kriterier (Berndtsson & Gustavsson, 1998).

Oavsett vad man har för uppfattning i betygsfrågan skall betyg sättas och då går det inte att blunda för de svårigheter som finns. Full konsensus kommer aldrig att råda, men förhoppningsvis går det genom diskussioner och professionella samtal mellan lärare att minska de brister och orättvisor som upplevs idag. Varken läro- eller kursplan talar särskilt detaljerat om hur betyg skall sättas och de s.k. uppnåendemål som anges och som ligger till grund för godkändnivån i ämnet, är vare sig särskilt tydliga eller utvärderingsbara och det är inte heller meningen med tanke på det lokala frirummet. I denna artikel avser jag att diskutera bedömningsfrågor i relation till ämnet idrott och hälsa, vad som bör bedömas och, inte minst, hur det kan bedömas.

Bedömning och betygssättning

Bedömning/betygssättning innebär alltid att man gör en värdering. Ta t.ex. följande utsagor som en idrottslärare uttrycker under en lektion:

- A. Stina passar bollen.
- B. Stina kan passa bollen.
- C. Stina kan passa bollen mycket bra.

Utsaga A är en fullständigt deskriptiv utsaga som enbart omfattar observerande och tolkande, men ingen bedömning. Utsaga B är deskriptiv, men involverar bedömning. Läraren bedömer att Stina vet hur man passar och att hon kan göra om det igen. Emellertid är det först i utsaga C som det ges ett värdeomdöme, i detta fall ”mycket bra”, för hur en motorisk färdighet har utförts vid ett tillfälle. I detta fall kan endera tekniken eller effektiviteten i utförandet av passningen eller bådadera, användas som kriterium för bedömningen. Utsagan säger emellertid inget om hur Stina passar vid andra tillfällen och i andra situationer.

Alla människor gör alltså kontinuerligt bedömningar som en del av vardagsverksamheten och kan inte undvika att göra så och därför är det inget märkvärdigt i att lärare ständigt gör bedömningar i undervisningssammanhang. Lärare bedömer som en del av en undervisande och lärande situation och iordningställer också emellanåt mer formella bedömningsituationer, t.ex. skrivningar och praktiska prov för att utvärdera vad eleverna kan och hur bra de kan utföra det. När vi gör bedömningar innebär det att vi värderar våra intryck i relation till någon eller något. Det kan röra sig om vad vi anser är rätt eller fel, bra eller dåligt, vackert eller fult. I skolan handlar det emellertid inte enbart om den typ av bedömningar vi kontinuerligt gör av varandra då vi möts, utan det handlar om bedömningar av en särskild karaktär. I en undervisningssituation kan bedömningar av hur bra något utförs ofta ta sig uttryck i betygssättning och då särskilt i en mer formellt anpassad bedömningsituation. De flesta lärare har emellertid inte erhållit

någon utbildning eller träning i att sätta betyg innan de lämnat lärarutbildningen och själva skall betygssätta sina elever. Detta är ett mycket märkligt faktum inom svensk lärarutbildning.

Det är viktigt att betygssättning betraktas som en integrerad del av hela undervisningsprocessen. Genom kontinuerlig observation av elevernas prestationer skaffar sig läraren en bild av elevernas förmåga och resultat. Planering utifrån bedömningsaspekter är därför en del av den övergripande planeringen. Bedömning bör betraktas som del i en undervisande-bedömande-utvärderande process, som i alla faser ger tillbaka information både till läraren och eleven för vidare undervisande syften (formativ bedömning), för att starta nya avstamp i den undervisande-lärande kontexten och för kursplanearbetet och utvärderingen av undervisningen (summativ bedömning).

Som lärare måste man således kontinuerligt bedöma om varje elev följer den väg som är tänkt och uppnår de mål som angivits. Sker inte detta skall skolan, tillsammans med eleven och föräldrarna, gå igenom och bedöma vad som behöver göras för att eleven skall uppnå de angivna målen. Bedömningen syftar till att identifiera varje elevs kunskapskvaliteter för att på så sätt kunna beskriva elevens starka respektive mindre starka sidor. Detta skall dels ligga till grund för den fortsatta planeringen för elevens kunskapsutveckling, dels utgöra underlag för information till elev och föräldrar vid exempelvis utvecklingssamtal. Utvecklingssamtalet, som skall genomföras med eleverna varje termin, är en form av feedback till eleverna på hur prestationerna har varit under den senaste terminen. Som underlag för utvecklingssamtalet måste läraren ha bedömt och utvärderat eleverna såväl process- som produktinriktat och i både formella och informella bedömnings-situationer.

Varför, vem, vad, när och hur är de frågor man ställer sig i en bedömnings-situation och de är således betygssättningens centrala frågor. All bedömning föregås av vilka intentioner och syften som ligger bakom bedömningen. Det är läraren som har det fulla ansvaret för betygssättningen. Däremot kan lärare och elever ibland tillsammans bedöma klassens prestationer och vid vissa tillfällen kan eleverna få möjlighet att värdera och bedöma sig själva. Självärdering är värdefullt när det gäller att registrera inläring och utveckling. Sådana bedömningar är centrala för en elevcentrerad filosofi och individualiserad undervisning. Eleven bedömer sin egen utveckling genom att jämföra dagens prestationer med tidigare och märker då utvecklingen.

Det är elevernas specifika handlingar i ett givet sammanhang som är vad som främst fokuseras då man bedömer. Detta är "vad-frågan" i bedömningsprocessen. Idrottslärare bedömer *vad* elever kan utföra i ett idrottsligt sammanhang, elevernas kunskaper om fysiska aktiviteter samt deras insatser under lektionerna.

När sker bedömningen? Jo, dels kontinuerligt i undervisningsprocessen, dels i efterhand. Beträffande det förstnämnda måste bedömningen ske snabbt och i samband med själva utförandet. Den andra fasen är av reflekterande karaktär och det handlar om en mer övergripande bedömning, där man sammanfattar vad eleven åstadkommit.

Målen och kriterierna för betygssättning måste vara klart definierade och relaterade till varandra för att vägleda läraren *hur* han/hon skall bedöma. Även om betyg ges i relation till uppsatta kriterier, så ges de också i relation till vilka förväntningar man har på elever i en särskild ålder, på barns utveckling och erfarenheter i denna ålder och vad barn normalt kan klara av. Det kan vara så att ett barn i vissa ostörda situationer kan utföra färdigheterna, men i snabbt spel som fordrar andra kvaliteter i form av snabbhet, styrka etc. inte kan utföra dem. I exemplet med Stina såg vi hur ett omdöme gavs om Stinas sätt att passa bollen i bollidrotter; det gjordes i relation till ett idealt utförande vad gäller färdighet och teknik som bedöms vara effektivt. Vi har gjort en jämförelse mellan Stinas sätt att utföra en prestation och ett tänkt idealt utförande. Man bör vidare bedöma i förhållande till vilka förutsättningar eleven har. Handikapp, längd, vikt, ålder, kön, hävarmar etc. spelar naturligtvis in när det gäller utförande av fysiska färdigheter. Insats och förutsättningar bör man således också ta hänsyn till vid bedömningen av en prestation i idrott och hälsa.

Ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem

I ett *mål- eller kunskapsrelaterat betygssystem* skall elevernas kunskaper bedömas i relation till specificerade kunskapskvaliteter i form av mål och kriterier. Mål att uppnå anger exempelvis det minimum av kunskaper som en elev skall ha uppnått efter genomförd kurs. Det är lärarens uppgift att bedöma resultatet, dvs. att avgöra hur väl elevens kunskaper överensstämmer med målen. Betygskriterierna beskriver och preciserar de kunskapskvaliteter som gäller för respektive betyg och definierar de kvaliteter i måluppfyllelsen som ger olika betyg. Dessa kriterier måste läsas och tolkas i relation till kursens mål och till de kunskapskrav som de uttrycker. Målen anger vad eleven skall kunna, medan kriterierna används för att bedöma de kvaliteter eleverna visar.

Relationen mellan mål och kriterier är dock alltid ett omtvistat dilemma. Kriterierna skall konkretisera målen, men då finns alltid en risk att det istället blir kriterierna som uppfattas som mål. Kriterier, enligt Skolverkets definition, avser i betygssammanhang "särskilda egenskaper som visar arten eller graden av kunskapskvalitet för respektive betygssteg." Bedömningen som läraren skall göra avser således ett antal kännetecken på olika kvaliteter i kunnandet. I vissa kvaliteter finns också en kvalitativ dimension, som då be-

traktas som en kvalitet bland alla andra, men kvalitet är alltid överordnad kvantitet (Skolverket, 2001).

En lärare måste med ett kunskapsrelaterat betygssystem på ett mer aktivt sätt skaffa sig ett underlag för bedömning i form av observationer, samtal, projektarbeten, individuella uppgifter och inte minst mer strukturerade bedömningssituationer med syfte att pröva utvalda delar av den efterfrågade kunskapen. Det är en del av lärarens professionella kompetens att kunna göra individuella bedömningar av elevernas kunskapsutveckling (a.a.).

Det är lärarens ansvar att avgöra de uppvisade kunskapernas kvalitet, men om eleven inte visar upp sitt kunnande ger det inte läraren några möjligheter att bedöma elevens kunskapsutveckling. Hur eleven visar sina kunskaper eller hur läraren väljer att bedöma dem, kan däremot variera och uttryckas på många olika sätt. Det kan ske verbalt, skriftligt eller genom någon form av handling. I ämnet idrott och hälsa är det sistnämnda det vanligaste sättet att visa sina tillägnade kunskaper, men långt ifrån det enda sättet.

Att bedömning, särskilt med ett målrelaterat betygssystem, kräver stor noggrannhet och tar mycket tid, har många forskare vittnat om. Kirk (1988) har studerat denna procedur vad gäller ämnet idrott och hälsa i Queensland i Australien och kom fram till att bedömningen och administrationen kring bedömningen uppgick till 25 % av undervisningstiden. Hans slutsats var att många bedömningar var onödiga och triviala och framför allt att det tog alltför mycket tid från övrig verksamhet.

Andra forskare har pekat på att målrelaterade betyg ofta reduceras till kvantitativa mål och att kriterierna utformas därefter (Apple, 1982; Whitty, 1985; Kirk, 1993). Stenhouse (1975) framför kraftig kritik mot ett målrelaterat betygssystem och han menar att försöken att beskriva specifika inlärningsmål för elever motverkar all undervisnings verkliga syften. Man lär inte elever att hoppa högre genom att höja ribban, utan genom att få dem att förstå hur de skall göra för att kunna hoppa högre, deklarerar han exempelvis.

Det är i teorin definierat vad som krävs i ett målrelaterat betygssystem för respektive betygssteg, men däremot är det inget som säger att de olika betygsstegen innebär lika stora kunskapsprång. Det innebär att det behöver inte vara lika stora steg mellan exempelvis G och VG som mellan VG och MVG. I alla betygssystem finns dessutom problemen med hur kunskaperna skall kunna mätas på ett tillförlitligt och objektiva sätt. Hur mäter man exempelvis graden av förståelse vad gäller samband mellan idrott, hälsa och livsstil?

Det är alltså inte meningsfullt att tala om avstånd mellan de olika betygsstegen, eftersom principen är att skillnaderna bottnar i kvalitativa olikheter och inte i någon form av avståndsskala mellan olika betygssteg. Däremot kan man tala om en värdehierarki mellan de olika betygsstegen. Ett MVG i

idrott och hälsa är exempelvis mera värt än ett VG, eftersom MVG:et också omfattar VG-kvaliteterna.

Genom att använda ett *målrelaterat* system för sin bedömning menas alltså att de färdigheter, kunskaper, förmågor och kvalitéer som läraren vill att eleven skall tillägna sig eller utveckla i en kurs identifieras i förväg och specificeras. Varje uppnåendemål skall identifieras i form av önskvärda kunskaper eller beteende.

Önskvärt är därför att nationella kursmål och betygskriterier är skrivna på samma generella nivå. Kriterierna bör alltså inte vara mer konkreta än målen, i annan mening än att de mer specifikt uttrycker kännetecknen för måluppfyllelse av olika kvaliteter. Ambitionen att vara generell och ge utrymme för lokala prioriteringar av innehåll och arbetsätt skall dock vägas mot risken och svårigheterna att kriterierna blir så allmänt hållna att de inte uppfattas som användbart stöd för bedömningen och betygssättningen. Detta är en mycket svår avvägning och leder dagligdags till kritik från lärare som ropar efter tydligare och konkretare kriterier. Alltför konkreta kriterier skulle emellertid leda till att kriterierna istället blir till mål som kommer att styra undervisningen i större utsträckning än de nationellt utformade uppnåendemålen. Avvägningen står mellan å ena sidan ett lokalt frirum för val av innehåll och arbetsmetoder och å andra sidan kraven på att betygen skall vara likvärdiga och rättvisa. Den första ambitionen kräver att de nationella målen och kriterierna inte är alltför detaljerade och den andra att de tolkas och tillämpas på ett likvärdigt och rättvist sätt. Detta är pudelns kärna i ett målrelaterat betygssystem. Det innebär att jag personligen är av uppfattningen att de angivna betygskriterierna är tillräckligt tydliga som de idag är utformade. De anger vad som skall bedömas, men ändå inte så exakt att det styr i detalj vad jag skall genomföra för innehåll.

De betygskriterier som presenteras i kursplanen har tillkommit som ett stöd för en likvärdig betygssättning och skall användas av alla lärare som undervisar i ämnet. De är emellertid mycket generellt skrivna i idrott och hälsa, just för att de skall passa olika typer av innehåll och arbetsmetoder. Därför måste dessa betygskriterier "översättas" till den specifika kontext som eleverna på den enskilda skolan befinner sig i med allt vad det innebär vad gäller innehåll, arbetsätt och inte minst tidstilldelning för ämnet/kursen på den enskilda skolan. Vad innebär det exempelvis att en elev använder ett ändamålsenligt rörelsemönster? Och vidare, vad innebär det att elevens förmåga att använda kroppen för sammansatta och komplexa rörelsemönster på ett ändamålsenligt sätt skall bedömas? Med den typen av kriterier och bedömningsgrunder är det, enligt mitt sätt att se det, inte relevant att tala om att alla elever skall bedömas genom att springa en viss sträcka på en viss tid.

Litteratur om betygssättning i idrott och hälsa

Det finns ytterst lite skrivet om bedömning och betygssättning i ämnet idrott och hälsa. I en engelsk bok av Bob Carroll (1994) med titeln *Assessment in physical education* diskuteras dock frågan. Wood (1996) diskuterar också bedömning och han förespråkar att man bör gå ifrån bedömning i form av regelrätta tester och istället mera försöka bedöma om och hur elever kan sätta ihop uppvärmningsprogram och andra funktionella och vardagsanpassade uppgifter, där de får visa sina kunskaper och färdigheter. Så här sammanfattar Carroll (1994) sin syn på vad som bör bedömas i idrott och hälsa:

Fysisk färdighet och kompetens:

Teknisk effektivitet

Tillämpning av färdigheter

Fysisk utveckling, hälsa och fysisk status:

Styrka

Snabbhet

Uthållighet

Rörlighet

Koordination

Kognitiv förmåga:

Fakta

Förståelse

Planering, genomförande och utvärdering

Fritid och aktiv livsstil:

Kunskap om betydelsen av regelbunden fysisk aktivitet

Kunskap om omgivande resurser och miljö

Regelbundet deltagande i fysiska aktiviteter

Sociala och personliga kvalitéer:

Samarbetsförmåga

Ledarskapsförmåga

Ansvar

Hänsynstagande

Estetiska kvalitéer:

Känslomässiga reaktioner och uttrycksförmåga

Att man skall bedöma färdigheter, dvs. tillämpad kunskap i ämnet, råder det minst diskussion om. Diskussionen kretsar mer kring hur stor vikt som skall läggas vid färdigheter i förhållande till övriga kriterier. En annan diskussion gäller hur man skall kunna bedöma sådana färdigheter som inte är direkt mätbara och hur man skall bedöma en mindre teknisk färdighet som skott i basket i förhållande till spel förståelse och förmåga att delta i spelet.

För några år sedan skulle det vara otänkbart att ens diskutera att ha skrivningar och läxor i idrott och hälsa. Idag är teoretiska kunskaper en integrerad del av ämnet. Det är nu tydligt att den kognitiva dimensionen är stark inom ämnet idrott och hälsa och att olika aspekter av domänen kan bedömas och betygssättas och att detta kan ske både i praktiska aktiviteter och i form av exempelvis skrivningar. Läraren måste välja lämplig metod för att på bästa sätt bedöma denna förmåga inom ämnet idrott och hälsa.

Estetisk utveckling brukar finnas med som mål för ämnet, men har i stort sett försvunnit i senaste kursplanen. Det finns med, men är inte särskilt framträdande och tydligt. Det tycks också råda en viss förvirring kring just begreppet estetik. Det nämns oftast enbart i samband med aktiviteter som drama och dans och möjligtvis i samband med gymnastik och då ofta som synonymt med "vackert". Det är förståeligt eftersom det inte råder någon konsensus kring vad estetik står för. Det blir än mer komplicerat eftersom det i idrott finns två typer av aktiviteter: De aktiviteter där det finns ett slutmål oavsett hur de utförs; t.ex. att göra mål i fotboll och de aktiviteter där slutmålet inte är oberoende av vägen dit, t.ex. i gymnastik där sättet att utföra rörelsen är avgörande för hur den skall bedömas. Det betyder emellertid inte att aktiviteter som fotboll saknar ett estetiskt inslag; ta brasiliansk fotboll som exempel.

Man bör emellertid komma bort från synsättet att estetik är en inre kvalitet, och istället betrakta det som något som är förknippat med känslor och uttrycks sätt hos dels den som utför aktiviteten och dels hos dem som bevittnar aktiviteten ifråga. Att ha ett estetiskt förhållningssätt till en aktivitet kan därför vara jämförbart med att ha ett moraliskt eller tekniskt förhållningssätt till aktiviteten. Det involverar ett emotionellt svar i relation till vissa kriterier och detta svar kommer att bli positivt och vara relaterat till tillfredsställelse. Det svåra är att det inte finns några objektiva kriterier eller artikulerade regler för vad som är vackert eller vad estetisk förmåga innebär. Däremot finns det inget som säger att bara för att det inte finns några objektiva kriterier för bedömning av estetisk förmåga, så bör man bortse från denna kompetens. I bedömningsgrunden för ämnet idrott och hälsa finns tydligt angivet att elevens förmåga att utföra rörelser "med hänsyn till rytm och estetik" skall bedömas.

Vad säger förordningen?

Skolverket har i förordning fastställt vilka kvaliteter som bedömningen skall inriktas mot och jag har själv deltagit i framtagandet av dessa. Texten täcker väl in *vad-frågan* och därför publiceras den i sin helhet här:

"Bedömningen i ämnet idrott och hälsa avser elevens kunskaper om hur den egna kroppen fungerar och hur eleven bland annat genom regelbunden fysisk aktivitet

och friluftsliv kan bibehålla och förbättra sin fysiska och psykiska hälsa. Det innebär att elevens kunskaper om vilka faktorer som påverkar den egna hälsan är en viktig bedömningsgrund. Elevens förmåga att använda kroppen för sammansatta och komplexa rörelsemönster på ett ändamålsenligt sätt liksom bredden av fysiska aktiviteter ingår också i bedömningen.

Ytterligare en bedömningsgrund är elevens förmåga att utföra rörelser med kontroll och precision liksom att med hänsyn till rytm och estetik ge uttryck för känslor och stämningar. Även elevens förmåga att reflektera över och värdera fysiska aktiviteter betydelse för livsstil och hälsa utifrån både ett individ- och ett samhällsperspektiv är av vikt vid bedömningen.”

Även om flera av Carroll tidigare nämnda rubriker kan diskuteras och ifrågasättas i relation till förordningstexten, framkommer att de flesta av honom nämnda bedömningsgrunderna finns med i den svenska förordningstexten. Undantaget är främst att Carroll menar att elevernas regelbundenhet vad gäller deltagande i fysiska aktiviteter under fritiden skall vägas in och bedömas, medan förordningstexten talar om att det är vad eleverna presterar och uppnår under lektionstid som utgör grund för bedömning.

Vad och hur skall man bedöma?

Bedömning och betygssättning måste alltid ske med målen som utgångspunkt. Det innebär i princip att närvaro, ambition och flit inte skall utgöra grund för betygssättning, såvida sådant inte anges i målen. Däremot får närvaro och flit naturligtvis indirekta konsekvenser för möjligheterna att uppnå målen och möjligheterna att tillägna sig önskvärda kunskaper. Det blir särskilt tydligt i ett så laborativt ämne som idrott och hälsa, där ämnet domineras av färdighetskunskaper och att kunskaper i handling står i fokus. Närvaro, ambition, flit etc. blir därmed i de flesta fall förutsättningar och medel för att eleverna skall kunna tillgodogöra sig kunskaper och utveckla sådant kunnande som ingår i ämnets mål (Annerstedt, Peitersen & Rønholt, 2001).

Indirekt påverkar därmed också de fysiska aktiviteter som eleverna genomför utanför skoltid betyget, genom att eleverna även på fritiden kan utveckla sådana kunskaper som efterfrågas i ämnes- eller kursmålen för idrott och hälsa. Däremot har läraren vare sig skyldighet eller möjlighet att bedöma elevs aktiviteter utanför skolan, utan en elev som tillägnat sig kunskaper som efterfrågas i kursen får i likhet med övriga elever visa upp sitt kunnande under skoltid.

För att idrottsundervisningen skall kunna bedömas på ett så tillfredsställande sätt som möjligt måste läraren ställa sig ett antal väsentliga frågor:

- Bedömer jag vad jag avser att bedöma?
- Innebär uppgiften att jag kan bedöma vad jag avser att bedöma?

- Är uppgiften relevant i förhållande till elevernas förväntade förmåga och till undervisningsättet?
- Innebär uppgiften att alla eleverna ges möjlighet att bedömas på ett likvärdigt sätt?

Att samla in bedömningar ställer stora krav på lärarens förmåga att observera. Om läraren är en dålig observatör, så kan inte korrekta bedömningar göras. Som lärare måste man därför ha:

- förmåga att observera.
- detaljerad kunskap om aktiviteten och vilka kriterier som gäller för bedömningen.

Kunskap om aktiviteten hjälper läraren vid bedömningen, men är ingen garanti för att det alltid bedöms på rätt sätt. Det visar t.ex. försök där flera olika lärare bedömt samma elev. Därför måste man som lärare också ha goda kunskaper om eleven ifråga och erfarenheter av många barn i samma ålder och utvecklingsnivå.

Någorlunda likvärdighet i tolkning av kriterierna nås endast genom kontinuerliga, professionella samtal mellan dem som genomför undervisning och dem som bedömer elevens kunskapsutveckling och mellan lärare som undervisar i samma ämne eller samma kurs på såväl lokal, regional som nationell nivå. Kompetensutveckling inom området bedömning måste kontinuerligt ske, utbyte av erfarenheter av bedömning och sätt att bedöma, samt inte minst diskussioner om vad och hur bedömningen sker. En likvärdig och rättvis betygssättning mellan skolor förutsätter helt enkelt kontinuerliga, professionella samtal mellan lärare (Annerstedt, Peitersen & Rønholt, 2001).

Rättvisa i bedömningen skall också betraktas i ljuset av att det för en hel del elever kan vara omöjligt att nå vissa betyg på grund av funktionshinder och detta särskilt i ett ämne som idrott och hälsa. Skolan och den enskilde läraren måste så långt möjligt överbrygga sådana svårigheter. Lärarna på skolan måste exempelvis finna vägar för att trygga en likvärdig och rättvis betygssättning. I ämnet idrott och hälsa går det därför inte att ha kriterier som är utformade på det sättet att sekunder och centimetrar anges och det är heller inte i linje med kunskapssynen. Istället måste kriterierna tala om önskvärda kvaliteter som eleverna skall uppnå och prestationen måste bedömas i förhållande till elevens förutsättningar. Detta måste vara utgångspunkten då lärarna på skolan utformar sina lokala kriterier och då de befinner sig i den konkreta bedömningssituationen. När man talar om att eleverna skall kunna utföra färdigheter med kontroll och precision är det inte heller i det perspektivet relevant att tala om sekunder och centimetrar.

Lärare måste stämma av sina tolkningar av betygskriterierna med ämneskolleger genom att exempelvis ställa frågor som: Vad menar vi med de for-

muleringar som står i våra kursplaner och betygskriterier och hur gör vi för att bedöma att mål och betygskriterier är uppfyllda? Lärare som inte har någon eller några kolleger att bryta sina egna uppfattningar mot, vad gäller frågor av denna karaktär, kan ha mycket svårt att anpassa de egna bedömningarna till den rådande tolkningsnivån. Det får till följd att det blir stora skillnader mellan skolor och att eleverna upplever betygen som orättvisa. Samsyn förutsätter diskussion och samverkan och det är i diskussioner mellan professionella yrkesmänniskor som sådan samsyn kan uppstå.

En inlärningsmiljö där eleverna värderar sin egen förmåga och utveckling och hur de bemästrar fysiska färdigheter är att föredra, men oavsett denna goda föresats kommer eleverna ändå att jämföra sig med varandra. Alla situationer där man utför något – och det gör man i stort sett hela tiden under idrottsundervisningen – är alltid öppen för bedömning från andra och då kan man inte undvika en jämförande situation, men man kan som lärare göra denna situation mer eller mindre tydlig och genomtänkt.

Dokumentation

Ett kunskapsrelaterat betygssystem innebär en bedömning i förhållande till uppställda mål, och då fordras det att läraren är formell och systematisk i sin bedömning och dokumentation av varje elev. Varje lärare måste ta ställning till *vad* som skall dokumenteras, *när* det skall dokumenteras och *hur* det skall dokumenteras. Någon form av dokumentation av elevens utveckling är nödvändig. Det vanliga är att man för skriftliga anteckningar i exempelvis en idrottsjournal, ett annat sätt är att använda video.

Det råder konsensus bland lärare och elever om att idrottsämnets dyrbara minuter på schemat i all huvudsak skall ägnas åt fysiska aktiviteter, men det råder samtidigt samsyn om att ämnet också innehåller viktiga teoretiska kunskaper som eleverna bör tillägna sig. En stor del av detta går att genomföra i form av läxor och enstaka skrivningar i t.ex. träningslära. Mycket av kunskaper om exempelvis regler, teknik, taktik och träningslära går att redogöra för och bedöma i den praktiska situationen och behöver inte göras till teoretiska moment.

Vid bedömning av teoretiska kunskaper fordras det exempelvis mycket av läraren om man inte arbetar med skriftliga prov. Att rättvist bedöma muntliga utsagor tar lång tid, fordrar mycket systematik och är svårt att i efterhand redogöra för, då man skall ge feedback till elever och föräldrar. Vid skriftliga prov gäller det å andra sidan för alla lärare att kunna utforma valida frågor som är utformade på ett bra sätt och som avser att ta reda på graden av förståelse hos eleven.

Att bedöma elever i idrott och hälsa betraktas ofta som annorlunda från att bedöma elever i andra ämnen och då är det färdigheter som fokuseras.

Istället för att bedöma elevers skriftliga svar, handlar det ofta om ett momentant bedömande av en fysisk prestation som är utförd på en bråkdel av en sekund. Detta medför stora krav på bedömningsförmåga och genomtänkta bedömningsituationer. Man kan t.ex. besluta sig för att specialstuderera någon eller några elever under vissa delar av en lektion eller under en lektion. En grundregel är att inte bedöma alltför många elever under en och samma lektion. En annan att man har funderat igenom vilken typ av anteckningar man skall föra om elevernas utveckling. En kompetensprofil – eller portfolio – på varje elev skulle kunna omfatta vad eleven har presterat inom olika centrala moment vad gäller

- kunskaper
- färdigheter
- genomförande och insats.

Det som läraren skall bedöma är i vilken utsträckning eleven nått upp till nivån för godkänt i kursen eller om han eller hon har kunskaper och färdigheter som sträcker sig längre. Jag menar alltså att det inte bara är färdigheterna som skall bedömas, utan också – och här finner jag stöd i kursplanen – teoretiska kunskaper och genomförande och insats i förhållande till de fysiska resurserna. Betyget skall således informera eleverna om hur deras prestationer är i förhållande till:

- ämnets mål
- elevernas förutsättningar
- elevernas prestationer, såväl vad gäller kunskaper, praktiska färdigheter som deras insats.

Utgångspunkten för att värdera elevernas *teoretiska kunskaper* i idrott och hälsa, är de kunskaper som utgör ämnets kärna och värderingen kan exempelvis göras genom praktiska, muntliga prov såväl som skriftliga. Uppgifterna bör vara av sådan art att eleverna tydligt ser hur de skall använda kunskaperna i praktiska situationer. *Färdigheter* – eller *kunskap i handling* som man ibland talar om (Säljö, 2000) – bygger på praktisk tillämpning av teorin och är medel för att nå fram till ämnets mera övergripande mål. Eleverna skall kunna visa att man använder sin kropp och sina fysiska förutsättningar på ett riktigt och funktionellt sätt. Deras prestationer – i förhållande till vars och ens förutsättningar – i olika idrotter måste givetvis vägas in. Vilka typer av färdigheter – vilket innehåll – som skall presteras skall dels anges i den lokala kursplanen och dels i betygskriterierna. Med utgångspunkt i ovanstående måste man som lärare genomföra en så rättvis bedömning av varje elev som möjligt. *Genomförande och insats* kan man värdera i samråd med eleven, men då bör denne vara väl medveten om riktlinjer och kriterier för betygssättning i ämnet (Annerstedt, 1995; Annerstedt m.fl., 2001). Med genom-

förande och insats menar jag exempelvis ledarförmåga, förmåga att lösa problem, samarbetsförmåga etc.

Bedömningsarbete med eleven

På grund av det stora antalet elever som en idrottslärare har att undervisa, är det svårt att göra en rättvis bedömning av alla elevers kunskaper, färdigheter, genomförande och insatser. Det finns inte någon enkel modell för hur detta skall lösas, men nedanstående råd kan kanske vara till hjälp.

För det första handlar det om att lära känna eleverna ordentligt, för att sedan kunna värdera deras insatser i förhållande till deras förutsättningar. Därför bör man som lärare sätta sig ner några gånger per termin och ta fram de resultat och anteckningar man har om klassen. Anteckna utifrån dem och utifrån bedömningen vid just den tidpunkten, de betyg man anser eleverna nått upp till. Man bör markera de elever man är mest osäker på och observera dem noggrannare under de påföljande lektionerna.

Ett annat möjligt sätt är att eleverna får värdera sig själva och att man därefter använder detta som utgångspunkt för en diskussion med eleverna. Eleverna bör tänka över vad de har åstadkommit rent kunskaps- och färdighetsmässigt och hur de anser att deras insatser skall bedömas. Det är viktigt att principerna för hur betyg sätts i idrott och hälsa har presenterats och vad som krävs för de olika betygsstegen. Sedan bör läraren jämföra de av eleverna satta betygen med vad han/hon själv tänkt sätta. Om lärare och elev inte är överens är det givetvis särskilt viktigt att eleven får en extra möjlighet att visa sina kunskaper. Elever som känner motvilja mot att bedöma sina egna prestationer bör naturligtvis få slippa att sätta betyg på sig själva.

När läraren sätter igång processen hos eleverna med självvärdering, måste den alltid vara positivt riktad. Målet är att motivera eleverna till en fortsatt insats genom ökad självinsikt. Självvärderingen skall medverka till att ge eleverna en realistisk bild vad gäller den egna arbetsinsatsen, färdighetsnivån och de förvärvade kunskaperna. En förutsättning för att elevernas självvärdering skall bli så grundlig och reflekterande som möjligt är att läraren tydligt informerar om vad som krävs och vilka förväntningar som finns. Eleverna får också en bild av vad de bör arbeta vidare med och läraren får ytterligare ett bedömningsinstrument, som kan bidra till att skaffa sig en så heläckande bild som möjligt av elevernas prestationer. Erfarenheter från de lärare som har prövat detta förfaringsätt är odelat positiva (Annerstedt m.fl., 2001). Eleverna kan tycka att det är obehagligt och svårt, men bedömning av utförda prestationer blir successivt ett alltmer naturligt inslag. Det är betydelsefullt att eleverna som ett led i lärandet övas och uppmuntras i att själva bedöma sina kunskaper i relation till uppsatta mål och att därmed också kunna bedöma betydelsen och värdet av tillägnade kunskaper.

Betygssättningsarbetet är svårt, är alltid subjektivt och leder i enskilda fall till konflikter. Det hindrar emellertid inte – det är tvärtom nödvändigt – att lärare sinsemellan diskuterar principer för betygssättning och blir överens om grundläggande kriterier för hur betyg skall sättas. Många hävdar att just betyget i idrott och hälsa borde tas bort, men min uppfattning är att ämnet skall betraktas på samma sätt som övriga skolämnena och det gäller också betygsfrågan. Jag har däremot förståelse för att om betyget enbart grundas på resultat i olika idrottsliga moment är det mycket orättvist, beroende på att olika elever har olika fysiska förutsättningar. Därför anser jag att man skall sätta betyg efter ovan angivna principer och deklarera detta klart och tydligt för eleverna. Då blir det varken svårare eller mera orättvist att sätta betyg i idrott och hälsa än i skolans övriga ämnen.

Referenser

- Annerstedt, C. (red.). (1995). *Idrottsdidaktisk reflektion*. Varberg: Multicare Förlag.
- Annerstedt, C., Peitersen, B. & Rønholt, H. (2001). *Idrottsundervisning. Ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare Förlag.
- Apple, M. (1982). Curricular form and the logic of technical control: Building the possessive individual. I: M. Apple & L. Weiss (Eds.). *Cultural and economic reproduction in education*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Berndtsson, A. & Gustavsson, F. (1998). Betygskriterier i ämnet idrott och hälsa. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik. IDF 80. *Rapport 1998:13*.
- Carroll, B. (1994). *Assessment in Physical Education. A Teacher's Guide to the Issues*. London: The Falmer Press.
- Eliasson, L. (1996). Om olika betygssystemers användbarhet. Man kan inte få allt! *Tidskrift i Gymnastik & Idrott* 123 (9), 14-16.
- Kirk, D. (1988). *Physical Education and Curriculum Study. A Critical Introduction*. London: Croom Helm.
- Kirk, D. (1993). Curriculum Work in Physical Education: Beyond the Objectives Approach?. *Journal of teaching in physical education*, 12, s. 244-265.
- Skolverket (2000). *Grundskola för bildning. Kommentarer till kursplaner och betygskriterier*.
- Skolverket (2001a). *Kommentarmaterial om bedömning och betygssättning*.
- Skolverket (2000). *Utvecklingssamtal och skriftlig information. Kommentarer*.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén. Stockholm 1992.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman.

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

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94)*.

Whitty, G. (1985). *Sociology and school knowledge. Curriculum theory, research and poilitics*. London: Methuen.

Wood, T. M. (1996). *Evaluation and Testing: The Road Less Traveled. I: Silverman, S. J., Ennis, C. D. (red.). Student Learning in Physical Education*. Champaign, Ill: Human Kinetics.

Elevinflytande och arbetet med mål och betygskriterier

Håkan Johansson

Utgångspunkter och förutsättningar för elevansvar

I läroplanen kan man under rubriken "Elevernas ansvar och inflytande" läsa att skolan ska sträva efter att varje elev

- tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö
- successivt utövar ett allt större ansvar över sin utbildning och det inre arbetet i skolan och
- har kunskap om demokratins principer och utvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former.

Även målområdet "Bedömning och betyg" beskriver skolans uppgift när det gäller elevens ansvar:

Skolan skall sträva efter att varje elev

- utvecklar ett allt större ansvar för sina studier
- utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna.

Om skolan och eleverna ska ha möjlighet att arbeta mot ovanstående mål förutsätts det att eleven får en kontinuerlig handledning för att på djupet lära känna och läroplanens och kursplanernas mål. Eleverna måste därför i förväg kunna formulera vilken typ av kunnande som krävs för att ett mål ska vara uppnått. De måste också förstå vilka metoder och arbetssätt som leder fram till ett mål. Omfattningen av den här handledningen varierar helt naturligt mellan olika elever och avgörs av faktorer som elevens självförtroende och tillit till den egna förmågan, men också av elevens vilja och förmåga att lära. Handledarens syn på kunskap och lärande spelar en avgörande roll för måluppfyllelsen, liksom den miljö för lärande som finns på skolan. En viktig faktor är också det sociala klimat som råder på skolan, det vill säga i vilken omfattning eleven känner sig trygg, sedd, respekterad etc.

För att kunna handleda elever i en målstyrd skola förutsätts också ett delvis nytt sätt att organisera undervisning och lärande. Innehållet i denna artikel bygger på erfarenheter av en F-9-skolas (Fridaskolan i Vänersborg) arbete med bedömning, elevansvar och målstyrning under åren 1993-2001.

Fridaskolan, som har 400 elever är en personalägd fristående skola med allmän inriktning. Skolan är belägen i centrala Vänersborg och har hela kommunen som upptagningsområde.

Att tolka och konkretisera skolans uppdrag

Vid Fridaskolan har vi diskuterat begreppen kunskap och lärande, vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och hur kunskapsutveckling sker. Vi har också funderat över hur elevernas kunskapsutveckling påverkas av skolans sociala och språkliga miljö och de normer för social samvaro som existerar.

När det gäller *synen på kunskap och lärande* kan diskussionen sammanfattas i följande punkter:

- Eleven bygger under handledning och dialog själv upp sitt kunnande och gör därigenom sin omvärld gripbar och begriplig.
- Eleven bygger upp sitt kunnande i ett sammanhang. Sammanhanget måste vara meningsfullt för att eleven på säker grund ska kunna bygga vidare på sitt kunnande.
- Att förstå målet ("vad ska jag lära mig?") är avgörande för att bibehålla lusten att lära och samtidigt ett sätt att skapa mening i byggandet av kunskap.
- Att lära innebär en medveten kvalitativ förändring av hur eleven uppfattar företeelser i sin omvärld. Elevens sätt att tänka förändras.
- Elevens kunnande skall utvecklas till medvetna, brukbara kunskaper att användas för beslut och handlingar i vardag, vid fortsatta studier och i yrkeslivet.

Vid Fridaskolan har diskussionerna kring *en god miljö för utveckling och lärande* resulterat i att vi arbetar för att följa vissa riktlinjer. Det innebär till exempel att eleverna ska uppleva att personalen visar en stor tilltro till deras förmåga att bygga kunskap. Eleverna ska känna sig respekterade och trygga i sitt lärande och uppleva ett öppet socialt klimat där det, i en positiv mening, råder arbetsro. För att hålla en god miljö levande krävs det att såväl tid som ekonomiska resurser avsätts. Det innebär att innehållet i konferenser och arbetslagsträffar till stor del måste fokuseras på hur man bibehåller och utvecklar en god miljö för lärande.

Ytterligare tid kan också skapas i samband med att eleverna övar sin förmåga att ta ansvar. Vid Fridaskolan har vi skapat en modell för detta som vi döpt till hemstudiedagar. En hemstudiedag innebär att eleven, ensam eller i grupp, samlar fakta inför ett kunskapsområde och att det här arbetet försiggår utanför skolan. Den tid som skapas i samband med hemstudiedagar används till att följa upp och utvärdera arbetet.

Ett enkelt sätt att få uppföljning och utvärdering till ett naturligt inslag i vardagen är att föra loggbok. Loggboken har visat sig ge oanade möjligheter till en kontinuerlig uppföljning av verksamhetens olika delar. Avsevärda ekonomiska resurser avsätts också för att analysera måluppfyllelse och utvecklingsbehov samt för kompetensutveckling.

En skola för charterresenärer eller tågluffare?

Fridaskolan har arbetat fram en utbildningsidé eller en metafor som visat sig vara enkel att kommunicera. Den beskriver på ett gripbart sätt skolans syn på elevernas utveckling till ansvarstagande, kreativa och skapande individer med en omvärldsuppfattning som gör att de i framtiden aktivt kan delta i de demokratiska processerna i vårt samhälle. För att göra uppdraget tydligt gör skolan en jämförelse mellan en charterresenärs och en tågluffares sätt att förhålla sig till livet.

En charterresenär vill helst inte utsätta sig för utmaningar eller oförutsedda händelser. Charterresenären ska inte behöva anstränga sig för att få uppleva saker utan i stället ständigt få information om vad man bör företa sig. Själva upplevelsen ska helst vara styrd och programmet fullständigt klart i förväg. En av charterresenärens egenskaper är passivitet.

I en skola för charterresenärer är det således ett passivt mottagande som förväntas. Egna initiativ och eget ansvar stör rytmen och stora ansträngningar läggs ner på att få så lite som möjligt av aktiviteter som stimulerar nyfikenhet, skapande, ansvar etc.

En tågluffare däremot måste hela tiden vara beredd på utmaningar och oförutsedda händelser. Tågluffaren behöver ständigt anstränga sig, inte för att få uppleva saker, utan för att skaffa sig information och lösa nödvändiga problem. Upplevelserna ger starka intryck eftersom de oftast är förknippade med ansträngningar. En tågluffares främsta egenskap är förmågan att ta ansvar. I en skola för tågluffare förväntas ett aktivt förhållningssätt. Egna initiativ och eget ansvar uppmuntras och stora ansträngningar läggs ner på att få så många situationer som möjligt som stimulerar nyfikenhet, skapande, ansvar o.s.v. På Fridaskolan har vi bestämt oss för att vi vill vara en skola som uppmuntrar det förhållningssätt som tågluffare har. Ledarna och personalen som arbetar vid Fridaskolan har därför som sin främsta uppgift att skapa en gynnsam miljö för ett aktivt lärande.

Tågluffarkunskap stämmer också med ett tidstypiskt kunnande. De ekonomiska, teknologiska och sociala förändringar som pågår i vårt samhälle understryker skolans avgörande betydelse för hur ungdomar som går i den svenska skolan ska lyckas hävda sig i framtiden. Att kunna välja och värdera information har alltid varit en del av skolans uppgift. Idag är det dock viktigare än någonsin att elever får kunskaper som hjälper dem att på ett klokt

sätt handskas med ett ökande informationsflöde. Begreppet kunskap och hur man bedömer kunnande är något som påtagligt förändras över tid. Kunnande står i relation till den situation man för närvarande befinner sig i. När man kom in i en speceriaffär för femtio år sedan fanns det inga streckkoder eller elektroniska hjälpmedel. Handlaren tog fram sin penna från platsen bakom örat och räknade snabbt och elegant ut summan. Vid den här tiden var det väsentligt enklare att se sambandet mellan det man lärde sig i skolan och de arbetsuppgifter som fanns i det omgivande samhället.

Idag är situationen helt annorlunda. Visserligen finns det en mängd grundläggande kunskaper som eleverna måste tillägna sig, som till exempel att läsa, skriva och räkna. Dock ser målen ut på ett helt annat sätt idag även när det gäller grundläggande kunskaper. I dagens skola är det kompetens och helhetssyn som lyfts fram och inte isolerade faktakunskaper eller regler. Att uppnå olika färdighetsnivåer är inte längre ett mål i sig utan färdigheter är idag medel för att nå mål – eleverna ska ha tillräckliga färdigheter för att klara av olika situationer och uppgifter. Helhetstänkande prioriteras när det gäller att utveckla elevernas kompetens, och isolerad drill av färdigheter kan då till och med innebära ett hinder på vägen mot målen.

En tågloffares ansvar

För att kunna arbeta med målen i läroplanen när det gäller elevernas ansvar och inflytande krävs ett långvarigt och målmedvetet arbete. För oss på Fridaskolan har det varit viktigt att hitta arbetsformer där eleverna får möjlighet att direkt påverka sin arbetssituation. Det gäller framför allt val av stoff, arbetssätt och former för redovisning, men också ansvar för utvärdering av arbetet och för de kunskaper som skall uppnås. Med utgångspunkt i läroplanens skrivning om elevernas ansvar och inflytande har Fridaskolan formulerat en arbetsplan för elevernas ansvar:

Elevansvar

Läroplanens mål och riktlinjer anger inriktningen på arbetet.

En förutsättning för elevansvar är att eleverna ständigt får möjlighet att diskutera för att komma till insikt och få förståelse av målen i läroplan och kursplaner. På Fridaskolan yttrar detta sig i följande mål för verksamheten:

Varje elev ska med stigande ålder och mognad skolas in i att

- *själv formulera mål för sitt lärande*
- *själv avgöra vägen till målet*
- *själv ta ställning till när målet är uppnått och hur det ska redovisas*
- *varje vecka dokumentera hur arbetet fungerat*
- *dagligen delta i planerings- och utvärderingssamtal i ring.*

Ringsamtalet – konferensen – kan innebära planering, avstämning eller utvärdering i klass, grupp eller par.

Mål, vägar till mål och utvärdering dokumenteras i elevernas portfölj. Utformningen av portföljen anpassas efter elevens förutsättningar.

Elevansvar enligt ovanstående mål är enligt Fridaskolan en förutsättning för meningsfulla utvecklingssamtal. Ett övergripande mål är att eleverna ska leda sitt eget utvecklingssamtal med utgångspunkt i sin egen dokumentation/portfölj. Varje elev deltar tillsammans med föräldrarna i minst ett utvecklingssamtal per termin.

Elevernas utveckling när det gäller ansvar är en av punkterna i samband med de terminsvisa klasskonferenserna som rektor kallar till. Som ett stöd för lärare, elever och föräldrar ska en exempelsamling utarbetas som beskriver kunskapsutveckling, olika målnivåer och hur utvärdering kan gå till.

Ett mållöst ansvar...

Om eleverna ska kunna ta ett ansvar värt namnet för sitt lärande måste de först ha kännedom om och förstå vad slutmålet med arbetet är. För att kunna ta ansvar måste en elev, med egna ord, kunna formulera vad måluppfyllelsen konkret innebär. Först när eleven förstår målet kan arbetet med att göra upp planer för hur målet ska uppnås formuleras och först då kan ansvar utkrävas av eleven. Ansvaret för att eleverna förstår målet ligger i första hand hos läraren. Det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet ligger hos rektor. Det är således rektors ansvar att följa upp och utvärdera verksamheten i förhållande till de nationella målen och till målen i skolplanen och den lokala arbetsplanen.

Fridaskolans uppföljning och utvärdering har sin utgångspunkt i de nationella styrdokumenterna, det vill säga skollag, förordning, läroplan och kursplaner. I skollagens 2 kap 2§ kan man bland annat läsa: "Rektorn skall hålla sig förtrogen med det dagliga arbetet i skolan. Det åligger rektorn att särskilt verka för att utbildningen utvecklas." För att leva upp till skollagens formulering är rektorerna vid Fridaskolan ålagda att varje vecka "gå ronden", vilket innebär att varje vecka besöka samtliga undervisningsgrupper. Rektor blir genom ronden förtrogen med det dagliga arbetet och kan också på ett enkelt och effektivt sätt kartlägga utvecklingsbehov. Det pedagogiska ledarskapet kan utövas i konkreta situationer och möjligheter skapas för en utvecklingsdialog mellan skolans pedagoger.

Efter det att skolan hade fastställt sin arbetsplan för elevansvar var det således rektors uppgift att följa upp hur arbetsplanen implementerades i vardagsarbetet. Eftersom personalen under en längre period hade arbetat med begreppet elevansvar och då de dessutom skrivit om och konkretiserat

kursplanernas mål för att få ett mer elevnära språk, förväntades ett gott resultat.

I samband med rondens samtalade rektor med elever och ställde då i huvudsak två frågor för att utröna om eleverna hade förstått målen, det vill säga om de hade förutsättningar att ta ansvar för sitt lärande.

Den första frågan löd: *"Varför arbetar du med det här området/stoffet?"*

Bland yngre elever var det i särklass vanligaste svaret: *"Fröken/magistern har sagt det."* Bland äldre elever varierade svaret något mer men svaren här hade ungefär samma innebörd: *"Vet inte. Vi måste. Alla gör det. Vem bryr sig?"*

Den andra frågan löd: *"Vet du vad du ska kunna när du arbetat färdigt?"*

Det i särklass vanligaste svaret var: *"Nej."*

Frågorna ställdes till olika elever i samtliga undervisningsgrupper under tre månader och svaren förblev likartade under perioden. Svaren var naturligtvis inte tillfredsställande i förhållande till nationella mål och skolans arbetsplan. Det fanns således ett uttalat utvecklingsbehov när det gällde målfrågor i undervisningssituationen.

... eller ett målstyrt ansvar?

Samtliga pedagoger var överens om att det inte var tillfredsställande att eleverna inte var medvetna om varför de arbetade med ett visst stoff och vad de skulle kunna när arbetet var färdigt. För att komma ett steg vidare utgick då ett påbud från rektor att man i samtliga undervisningsgrupper skulle arbeta mer aktivt med kunskapsmålen. Modellen som arbetet följde innebar i korthet att läraren skulle lämna ut (för yngre elever – läsa upp) ett kunskapsmål skriftligt. Målet hämtades direkt från kursplanens Mål att uppnå – utan att friseras eller konkretiseras. Målet skulle även diskuteras i undervisningsgruppen under lärarens ledning. Därefter skulle eleverna med egna ord formulera sin version av målet. Undervisningen skulle sedan läggas upp med utgångspunkt i elevernas uppfattning om det aktuella målet. Varje vecka skulle sedan arbetet från två olika undervisningsgrupper rapporteras och diskuteras i samband med en pedagogisk konferens.

Ovanstående arbete pågick under tre terminer. Parallellt med målarbetet skulle lärarna också lyfta fram poängen med utbildning och skola samt olika ämnens syfte och roll. Arbetet blev fruktbart på en mängd olika sätt. Lärarna fick snabbare och tydligare än tidigare klart för sig dels vilka elever som inte förstod målet, dels vilka elever som förstod målen men också vilka elever som redan hade uppnått målet. Det här fick till följd att undervisningen med nödvändighet måste läggas upp på ett annorlunda och än mer individanpassat jämfört med tidigare.

Att involvera samtliga elever i måldiskussioner gjorde också att målen blev viktigare och tydligare. Dessutom formulerade eleverna ofta egna ver-

sioner av målen som gjorde att målet blev tydligt även för andra elever, och för oss vuxna. Ett sådan exempel är målformuleringen ”Eleverna ska kunna läsa med flyt...” (Kursplanen i svenska – Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret). Lärargruppen hade diskuterat hur man på bästa sätt förklarar för en elev och förälder vad det här målet innebär konkret. En erfaren pedagog kan (med hjälp av sin tysta lärarkunskap) naturligtvis avgöra när ett barn läser med flyt. Men hur förklarar man det enkelt och åskådligt? En flicka i årskurs 2 löste det här problemet. I samband med att målet diskuterades i undervisningsgruppen kom hon med följande uttalande: ”Det måste betyda att man läser så det låter som man pratar”.

Ett annat exempel kan vi hämta från årskurs 9. Där diskuterade eleverna gruppvis kursplanens Mål att uppnå i idrott och hälsa och läste och diskuterade samtidigt betygskriterierna för betyget Väl godkänd och Mycket väl godkänd. En ung man som ansåg sig ha uppfyllt kriterierna för betyget Mycket väl godkänd ansåg att han inte behövde delta i diskussionen. Efter en stunds diskussion kallade dock kamraterna i den grupp han tillhörde på honom och påstod att han inte uppfyllde kriterierna. De hade plockat fram följande avsnitt i kursplanen:

*Ett grundläggande syfte med ämnet är också att skapa förutsättningar för alla att delta i olika aktiviteter på sina egna villkor, utveckla gemenskap och samarbetsförmåga samt förståelse och respekt för andra. (Ämnets syfte och roll i utbildningen)
... att eleven utvecklar förmågan att leka, motionera och idrotta på egen hand och tillsammans med andra, (Mål att sträva mot)*

Eleven organiserar motions-, idrotts- eller friluftaktiviteter tillsammans med andra med hänsyn till olika deltagares behov. (Kriterier för betyget Mycket väl godkänd)

Kamraterna hävdade, med hänvisning till ovanstående, att den unge mannen ifråga inte hade kunskaper motsvarande betyget Mycket väl godkänd i ämnet Idrott och hälsa eftersom han inte hade förståelse och respekt för andra och att han, enligt deras mening, ställde till problem för andra när de till exempel höll på med lagsporter som basket och innebandy. Dessutom ansåg de att han, när han organiserade aktiviteter, aldrig brydde sig om vad andra kunde eller tyckte utan alltid valde aktivitet med utgångspunkt i det han själv ansåg vara kul.

Efter en lång och stundom hetsig debatt fick den unge mannen ge med sig och arbetade under resten av läsåret för att bredda sitt kunnande med målet att erhålla betyget Mycket väl godkänd.

Eftersom samtliga lärare, oavsett vilken åldersgrupp deras elever tillhörde, ständigt arbetade med målfrågor upplevdes arbetet som viktigt och utvecklande. Man kunde varje vecka, i samband med den pedagogiska konferensen, ta del av varandras erfarenheter, diskutera och få nya idéer och infallsvinklar. Under de tre terminer som det intensiva arbetet med målfrågor

pågick fortsatte rektor att under rondan ställa sina två frågor ("Varför arbetar du med det här området/stoffet?" och "Vet du vad du ska kunna när du arbetat färdigt?"). Svaren ändrade nu karaktär och eleverna uppvisade över tid en mer målmedveten inställning till skolarbetet.

Fortfarande fanns det elever som, trots ovanstående insatser, inte hade några uttömmande svar på frågorna varför och vad, men merparten av eleverna hade nu skaffat sig en egen uppfattning om varför man arbetade med ett visst stoff och vad man skulle kunna när arbetet var färdigt.

Varje termin, inför utvecklingssamtalen, genomförs en klasskonferens vid Fridaskolan. De lärare som fungerar som mentorer i klassen redovisar inför rektor elevernas kunskapsutveckling och sociala utveckling. Med utgångspunkt i redovisningen gör mentorerna tillsammans med rektor ett första utkast till en åtgärdsplan för de elever som riskerar att inte nå uppsatta mål – kunskapsmässiga eller sociala. Eleven och elevens mentor diskuterar därefter fram en plan med tydliga mål och avstämningpunkter. Föräldrarna är med och diskuterar planen i samband med utvecklingssamtalet. För vissa elever involveras även skolans specialpedagog. Ibland har åtgärdsplanen varit så enkel som att eleven under en period ska reflektera över några enkla frågor som "Varför går du i skolan?", "Vem har ansvar för att du lär dig?" etc.

Målstyrning och elevansvar – en sammanfattning

Som tidigare nämnts ska eleverna med stigande ålder och mognad ta ett allt större personligt ansvar för sina studier och få ett reellt inflytande på utbildningens utformning. För att nå läroplanens skrivning krävs det att målen i kursplanerna är elevernas egendom. Eleverna måste få tillfälle till ständig måldiskussion och dessutom tillfälle att med egna ord förklara vad målen innebär. Detta är en förutsättning för att eleverna ska kunna ta det ansvar som anges i läroplanen.

De erfarenheter Fridaskolan har av arbetet med elevansvar och målstyrning har i diskussioner lett fram till en struktur eller arbetsgång för hur arbetet i undervisningssituationen kan gå till:

Vad ska jag lära mig?

Här ska eleven med egna ord beskriva det *mål* som ska nås. Målet är oftast ett delmål i förhållande till målen i kursplanerna.

Vad kan jag redan?

Under den här rubriken ska eleverna reflektera över sitt kunnande i förhållande till det uppställda målet. En form av *självvärdering* är det vanligaste men eleven kan också i samtal med läraren t.ex. komma fram till att göra en *diagnos*.

Hur ska jag ta reda på det jag inte kan?

Det är viktigt att eleven på egen hand försöker komma på vilka *kunskapskällor* som kan användas liksom vilka *metoder*, *arbetssätt* och *arbetsformer* som kan vara lämpliga. Därefter följer en diskussion tillsammans med läraren och/eller kamrater innan man fastställer vägen till målet.

Hur ska jag veta och visa att jag lärt mig?

Det viktigaste under den här rubriken är elevens *självreflektion* som ska leda fram till en *självvärdering* av kunskaperna i förhållande till målet. Här är det viktigt att eleven själv är med och beslutar om hur *redovisningen* ska gå till.

Lära att lära

Det viktigaste i ovanstående process är att eleven får insikt om sitt eget lärande. Eleven ska förstå sin roll och inse sitt ansvar. Varje elev bör med stigande ålder och mognad förstå sin egen roll i skolan. De bör därför göras medvetna om vilka krav som skolan kan ställa på dem. Man kan sammanfatta elevrollen vid Fridaskolan på följande sätt:

Eleven skall kunna ta ansvar för sitt lärande, själv bygga kunskap, planera sina studier, kunna sätta mål för sitt lärande samt kunna värdera sitt eget kunnande.

Poängen med skrivningen i skolans arbetsplan att varje vecka dokumentera och reflektera över sitt kunnande är att eleven skolas i ett reflekterande förhållningssätt när det gäller sitt eget kunskapsbyggande. Läraren har en viktig roll i den här processen. Genom att ställa frågor och föra en dialog med eleven kan läraren bidra till den här utvecklingen. På Fridaskolan menar vi att det är viktigt att eleven får kontinuerlig respons på sina reflektioner. Att ha en adressat för reflektionerna är avgörande för de flesta elever. Genom att läraren svarar och kommer med åsikter uppstår en dialog som ständigt fördjupas och dessutom individanpassas.

Tillfället till reflektion ger dessutom underlag för en ny veckoagenda där eleven kan revidera eller helt skriva om sina mål. Genom att eleven regelbundet reflekterar ökar möjligheten att bibehålla glädjen i lärandet. Fokus ändras till att eleven ska begripa och inte enbart benämna företeelser – vilket innebär ett medvetet lärande som också förändrar elevens sätt att tänka.

Fridaskolans viktigaste redskap för att stärka och utveckla elevens ansvar och förmåga att bedöma sitt lärande är olika former av samtal. Ringsamtalet som genomförs dagligen innehåller allt från etiska samtal till planering, avstämning eller utvärdering. Ett annat viktigt samtal som är under ständig utveckling är utvecklingssamtalet. Fridaskolan har som mål att det är eleven som ska vara ordförande i och leda utvecklingssamtalet.

Elevens egen bedömning – portföljen

I interaktion med ovanstående insatser är elevens egen dokumentation av sin kunskapsutveckling det centrala och viktigaste redskapet för att stärka och utveckla elevens ansvar för det egna lärandet. Fridaskolan har valt att kalla elevens egen dokumentation för "portföljen". Tanken bakom portföljen är att eleven ska bli medveten om sin egen kunskapsutveckling och sociala utveckling. Eleven ska kunna jämföra sina prestationer över tid och inse att det har skett en kunskapsutveckling. Det är också eleven som styr innehållet i portföljen. Portföljen är således inte på något sätt tänkt att ersätta lärarens egen bedömning av elevens kunskapsutveckling. Läraren har ansvar för att kartlägga och dokumentera den enskilde elevens utveckling – elevens portfölj är enbart till för att eleven ska bli medveten om sin egen utveckling.

Fridaskolan har följande riktlinjer för elevens arbete med dokumentation av den egna kunskapsutvecklingen (portföljen):

Eleven ska skolas in i att själv välja vad som skall finnas i portföljen. Innehållet i portföljen ska användas som utgångspunkt i utvecklingssamtalen som eleven på sikt ska leda. Dokumenten som eleven sätter i sin portfölj ska visa att eleven har närmat sig eller nått ett mål – kunskapsmål såväl som sociala mål. Anledningen till att placera ett dokument i portföljen är att eleven känner sig stolt över sin prestation eller att eleven anser att det är särskilt viktigt. Innehållet i portföljen ska också visa på en utveckling över tid.

En ny lärarroll

Lärarrollen vid Fridaskolan har förändrats drastiskt. Lärarna har idag två viktiga roller. Den ena rollen innebär att vara ämneshandledare för olika grupper av elever. Den andra rollen är att fungera som mentor för en grupp elever. I bägge rollerna har lärarna ett uttalat resultatansvar i relation till kursplanernas mål.

I lärarens uppgift ligger att via mentorskap och ämneshandledning ge eleven ett förhållningssätt som innebär en bibehållen nyfikenhet och vilja att lära. Eleven måste känna att hon lyckas, lär sig och gör framsteg. Eleverna vid Fridaskolan arbetar med ämnesstudier mot sina individuella mål. Arbetet ska då inriktas dels mot det enskilda ämnet, dels mot ett helhetsperspektiv. I arbetets karaktär ligger ett stort mått av eget ansvar. För att kunna ta ansvar måste eleven vara medveten om målen för arbetet. Konkret innebär det att till exempel kursplanernas mål måste tolkas och konkretiseras. Det innebär, som tidigare nämnts, att eleverna kontinuerligt deltar i diskussioner kring olika mål i kursplanerna och vad målen konkret innebär för typ av kunnande. Att diskutera mål och ständigt öva sig i att sätta delmål är

således en naturlig del av undervisningen. Strävan är att eleverna i förväg ska känna till vad som krävs för att nå en viss kunskapsnivå eller ett visst betyg. De mål eleverna, tillsammans med sin "mentor" eller "ämneshandledare", sätter bör finnas tillgängliga, till exempel i en elevens portfölj. Uppföljning och utvärdering kopplas sedan till dessa mål. Syftet är att göra eleverna medvetna om sin egen kunskapsutveckling.

Läraren handleder olika grupper av elever i ett enskilt ämne. Det kan innebära diskussioner om viktiga mål och begrepp, att erbjuda relevant stoff, att förklara hur olika hjälpmedel fungerar. Arbetsätt och metoder liksom arbetsformer diskuteras. Ämneshandledning är obligatorisk och löper i återkommande perioder. Därefter har eleven tid att inför nästa period arbeta mot uppställda mål. Tiden per vecka och ämne under perioden varierar beroende på elevernas förmåga och lärarlagets sammansättning. Elever som önskar ytterligare handledning erbjuds tillfälle till extra ämneshandledning varje vecka under läsåret. Ämneshandledning ges i samtliga ämnen. För vissa ämnen som till exempel C-språk tar handledningen upp större delen av ämnestiden. För andra ämnen som matematik, NO, SO, svenska och slöjd upptar den obligatoriska handledningen ungefär halva ämnestiden i anspråk.

Vid områdesarbetet sker ämnesstudier med utgångspunkt i ett helhetsperspektiv. Syftet är att eleverna ska upptäcka att ämnen inte är något isolerat. Omvärlden är komplex: i de flesta situationer krävs integrerade kunskaper från olika ämnen för att komma framåt. Som inledning till ett område ges en introduktion över områdets syfte och mål och exempel på problemställningar. Eleverna är med i planeringen och ställer i inledningen upp egna frågeställningar. Områdesarbetet, där olika ämnen bidrar med tid och mål, genomförs därefter i ett helhetsperspektiv med ett problembaserat tänkande som grund. Områdena ska ge eleverna möjlighet att vidga sin omvärldsuppfattning och att uppleva intressanta miljöer utanför skolan parallellt med arbetet mot målen i olika ämnen. Arbetet sker i grupper för att träna samarbete, och redovisning sker i form av seminarier i klass. Även prov, individuella eller i grupp, kan förekomma. Efter redovisning eller prov diskuteras frågor och svar i relation till kursplanemål eller betygskriterier. Områdesarbetet delas normalt in i perioder om sex veckor (fyra områden per år) och omfattar en till två dagar per vecka.

Läraren har som mentor ansvar för elevens hela utveckling, såväl den sociala som den kunskapsmässiga utvecklingen. Det innebär att mentorn följer upp de mål eleven har ställt upp i ämneshandledningen genom att handleda eleverna i att planera sina studier, göra upp arbetsschema, formulera delmål, planera tidsåtgång och att hjälpa eleven med planering av lämpliga hemuppgifter. I mentorsgruppen arbetar eleverna mot de mål de har satt upp i olika ämnen. Mentorn hjälper till med planering, organisering och uppföljning av arbetet. Arbetet kan ske individuellt (eget arbete) eller i

grupp. Elevportföljen är en viktig utgångspunkt för arbetet. I mentorsgruppen avsätts också tid för gemensamma och enskilda samtal där bland annat elevens förmåga att ta ansvar fokuseras. Under arbetet i mentorsgrupper förbereds och efterarbetas utvecklingssamtalet.

Att stötta och granska

Fridaskolan har också utvecklat olika stödfunktioner i syfte att bibehålla en god anda på skolan. Exempel på sådana stödfunktioner är ringsamtal och personalvård. Ringsamtalet har en central roll för att få eleverna insatta i och medvetna om skolans mål och vad ansvar innebär i praktiken. Den planlagda personalvården syftar till att få personalen att känna sig delaktiga och viktiga. Andra exempel på stödfunktioner är konferensinnehåll och att ansvaret för genomförandet är spritt bland personalen. Varje konferens ska innebära att någon eller några ur personalen har ett exklusivt ansvar för olika inslag. Målet är att samtliga anställda på något sätt involveras i ansvaret för innehåll och genomförande av konferenserna.

För att förebygga slentrian känner vi på skolan att vi hela tiden måste granska hur verksamheten organiseras. Det kan gälla samverkan mellan olika årskurser, områdesarbete eller ämneshandledning. Den här kritiska granskningen gäller också skolans organisation vad gäller utveckling och ledning. Det vi diskuterar för närvarande är hur man bäst organiserar elevens lärande – inte hur man organiserar skolan med utgångspunkt i fördelning av tjänster. Tidsaspekten i form av schema och tjänstgöring ska inte utgöra ett hinder när vi organiserar elevernas lärande. Samma synsätt ska råda när undervisning organiseras. Vi har bland annat lärt oss att vara uppmärksamma på den sammanblandning av organisation och innehåll som lätt sker när det gäller elevansvar. Att organisera elevansvar, till exempel med hjälp av ett arbetsschema kan i sämsta fall innebära att elevens ansvar går ut på att följa schemat utan att ha förstått vare sig mål eller vägar till mål. Om eleven, med bibehållen lust och intresse, ska kunna utveckla tilltron till det egna tänkandet och den egna förmågan måste eleven själv äga och förstå kunskapsmålen.

Betygen i backspegeln

– beskrivning och reflektioner

Håkan Andersson

Bakgrund

Syftet med artikeln är att teckna en bakgrund till framväxten av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet som infördes i Sverige med början läsåret 1994/95.³³ Avsikten är också att i historisk belysning beskriva och reflektera över några resultat från Skolverkets kvalitetsgranskning (2000) av de nya betygen, vilken gjorts på uppdrag av regeringen.³⁴

Om man söker efter rötterna till betygssättning i allmänhet i Sverige får man lättast en översikt genom att studera de skolordningar som låg till grund för läroverkens betygssättning.³⁵ I läroverken reglerades betygssättningen innan betygssättning blev vanlig i folkskolan i och med dess införande 1842. Vill man få en uppfattning om betygssättningen före 1800-talet finns en god beskrivning i en av bilagorna till 1939 års betygssakkunnigas betänkande.³⁶ Före 1800-talet innebar betyg inte en beskrivning av kunskaper i enstaka ämnen utan beskrev i stället lärjungens allmänna begåvning och studieförutsättningar. Betygssättningen berörde elevens ”förstånds-, känslö- och viljeliv, samt stundom även hans fysiska utrustning”.

Enligt 1820-års skolordning innebar betygen, *märkena*, en bedömning i en skala från A-D, där insikten och fliten graderades. Även seder och uppförande och elevens *bärgning*, dvs. ekonomiska förutsättningar för studier, bedömdes.³⁷ Betygen vittnar om att hela personligheten bedömdes och kan jämföras med kyrkans kontroll av sin församling i de s.k. husförhören under 1800-talet.³⁸ Förutom läskunnigheten, som bedömdes genom ”läsmärken”, bedömdes också naturgåvor i termer som *flitig, gott förstånd, gott minne, trögt minne, svagt förstånd, lättjefull*.

Om man gör ett raskt språng till hur betygssättningen såg ut i både läroverk och i folkskola under 1930-talet så gavs betyg i både läroämnena, ord-

³³ En mer fullständig historisk genomgång av bakgrunden till de nuvarande betygen finns i Egidius (1995) och i Andersson (1999), s. 13-76.

³⁴ Skolverket (2000).

³⁵ Se t.ex. 1820-års skolordning.

³⁶ SOU 1942:11, Carita Hassler-Göransson beskriver läget på betygsfronten i en av bilagorna.

³⁷ Uttryck som A-förmögen; B-behållen; C-behövande finns beträffande elevens ekonomiska förutsättningar.

³⁸ Se Johansson (1989).

ning och uppförande.³⁹ Det system som då rådde har senare betecknats som en *absolut* betygssättning och var en form av målrelaterad betygssättning, där läraren efter sitt huvud skulle bedöma vad som fordrades för respektive betygssteg. Inget större jämförbarhetskrav kan spåras vid denna tidpunkt men i den inspektörsverksamhet som fanns ingick att kontrollera att betygssättningen skedde enligt anvisningarna.⁴⁰

I stället för att försöka reda ut benämningarna på de olika varianter på betyg som förekommit i Sverige koncentrerar jag mig på att försöka ge en historisk bakgrund till det relativa betygssystemet och det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet som infördes med början i gymnasieskolan läsåret 1994/95 och i grundskolan ett år senare.

De bägge betygssystemen infördes i Sverige i olika tidsepoker. Det relativa betygssystemet byggdes upp med början redan på 1940-talet, medan de nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygen växte fram i början på 1990-talet. Mellan dessa årtionden har det dock förekommit olika utredningar som undersökt möjligheterna av att ersätta de relativa betygen med målrelaterade betyg. Dessa försök beskrivs senare i framställningen.

Det relativa betygssystemet

Frits Wigforss fick 1938 i uppdrag att se över intagningsförfarandet mellan folkskolan och den efterföljande realskolan och läroverket. Då påbörjades arbetet att med hjälp av skolbetygen försöka *"ernå ett i möjligaste mån rättvist och lämpligt urval bland de sökande"*.⁴¹ Tidigare hade antagningen till realskolan skett via inträdesprov som anordnades i form av både skriftlig och muntlig prövning.⁴²

Wigforss arbete utfördes i en tid då tilltron till urvaldemokratins möjligheter var mycket stor. Uttrycket *"rätt man på rätt plats"* användes på flera håll för att beskriva den förhärskande synen i slutet av 30-talet och i början av 40-talet.⁴³ Med hjälp av statistiska tekniker som innefattade beräkningar av rangkorrelation, medelvärde och spridning visade Wigforss att prognosförmågan hos skolbetygen beträffande studieframgång var minst lika bra som hos inträdesproven vid läroverken. Wigforss förslag att grunda urvalet på betygen i folkskolan motiverades med följande ord:

Det torde inte råda tvivel om att den uppfattning om en inträdessökande, som grundar sig på flera års skolarbete, bör vara tillförlitligare än den

³⁹ Betyg i läroämnena i en sjugradig skala från A-C (Berömlig-Otillräcklig); Ordning i en tregradig skala från A-C (Mycket god-Mindre god); Uppförande i en fyrgradig skala från A-D (Mycket gott-Klandervärt).

⁴⁰ Se t.ex. inspektörsberättelser i anslutning till Frits Wigforss utredning.

⁴¹ SOU 1938:29, s. 7.

⁴² 1933 års läroverksstadga, §29 punkt 8.

⁴³ Se t.ex. Isling (1980), Svensk Lärartidning nr 22, juni, 1946.

uppfattning som kan erhållas genom några timmars förhör i en för den sökande ny och ovan omgivning.⁴⁴

Departementschefen pekade på de negativa verkningarna av inträdesproven i form av stress och drill inför de stundande proven. Wigforss förslag innebar dels en reformering av den dåvarande betygsskalan, dels ett förslag till nytt intagningsystem, där skolbetygens roll avvecklades i form av betygspoäng i läroämnena.⁴⁵

Wigforss utredning kan betecknas som en utredning i jämlikhetskapande och demokratiserande syfte. Genom att göra skolbetygen mer jämförbara skulle ett mer demokratiskt urval kunna ske. Den demokratiska funktionen skulle bygga på vetenskaplig grund. Om skolbetygen kunde få legitimitet som urvalsinstrument skulle det gagna studiebegåvningar bland de obemedlade, som då via sina betyg kunde få plats vid läroverken.⁴⁶

Hur blev det då? Betygens demokratiska funktion ifrågasattes från vissa håll i och med den konstaterade positiva samvariationen med social bakgrund. De relativa skolbetygens legitimitet som urvalsinstrument urholkades efter hand genom bl.a. komplicerade anvisningar kring referensgrupper men även på grund av socialpsykologiska mekanismer. Felaktiga tolkningar av anvisningarna gav t.ex. upphov till känslor av stress och konkurrens bland både elever och lärare. Delvis samma argument som tidigare riktats mot inträdesprövningarna på 40-talet användes således mot de relativa betygen, som avskaffades på 1990-talet.

Wigforss är inte pappa till benämningen relativa betyg utan den beteckningen myntades senare.⁴⁷ Den mätmodell som Wigforss använder sig av innebär ett normalfördelningstänkande. Många har dock ifrågasatt om skolprestationer kan jämföras med t.ex. fysiska egenskaper som kroppslängd, vikt m.m.⁴⁸ Wigforss referensgrupp bestod av ett stort antal stickprov, "Sverigeklassen", dvs. elever som genomgått samma standardprov i samma ämne och årskurs. Tanken med en referensgrupp byggde på antagandet om att normalfördelning också gällde för skolprestationer om man har ett tillräckligt stort antal elever.

Som tidigare sagts förekom försök att införa målrelaterade betyg redan innan de nuvarande betygen infördes. I den s.k. MUT-utredningen⁴⁹ under 1970-talet var tanken att, inom den femgradiga skala som var förhärskande i det relativa betygssystemet, försöka målbeskriva kravnivåerna i alla ämnen

⁴⁴ Statsutskottets betänkande, Nr 138/1939, s. 12 ff.

⁴⁵ SOU 1938:29, s 155.

⁴⁶ Se Isling (1980), Husen (1986) samt Skolutredningen (SOU 1945:45, s. 23).

⁴⁷ Se t.ex. Skolberedningen (SOU 1961:30 s. 531 ff).

⁴⁸ Jaederholm diskuterar redan i sin doktorsavhandling (1914) om man kan anta normalfördelning t.ex. när det gäller intelligens, förutsatt att man har ett stort antal individer i populationen.

⁴⁹ Målbestämning och utvärdering, en utredning inom Skolöverstyrelsen i början av 1970-talet.

i grundskolan. Det gick ganska bra i matematik och naturvetenskapligt inriktade ämnen men sämre i t.ex. SO-ämnen och praktiskt estetiska ämnen. Utredningen fick en undervisningsteknologisk slagsida och lades efter några år ned.

Under 1980-talet pågick de s.k. ÖGY-försöken⁵⁰ i gymnasieskolan där tanken var att till innehållet bestämma en godkändnivå i praktiskt inriktade ämnen som t.ex. maskinskrivning och svetsning. Modultänkandet var inspirerat av tänkandet inom företag kring vad som kunde konstitueras en godtagbar prestation. Systemet kan betecknas som en variant av ett målrelaterat betygssystem med två betygssteg, godkänd och icke godkänd.

Det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet

Tanken att lärare skulle skriva ner sina undervisningsmål kommer ursprungligen från USA. Under 1900-talets första decennier influerades utbildningstänkandet av tänkandet inom industrin. Framgången inom industrin ansågs bero bl.a. på tydliga målbeskrivningar och utvärderingar. Kopplingen mellan industri och utbildning låg nära till hands. Effektiviteten i industrin skulle föras över till utbildningssamhället. Flera böcker publicerades t.ex. om programmerad undervisning och om taxonomier dvs. olika sätt att indela undervisningsmål.⁵¹ Idéerna från USA spreds till arbetsledare och yrkeslärare i Sverige under 50–60-talen bl.a. genom olika kurser i SAF:s regi.⁵² Det var således ingen slump att just praktiskt inriktade linjer i gymnasieskolan blev föremål för utprövning av det så kallade modulsystemet i ÖGY-försöken. Redan innan det relativa betygssystemets införande hade vi, som tidigare redogjorts för, en form av målrelaterade betyg i Sverige.

Framväxten av det nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet måste ses i ljuset av MUT-utredningens misslyckande, de positiva utvärderingarna av ÖGY-försöken men framför allt mot bakgrund av att den statliga styrningen av utbildningen förändrades i början av 90-talet. Då skedde en övergång från regelstyrning till mål- och resultatstyrning. Den nya ansvarsfördelningen mellan stat och kommun trädde i kraft den 1 januari 1991.⁵³ Att målrelaterade betyg infördes 1994/95 kan ses som en logisk konsekvens av ett nationellt målstyrt system och ett decentraliseringstänkande med möjligheter till ett lokalt beslutsfattande i ett lokalt frirum.

I regeringens propositionen 1991 fastslås att riksdagen och regeringen skall styra skolverksamheten genom att ange nationella mål. Kommuner och

⁵⁰ Översynen av gymnasieskolan, en utredning inom dåvarande Skolöverstyrelsen.

⁵¹ Se Arfwedson (1998).

⁵² Se Nilsson (1981).

⁵³ Proposition 1990/91:18.

andra huvudmän skall ha stor frihet att avgöra hur verksamheten skall genomföras. Genom uppföljningar och utvärderingar skall en bedömning göras av vilka åtgärder och korrigeringar som är nödvändiga på kommunal respektive nationell nivå.

För att garantera en nationellt likvärdig utbildningsstandard har staten i skollagen angett vissa krav på den kommunala organisationen.⁵⁴ Enligt skollagen ska det i varje kommun finnas en styrelse, t.ex. en nämnd, för det offentliga skolväsendet och en skolplan som visar hur kommunens skolväsende skall utformas och utvecklas. Skolplanen skall ange vad kommunen tänker göra för att uppnå de nationella målen för skolan och den ska dessutom fungera som ett planeringsunderlag för skolorna. Enligt skollagen ska det också i varje skola finnas en lokal arbetsplan som visar hur skolan konkret tänker genomföra utbildningen för att nå de fastställda målen. För varje skolform finns en särskild statlig förordning t.ex. grundskoleförordningen och gymnasieförordningen som rör organisation, innehåll, samverkansformer, elevers rättigheter och skyldigheter. Rektor har det övergripande ansvaret för att de nationella och kommunala målen bryts ner till konkreta mål för undervisningen.

De utredningar som inledde övergången till ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem var den s.k. Expertutredningen⁵⁵ och den parlamentariskt sammansatta Betygsberedningen.⁵⁶ De båda utredningarna visade att övergången inte skulle gå helt smärtfritt. Inom Expertutredningen var man oenig om både hur betygssystemet skulle se ut i grundskolan och huruvida de målrelaterade betygen skulle kunna användas som urvalsinstrument i framtiden. I Betygsberedningen avspeglades den politiska oenigheten genom att de dåvarande skolministrarna Persson och Ask, i var sin regering, genom tilläggsdirektiv markerade sina partilinjer i betygsfrågan. Moderaterna ville t.ex. ha både fler betygssteg och tidigare betygssättning än vad socialdemokraterna ansåg vara nödvändigt. I början av Betygsberedningen (1990) var socialdemokraterna i regeringsställning. Ett regeringskifte ledde sen till en borgerlig regering. Betygsberedningens förslag justerades slutligen av socialdemokraterna som avlöste den borgerliga regeringen.⁵⁷

Betyg skulle enligt beslutet sättas i grundskolan i år 8 och 9 i en tregradig betygsskala med beteckningarna Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd. I gymnasieskolan skall en fyrgradig betygsskala tillämpas med likalydande beteckningar kompletterade med betygssteget Icke godkänd. De stora förändringar som inträtt i styrdokumentet efter beslutet är bl.a. att

⁵⁴ Skollagens 2 kap. 1-8§.

⁵⁵ Högskoleverket (1990).

⁵⁶ Se SOU (1992:86).

⁵⁷ Proposition 1994/1995:85.

nationella betygskriterier för MVG, i samband med reviderade kursplaner, har införts från 1 juli år 2000. Tidigare fanns bara nationella betygskriterier för VG i grundskolans ämnen och för G och VG i gymnasieskolans kurser.

Vägen till beslutet om införandet av ett nytt betygssystem hade varit lång och snårig och flera fundamentala frågor kring de mål- och kunskapsrelaterade betygen hade diskuterats.

Först till benämningen "mål- och kunskapsrelaterade betyg". I ett historiskt perspektiv är införandet av beteckningen *kunskapsrelaterat* ett nytt inslag. Inom det s.k. Läraruppdraget⁵⁸ kom namnfrågan upp. Man ville undvika 1970-talets undervisningsteknologiska inriktning med preciserade listningar genom att även ha med ordet "kunskapsrelaterat" som skulle ge en signal om att de nya betygen för att fungera måste leda till en diskussion om kunskapens art och vilka kunskaper som skolan skall utveckla hos eleverna. Läraruppdragets förslag var att det nya betygssystemet skulle heta "kunskaps- och målrelaterat", i den ordningen, medan beslutsfattarna i slutändan vände på beteckningen. En tanke som förmodligen väl stämde in med både Perssons och Asks idéer om vilka betyg som skulle införas. Om man granskar deras uttalanden så var det knappast kunskapsteori man hade i sikte när de nya betygen skulle införas utan "mål- och kravbeskrivningar som är så tydliga att de ger läraren ett tillfredsställande underlag för att avgöra vad som krävs för de olika betygsvärdena".⁵⁹ Asks direktiv innehöll också en stark betoning på att betygen skulle relateras till tydliga mål.

Betygsberedningen skriver bl.a. som en slutsats av Läraruppdraget⁶⁰ att det är möjligt att formulera kriterier för kvaliteter i elevers kunnande och att det är möjligt att också uppnå en acceptabel bedömaröverensstämmelse lärare emellan. Begreppet "betygskriterier" myntades och kom att bli ett hett diskussionsämne i den remissbehandling som skedde på betygsförslaget. På många håll ifrågasattes t.ex. om det överhuvudtaget var möjligt att formulera generella betygskriterier för de olika ämnen. Man ifrågasatte också om man samtidigt med en lokal tolkning av de nationella betygskriterierna kunde erhålla en acceptabel jämförbarhet. I det inledande utredningsskedet hade Expertutredningen och experterna i Läraruppdraget framför allt betonat den pedagogiska funktionen hos betygen och tänkte sig inte primärt att de nya betygen skulle komma att användas i urvalssammanhang. Remissinstanserna framförde också åsikter om att betygens urvalsfunktion kraftigt undervärderats av utredarna vid övergången både till gymnasieskolan och högskolan och pekade på problematiken med att ordna ett rättvist urval på andra grunder än betyg.

⁵⁸ SOU (1992:59), "Läraruppdraget".

⁵⁹ Citat från Perssons direktiv i SOU (1992:86), bilaga 1, s. 135.

⁶⁰ SOU (1992:86), s. 49.

Godkändgränsens införande i betygsskalan blev också föremål för diskussion bland remissinstanserna och stämplings- liksom motivationseffekter diskuterades. Kravet på godkänt för behörighet till gymnasieskolans program fick stöd av majoriteten av remissinstanserna. Hur utredarna tänkt kring kunskapsprogressionen var också föremål för synpunkter. Vissa ämnen som svenska, matematik och engelska pågår i ett tolvårigt perspektiv. Många menade att om man skulle ta kunskapsprogressionen på allvar skulle man knappast kunna få godkänt i år 9 och att de högsta betygen i så fall bara skulle kunna ges i slutet på gymnasieskolan. Detta skulle innebära en stor motivationsproblematik för eleverna.

Vad blev då resultatet av remissomgången? Trots massiv kritik, som sammanfattningsvis gick ut på att förslaget till nytt betygssystem skulle utredas vidare genom återremiss, togs beslut om att det nya betygssystemet skulle börja tillämpas tillsammans med nya läroplaner i både grund- och gymnasieskolan från och med läsåret 1994/95. De professionella och Skolverket fick således i uppgift att hantera ett nytt betygssystem som innehöll många fundamentala frågetecken.

Övergången från ett relativt betygssystem till det nya mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet innebär formellt sett ett "paradigmskifte" i tänkandet. Taylor (1994)⁶¹ jämför de grundläggande antaganden som gäller för norm- eller grupprelaterade mätningar, dit man kan hänföra det relativa betygssystemet, och antaganden för kriterierelaterade mätningar som är grunden för de mål- och kunskapsrelaterade betygen. Vid norm- eller grupprelaterade mätningar är utgångspunkten att man på ett någorlunda säkert sätt kan mäta skillnader och rangordna individer. Den kriterierelaterade modellen, dit de mål- och kunskapsrelaterade betygen kan hänföras, bygger på att det går att formulera mål som alla inblandade kan förstå och kommunicera. Huvudentagandet är att det finns olika vägar att uppnå samma mål. Olika elever skall t.ex. kunna visa måluppfyllelse på olika sätt. Samstämmigheten mellan lärarnas bedömningar av de olika kravgränserna skall, enligt Taylor, tillförsäkras genom att lärarna regelbundet utbildas.

Reflektioner

Betyg är en social konstruktion, som ser mycket olika ut världen över.⁶² De varierar både utseendemässigt och med hänsyn till hur de används. I Sverige har betygen en lång tradition som urvalsinstrument till högre utbildning och utseendemässigt har de varierat beträffande skalsteg och vi har haft både siffror och bokstäver för att beteckna de olika stegen. Internationellt

⁶¹ Taylor (1994).

⁶² Se t.ex. Gipps (1999).

finns också bedömningens betydelse för urval dokumenterad. Redan före Kristi födelse förekom i Kina examinationer i avsikt att välja ut lämpliga personer till högre tjänster inom byråkratin. På 1700-talet förekom också examinationer och olika former av betyg bland jesuiterna.⁶³

Betygen har i Sverige benämnts på olika sätt och de olika benämningarna har ibland skapat förvirring både bland lärare, föräldrar och elever. Något renodlat betygssystem har förmodligen aldrig existerat i den svenska skolan. Olika former av betyg har verkat parallellt, t.ex. har vissa årgångar av elever betygsatts efter ett system, en annan årgång har betygsatts efter ett annat. Även om man formellt som lärare haft endast ett system att tillämpa finns tecken som tyder på att motstridande principer ändå har använts inom samma.⁶⁴ Detta inte sagt som en kritik av den svenska lärarkåren. Ibland har lärarna haft en nära nog omöjlig uppgift. Under åttio- och nittiotalen i gymnasieskolan tillämpades t.ex. samtidigt åtminstone tre olika varianter av betyg.

Vad har hänt efter införandet av de nya betygen?

Betygssystemet har införts successivt i både grundskolan och gymnasieskolan vilket inneburit att lärare och elever under övergången bedömt och bedömts efter olika betygssystem. De modifierade relativa betygen har efter hand ersatts med de nya mål- och kunskapsrelaterade betygen. Skolverkets kvalitetsgranskning av de nya betygen (2000) har gett en del information om hur implementeringen skett och hur olika intressenter som politiker, rektorer, lärare, elever och föräldrar uppfattat omställningen.⁶⁵ Skolverkets kvalitetsgranskningsnämnd med generaldirektören Mats Ekholm som ordförande gav i anslutning till överlämnandet av regeringsrapporten långtgående förslag om en förändring av betygssystemet i grundskolan samt även förslag om en översyn av betygens roll vid övergången mellan grundskola och gymnasieskola.

Frågan om betygens roll som urvalinstrument var aktuell på Wigforss tid och är högst aktuell även nu fast utredarna bakom de nya betygen hade andra ambitioner. Fortfarande översätts de nya betygen till betygspoäng och t.o.m. till hundradelar av poäng vid urval till gymnasieskola och högskola. Behovet av ett enkelt urvalsinstrument verkar vara större än att hålla på principen om att de nya betygen inte är av intervallskalekaraktär. Betygens roll som motivationsskapande faktor är intimt förknippad med denna fråga. Betygens roll som urvalsinstrument innebär och har inneburit att eleverna kan ”byta in” sina betyg mot åtråvärda utbildningsplatser.⁶⁶ Om alla elever i

⁶³ Se Gipps (1999).

⁶⁴ Se t.ex. Egidius (1995) och Andersson (1991).

⁶⁵ Skolverket (2000).

⁶⁶ Se t.ex. Kvale (1993).

grundskolan, inte bara 80 % som det är idag, kunde få sina förstahandsval tillgodosedda t.ex. genom organisatorisk samverkan mellan de båda skolformerna, borde det innebära en avdramatisering av betygens roll i grundskolan. Om så blev fallet reser det flera följdfrågor. Kan betyg vara motiverande i sig även om de inte fungerar som urvalsinstrument? Kan man tänka sig andra och bättre former av information än traditionella betyg? Hur skulle samarbetet mellan grundskolan och gymnasieskolan påverkas om alla kunde beredas plats på sitt förstaval i gymnasieskolan?

Betygens urvalsfunktion, i kombination med de behörighetsregler som införts och de antagningsregler till högre utbildning som gäller, tycks göra att skolarbetet framför allt i år 8 och 9 får en mer instrumentell inriktning. Betygen blir studiemål i sig och innehållet kommer mer i bakgrunden. Vissa elever uppger i den nationella granskningen att de gör vad som helst för att bli godkända eller för att få ett MVG och lärare känner sig ofta pressade av att ha bevis inför elever och föräldrar på att vissa betygssteg uppnåtts. Skolarbetet får en tydligare beviskaraktär och oftast vill läraren och skolan ha skriftlig dokumentation för att ha ryggen fri.

Skolverket har under 2001 också utrett konsekvenserna av de behörighetsgivande reglerna i ämnena svenska, engelska och matematik. Den regel som gäller vid övergången till gymnasieskolan idag är att elever måste vara godkända i dessa tre ämnen om man skall kunna antas till ett nationellt program i gymnasieskolan. Många som intervjuats i Skolverkets granskning (2000) talar i termer av att vi fått en treämnesskola i grundskolan. Svenska och matematik har som ämnen haft en grundmurad ställning i det svenska skolväsendet sedan långt tillbaka. Ett uttryck för detta var t.ex. de intagningsregler som gällde till läroverken före 1940-talet och de regler som senare via Wigforss arbete kom att gälla.

De behörighetsregler som infördes i samband med att de relativa betygen avskaffades måste ses mot bakgrund av att beteckningen Godkänd, efter att delvis ha försvunnit i det svenska betygssystemet, återinfördes i betygsskalan för alla ämnen och kurser. För att garantera en viss miniminivå av kunskaper på nationella program infördes en form av viktning av grundskolans betyg genom kravet att eleven måste vara godkänd i svenska, engelska och matematik. Skolverkets granskning (2000) och den utredning som gjorts kring de behörighetsgivande ämnena under 2001,⁶⁷ tyder på att behörighetsreglerna tar alltför mycket energi av skolans totala arbetsinsats. Genom att man redan i lägre år fokuserar på dessa tre ämnen, genom t.ex. stöd av speciallärare och specialpedagoger, finns enligt utredarna en uppenbar risk för att elevens totala utveckling genom andra ämnen försummas. Att eleven genom stödsatser får "more of the same" kan ibland leda till att andra

⁶⁷ Se Skolverket (2001).

ämnen, där eleven kanske har sina starka sidor, försummas. Treämneshöjningen kan ibland leda till att skolans övergripande mål om elevens positiva utveckling kommer på kollisionskurs. Skolverket har efter sin utredning kring de behörighetsgivande ämnena föreslagit att behörighetsreglerna skall ändras. Vad som händer i framtiden torde delvis vara en politisk fråga. Rösterna har redan höjts från vissa håll på insändarsidorna om att Skolverket håller på att montera ned kraven i den svenska skolan och att vi håller på att få en "flumskola" i Sverige. Vad som är riktiga kunskaper är som bekant ett hett debattämne, inte minst politiskt.

Effekter av betygssättning

Den bedömning och betygssättning som sker från skolans sida är en myndighetsutövning som innebär ytterst märkbara konsekvenser för den enskilde eleven. Ett ur elevens synvinkel felaktigt satt betyg av en lärare, i vilket ämne det vara må, går i dag inte att överklaga. Denna regel i kombination med reglerna för de behörighetsgivande ämnena gör den ännu mer dramatisk. Skolverkets kvalitetsgranskningsnämnd har med anledning av detta föreslagit att möjligheten till ett överklagande av ett redan satt betyg skall utredas inom utbildningsdepartementet.

Den kvalitetsredovisning, som enligt Skolverkets granskning av betygen (2000) tycks dominera, är betygsstatistik med uppgifter om antal som inte fått betyg i grundskolan, antal som inte blivit behöriga för nationella program i gymnasiet eller antal som inte fått behörighet för högskola. Statistiken i hela landet visar att andelen elever som i grundskolan inte når upp till godkänt i de behörighetsgivande ämnena ökar och även att antalet elever som inte blir behöriga för universitetsstudier ökar. Fler och fler identifieras och slås tyvärr också ut ur systemet. Förlorarna har blivit fler. Att inte vara godkänd tas som ett personligt nederlag för de elever som berörs. Godkändgränsens införande med andra syften har, i kombination med regelverket kring antagningen till gymnasieskola och högskola, gjort att elever i behov av stöd tidigare kan identifieras. Så långt är det bra. Ett huvudintryck av Skolverkets intervjuer är dock att nästa steg, åtgärdssteget, inte är lika lätt att realisera. Ofta stupar det på begränsade resurser. Om inte åtgärdsdelen kan klaras av innebär identifieringen endast en form av stämpling där olika diagnoser och instrument egentligen inte haft någon positiv verkan.

På Wigforss tid bedömdes både skolprestationer och personlighetsfaktorer av skolan. Bedömningsunderlaget berörde allt från kunskaper i ämnet till hur man var som person när det gällde ordning och uppförande. Det finns både fördelar och nackdelar med ett brett bedömningsunderlag. Ett intryck från Skolverkets kvalitetsgranskning av betygssättningen är att bedömningsunderlaget varierar både mellan ämnen och mellan olika lärare.

En del vill väga in mer av personligheten, andra mindre. Rättesnöret formellt sett är ju de nationella mål och kriterier som man efter tolkning enats om på den skola man verkar som lärare. De lokala betygskriterier som Skolverket samlat in tyder dock på att lärare läser in mycket olika saker i betygsunderlaget. I sin iver att få en elev godkänd är det kanske naturligt att skolan ”med ljus och lykta” söker efter bedömningsunderlag som kan ”rädda” eleven. Ju mer man utökar underlaget och kommer in på personfaktorer desto högre blir stämplingsrisken om eleven ändå inte kan godkännas. Förr bedömdes även den sociala bakgrunden i klartext, t.ex. ekonomisk bärning. Det finns en risk att ju mer man utökar bedömningsunderlaget desto mer av personens omgivning också blir bedömd. Det finns också en risk att eleven ständigt upplever sig vara bedömd av skolan. S.k. processbedömningar har enligt de intervjuade lärarna blivit allt vanligare. I samband med dessa framkommer också att det är viktigt att lärare är tydliga gentemot eleverna om vad som är betygsgrundande och inte.

Kunskapsrelateringens syfte

En av utmaningarna med det nya mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet är att åstadkomma en diskussion kring vad kunskaper är och att få en utveckling mot att eleverna i sitt lärande utvecklar inte bara faktakunskaper utan också det som Shepard (2000) betecknar som ”higher order thinking”. Shepards historiska beskrivning av utvecklingen fram till början av 2000-talet pekar på att både teorier om motivation och teorier kring vad kunskap är utvecklats via teorier om intelligens och arvets betydelse mot kognitiva och konstruktivistiska teorier om kunskap. I de arbeten som föregick Lpo 94 och Lpf 94 framhävs denna syn på kunskap och bildning⁶⁸ och det borde också vara rimligt att den bedömning som görs i skolan anpassas till den nya synen på lärande. Skolverkets undersökningar tyder i många fall på att bedömning och betygssättning fortfarande har en starkt styrande effekt på lärandet. Prov och betyg i slutet på ett ämne eller en kurs är en mycket vanlig modell.

Shepard (2000)⁶⁹ visar i en internationell historisk genomgång på hur inriktningen på bedömningar har förändrats under inflytande av olika syn på vad kunskaper är. Att de relativa betygen byggdes upp på det sätt som blev fallet passar väl in i den positivistiska kunskapssyn som var förhärskande vid tiden för Wigforss arbete. Shepard betecknar kunskapssynen som atomistisk och lärandet som hierarkiskt uppbyggt. Bedömningen som gjordes i slutet av att något ”lärts in” betecknas av Shepard som produktinriktad. Först

⁶⁸ Se SOU (1992:94) samt Skolverkets särtryck *Bildning och kunskap* (1994).

⁶⁹ Se Shepard (2000).

skulle eleven lära sig något, sen skulle det bedömas hur mycket man lärt sig. Betygssättningen hade en uttalad kvantitativ dimension.

I punktform beskriver Shepard de viktigaste kännetecknen och konsekvenserna för den bedömning som måste utvecklas i klassrummen inom den kognitiva och sociokulturella kunskapsram som karakteriserar de nuvarande läroplanerna. Basen för denna bedömning vilar enligt Shepard på teoretiska antaganden som betonar allas förmåga att lära och att intellektuella förmågor utvecklas i en social och kulturell omgivning. Nytt lärande skapas i mötet mellan tidigare kunskaper och kulturella möten. Bra lärande innefattar också förmågan att kunna betrakta sig själv under en lärandeprocess och uppleva och se vad som händer under lärandeprocessen (metakognition).⁷⁰ När det gäller motivationsaspekter betonas den "inre belöningen" då man upptäcker att man lärt sig något antingen som en "aha-upplevelse" eller att man lär tillsammans med andra i en social aktivitet.

Som sagts tidigare tycks politikerna nöja sig med procentsatser för att kunna legitimera sina beslut. Betygsstatistiken består t.ex. av antal IG, antal IG i de behörighetsgivande ämnena och antal behöriga för högskolan. Denna statistik används sedan som mått på skolans kvalitet. Från flera håll har kritik riktats mot bruket av denna typ av statistik som försummar det kvalitativt inriktade arbete som förekommer vid skolorna.⁷¹ Statistiken säger inget om hur lärare och elever arbetar med elevers sociala och emotionella problem eller om hur man arbetar för att få en trovärdig och jämförbar betygssättning. Om man skall kunna bedöma de processer som enligt Shepard bör karakterisera ett kognitivt och sociokulturellt lärande måste även dessa kvalitativa indikatorer komma med i bilden. Risken med enbart kvantitativa mått är att man bara får ett mått på hur elevunderlaget vid respektive skola varierar. För att komma åt förklarande processer krävs inte bara statistik utan mjukdata i form av t.ex. intervjuer.

Betygens roll i framtiden

I Skolverkets kvalitetsgranskning (2000) framgår också att de intervjuade anser att det nya betygssystemet har vissa fördelar. Förutom att det inbjuder till att diskutera vad kunskaper är så har målen kommit mer i fokus än inom det förra betygssystemet. Skolarbetet har fått en tydligare inriktning. Av Skolverkets undersökningar framgår också att lärare från förskola fram till betygssättningsdags i år 8 mycket väl kan informera elever och föräldrar utan att behöva använda sig av traditionella betygsbeteckningar. Men det framgår också att ju mer eleven närmar sig år 8 desto mer frågar elever och

⁷⁰ Se t.ex. Allwood m.fl. (2001).

⁷¹ Se Lindblad (2000), artikel i *Pedagogiska Magasinet* 4/00, Popkewitz & Lindblad (2000), Alonso, Starr, Lindblad & Pérez (1995).

föräldrar efter mer precisa betyg vilket är förståeligt på grund av uppfattningen om betygens betydelse för övergången till gymnasieskolan. Om betygens roll som sorteringsinstrument i framtiden kan ersättas genom ökat samarbete mellan grundskolan och gymnasieskolan innebär det flera fördelar. Samarbetet och förståelsen mellan grundskolan och gymnasieskolan kommer att öka. Lärandeperspektivet bör också bli mer integrerat från förskolan fram till gymnasieskolan genom utvidgade kontakter till gagn för kunskapsprogressionen.

Mer problematiskt är det när det gäller betygens roll vid urvalet från gymnasieskolan till högskolan. Betygsättningen på varje kurs i ett system där varje gymnasieelev går igenom 30–40 kurser under utbildningstiden inbjuder till både taktikval och instrumentellt lärande. Högskoleprovet, högskoleprov och arbetslivserfarenhet, samt antagning enbart på betyg, är i dag de tre stora kvotgrupperna för urvalet till högskolan.

Fortfarande antas cirka 50 % på sina gymnasiebetyg till högskolan. Urvalsfunktionen är viktig och att ersätta betygen som urvalsinstrument torde vara svårare vid denna övergång. Redan idag påverkar möjligheten att kunna ta sig in i högskolan via högskoleprovet attityden till lärandet och vissa elever funderar över hur man på enklaste sätt kan få ett bra resultat på högskoleprovet. Högskoleproven har redan nu en styrande inverkan på elevernas lärande i gymnasieskolan, liksom betygen. Att helt lämna öppet för test och prov i högskolans regi skulle helt säkert innebära dramatiska förändringar för gymnasieskolan. Förmodligen skulle det innebära att elevernas lärande under gymnasietiden i högre grad blev beroende av utseendet på avnämarnas prov och tester. Historien visar att så var fallet innan Wigforss knöt skolbetygen till urvalsprocessen från folkskolan till realskolan och läroverket. Den inledningsvis, från departementschefen, refererade motiveringen till Wigforss förslag ter sig även i dagens belysning tämligen riktig. Det bör finnas goda möjligheter för läraren som följer en elev under ganska lång tid att bedöma elevens kunskaper på ett bättre sätt än vad som kan göras vid ett enstaka test eller förhör.

Trovärdigheten kräver emellertid att gymnasieskolorna ges möjligheter att t.ex. genom kompetensutveckling skapa ökad professionalitet kring betygsättningen. Avnämarna, universitetet och högskolorna och arbetslivet, måste uppleva att betygen som sätts vid olika gymnasieskolor är någorlunda likvärdiga. De många kurserna med betygsättning på varje kurs gör det idag nära nog omöjligt att få jämförbarhet. Möjligen kan det förslag som innebär ett införande av mer ämnesinriktade betyg ge bättre förutsättningar.⁷² Annars finns en uppenbar risk för att vi är tillbaka till tiden före Wigforss då villkoren för antagning dikterades av mottagande skola.

⁷² Utbildningsdepartementet (2001).

Referenser

- Alonso, W & Starr, P. (Eds) (1987). *The politics of numbers*. New York: Russel Sage Foundation.
- Allwood, C. M. & Jonsson, A-C. (2001). Om betydelsen av elevers metakognitiva förmåga. I Svingby, G. & Svingby, S. (red.). *Bedömning av kunskap och lärande*. Rapport nr 18 från Primgruppen.
- Andersson, H. (1991). *Relativa betyg. Några empiriska studier och en teoretisk genomgång i ett historiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Andersson, H. (1999). *Varför betyg? Historiskt och aktuellt om betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker*. Stockholm: HLS förlag.
- Egidius, H. (1995). *Kunskapsrelaterade betyg*. Malmö: Gleerups.
- Gipps, C. (1999). Sociocultural Aspects of Assessment. In *Review of Research in Education*, chapter 10, vol. 24, 1999, edited by Iran-Nejad, A. & Pearson, P. D.
- Husen, T. (1986). Genombrottsåren för svensk utbildningsforskning: krafter, idéer, aktörer. Artikel i Gustafsson, J. E. & Marton, F. (red). *Pedagogikens gränser och möjligheter*, Lund (s 29-49).
- Högskoleverket (1990). *Betygens effekter på undervisningen. (Ds 1990:60)*.
- Inspektörsberättelser i anslutning till Frits Wigforss utredning.
- Isling, Å. (1972). *PM 1972-09-18*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Isling, Å. (1980). *Kampen för och emot en demokratisk skola. 1. Samhällsstruktur och skolorganisation*. Stockholm: Sober Förlags AB.
- Jaederholm, G. A. (1914). *Intelligensmätningarnas teori och praxis*. Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Johansson, E. (1989). Läser och förstår. Artiklar i folkundervisningens historia III. *Scriptum nr 10*. Umeå: Forskningsarkivet.
- Kvale, S. (1993). Examinations reexamined: Certification of students or certification of knowledge. In Chaiklin, S., (1993). *Understanding praxis. Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press.
- Lindblad, S. & Pérez, H. (1995). Bilder av eleverna i den nationella utvärderingen av skolan. *Praxis*, nr 1. 1995.
- Lindblad, S. (2000). Verklighetens omätbara aspekter. *Pedagogiska Magasinet* nr 4/00.
- Läroverksstadga år 1933.
- Nationell kvalitetsgranskning (2000). *Betygssättningen*. Särtryck ur den nationella rapporten.

- Nilsson, L. (1981). *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv*. Akademisk avhandling. Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.
- Popkewitz, T. & Lindblad, S. (2000). *Educational statistics as a system of reason: relations of governing education and social inclusion and exclusion*. Paper presented at the AERA meeting in New Orleans, April 2000.
- Proposition 1990/91:18. *Ansvaret för skolan*.
- Proposition 1994/1995:85. *Betyg i det obligatoriska skolväsendet*.
- Shepard, L. A. (2000). The role of Assessment in a learning Culture. *Educational Researcher*, vol. 29, No. 7.
- Skolöverstyrelsen (1989). Försöksverksamhet med treåriga yrkesinriktade linjer. Ämnesexperternas skolbesök. *SÖ R 89:42*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skollagen 2 kap. 1-8§.
- Skolordning år1820.
- Skolverket (1994). *Bildning och kunskap* (1994). Särtryck.
- Skolverket (2000). *Nationell kvalitetsgranskning. Betygssättningen*. Särtryck.
- Skolverket (2001). *Konsekvenser av de nya behörighetsreglerna till gymnasieskolan - slutrapport*.
- SOU 1938:29. *Betänkande med utredning och förslag angående intagning av elever i första klassen av de allmänna läroverken och med dem jämförliga läroanstalter, avgivet av inom ecklesiastikdepartementet tillkallad sakkunnig*.
- SOU 1942:11. *Betänkande och utredning och förslag angående betygssättning i folkskolan, avgivet inom ecklesiastikdepartementet tillkallade sakkunniga*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1945:45. *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. V. Skolans betygssättning*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1961:30. *Grundskolan. Betänkande utgivet av 1957 års skolberedning. VI*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1992:59. *"Läraruppdraget". Prövning av principen för ett kunskapsrelaterat betygssystem..* Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av Betygsberedningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning, kapitel 2*.
- Statsutskottets betänkande, Nr 138/1939.
- Svensk Lärartidning nr 22, 1946.
- Taylor, C. (1994). Assessment for measurement or standards. *American Educational Journal*, 1994, vol.31, No. 2, pp. 231-262.

Utbildningsdepartementet (2001). *Ämnesbetyg i en kursutformad gymnasieskola*. Arbetsgruppen för översyn av betygssystemet i gymnasieskolan. Promemoria (2001-01-16).

Författarpresentationer

Claes Annerstedt

Claes Annerstedt är fil.dr. i pedagogik och innehar en lektorstjänst i idrott vid Göteborgs universitet. Han är verksam vid lärarutbildningen i Göteborg med utbildningsansvar för idrottsvetenskap som kandidat- och magisterexamensämne. Annerstedts forskningsfält är huvudsakligen idrottsämnet i skolan. Senast har han utgivit boken *Ämnet idrott och hälsas didaktik* (2001).

Ingrid Carlgren

Ingrid Carlgren är professor i pedagogik vid Lärarhögskolan i Stockholm. Hon är också knuten till den nationella forskarskolan i naturvetenskapens och teknikens didaktik med säte i Norrköping. Ingrid Carlgren har i såväl forskning som annan verksamhet arbetat med frågor om kunskap och lärande, lärares arbete och yrkeskunskaper, skolutveckling, lärarutbildning samt skolarbetets organisering och innehåll. Aktuell är boken *Lärare av i morgon* skriven tillsammans med Ference Marton.

Olga Dysthe

Olga Dysthe är professor i praktisk pedagogik vid universitetet i Bergen i Norge. Hon har en bakgrund som gymnasielärare och har som forskare särskilt sysslat med frågor som gäller skrivning, bedömning och lärande i klassrummet. Hon har gett ut böckerna *Ord på ny spor* (1987/1993), *Det flerstemmige klasserommet* (1995), har varit redaktör för *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (1996) och *Dialog, samspill og læring* (2001) och är en av författarna till *Skrivning i høyere utdanning* (2000).

Ingemar Emanuelsson

Ingemar Emanuelsson är professor emeritus i specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Han har en drygt 40-årig verksamhet som lärare och forskare inom det specialpedagogiska området. I sin forskning har han studerat skolans roll i elevers utbildnings- och livskarriärer, ofta i s.k. longitudinella uppföljningsstudier över längre tidsperioder. Speciellt har situationer för elever som riskerar att få de största svårigheterna fokuserats.

Roger Fjellström

Roger Fjellström är författare, kulturskribent och lektor i praktisk filosofi vid Institutionen för filosofi och lingvistik vid Umeå universitet. Hans forskningsintressen är läroombudet etik, miljöetik och etiska frågor i samband med Förintelsen. Han har senast utkommit med boken *Etik och moral i högre utbildning* (1999) och tillsammans med Stephen Fruitman givit ut *Sidor av Förintelsen* (2000). Han färdigställer f.n. en bok om läraren som fostrare, vilken beräknas komma under 2002.

Håkan Johansson

Håkan Johansson arbetar med att utveckla former, innehåll och metoder i grundskolans undervisning. Han är ordförande i Fridaskolans styrelse och VD i DidaktikCentrum AB. Han har tidigare arbetat med skolutveckling inom den statliga skoladministrationen samt medverkat vid framtagandet av kursplanen i matematik (Lpo 94) och i arbetet med tillhörande stöd- och stimuleringsmaterial.

Tomas Kroksmark

Tomas Kroksmark är professor i pedagogiskt arbete vid Högskolan i Jönköping och i didaktik vid Göteborgs universitet. Hans forskning har i huvudsak rört frågor kring undervisning och lärande samt historiska och filosofiska aspekter på didaktik och pedagogik. För närvarande arbetar han med frågor som rör utbildningssystemens och läroplanernas reformation i de nya länderna på Balkan. Han arbetar också med ett nytt skolverksfinansierat projekt "Vem ska utbilda Vem och till Vad" som bl.a. handlar om mötet mellan lärararbetet och lärarstudenten i den verksamhetsförlagda delen av den nya lärarutbildningen.

Viveca Lindberg

Viveca Lindberg är doktorand vid Lärarhögskolan i Stockholm och intresserar sig för frågor som rör kunskap i skolan. Hon har en bakgrund som "pedagogisk mångsysslare", med erfarenheter från bl.a. lärarutbildning i Finland och Sverige och undervisning och studievägledning inom den åländska motsvarigheten till gymnasieskolan under ca fjorton år. Dessutom har hon lärarerfarenheter från vuxenutbildning och högskoleundervisning.

Lars Lindström

Lars Lindström var 1976–94 universitetslektor i pedagogik vid Konstfack, Institutionen för bildpedagogik men är numera professor i pedagogik, med särskild inriktning mot praktisk-estetiska ämnen vid Lärarhögskolan i Stockholm. Han har bl.a. studerat elevers skapande förmåga inom Skolverkets utvärdering av skolan 1998 och leder för närvarande ett projekt om ungdomars upplevelse av skolan, finansierat av Kommunförbundet.

Håkan Andersson

Håkan Andersson är universitetslektor i pedagogik vid Pedagogiska institutionen i Umeå och arbetar som lärarutbildare i huvudsak med inriktning mot specialpedagogik, utvärderings- och bedömningsfrågor. Han har skrivit en doktorsavhandling om betyg (1991) och en bok *Varför betyg?* (1999) samt varit medförfattare till Skolverkets rapport om betyg, *Nationell kvalitetsgranskning* (2000) och även medverkat vid utarbetandet av Skolverkets skrift *Betygsättning och bedömning* (2001).