

”Läraruppdraget”

Prövning av principen för ett
kunskapsrelaterat betygssystem

Ur KB:s samlingar

Digitaliserad år 2015



Rapport från Betygsberedningen
Stockholm 1992

”Läraryppdraget”

Prövning av principen för ett
kunskapsrelaterat betygssystem

SOU

1992:59

Rapport från Betygsberedningen
Stockholm 1992





Statens offentliga utredningar

1992:59

Utbildningsdepartementet

”Läraryppdraget”

Prövning av principen för ett
kunskapsrelaterat betygssystem

Birgita Allard

Per Måhl

Bo Sundblad

Rapport från Betygsberedningen
Stockholm 1992

SOU och Ds kan köpas från Allmänna Förlaget, som också på uppdrag av regeringskansliets förvaltningskontor ombesörjer remissutsändningar av dessa publikationer.

Adress: Allmänna Förlaget
Kundtjänst
106 47 Stockholm
Tel 08/739 96 30
Telefax: 08/739 95 48

Publikationerna kan också köpas i Informationsbokhandeln, Malmtorgsgatan 5, Stockholm.

REGERINGSKANSLIETS
OFFSETCENTRAL
Stockholm 1992

ISBN 91-38-13093-9
ISSN 0375-250X

Innehållsförteckning	Sida
Inledning	i
1. BAKGRUND	1
1.1 Hur arbetet med temat "prov och betyg" började	1
1.2 Det relativa betygssystemet	2
1.3 Från grupprelatering till kunskapsrelatering	3
1.4 Skolans resultatansvar	5
1.5 Till sist...	6
2. UPPDRAGET	7
3. GENOMFÖRANDET	10
3.1 Arbetets uppläggning	10
3.2 Utgångspunkter för lärarnas arbete	11
3.3 Fysik	21
3.4 Historia	38
3.5 Naturbrukslinjen	61
3.6 Utgångspunkter för arbetet — engelska och musik	85
3.7 Engelska	90
3.8 Musik	125
4. SLUTSATSER	152
4.1 Vilka slutsatser kan man dra av gruppernas arbete?	152
4.2 Mål och kriterier	165
4.3 Kursplaner och centralt utformade prov	170
5. DISKUSSION	172
5.1 Vilken kunskap ska betygsättas?	172
5.2 Betygssystem	184
 Bilagor:	
1 Prov Fysik, högstadiet.	195
2 Provuppgifter Fysik, gymnasiet.	198
3 Tidningsartikel från Early Times "Beating bullying", högstadiet.	203
4 Text "Mr Ruffles", gymnasiet.	204
5 Fyra engelska tidningsartiklar, gymnasiet.	205
6 "The Village Store", en artikel ur The Daily Mail, gymnasiet.	207
7 Tre tidningsartiklar ur The Mail, gymnasiet.	209
8 Direktiven. Dir. 1990:62, 1991:53, 1991:104, 1991:117.	211
9 Tabell 2—4.	234
10 Deltagarförteckning.	236

Förord

Vi vill i några punkter ge ramarna inför läsningen av denna rapport.

1. Huvudtanken bakom vårt arbete med prov och betyg har varit att komma åt frågan om kunskap och lärande. Prov och betyg är, som vi ser det, kraftfulla styrfaktorer i skolan och deras pedagogiska effekter måste belysas för elevernas och undervisningens bästa.
2. Dessa prövningar är bara *ett första steg* vad gäller att synliggöra lärares mer eller mindre formulerade kriterier. Prövningarna är genomförda endast i delar av ämnena fysik, historia, naturbruk, engelska och musik.
3. Nära förknippad med termen målrelatering är MUT-projektet (mål och utvärdering). Vi vill påpeka att målrelatering kan innebära något annat än det MUT arbetade med. Att vi använder termen kunskapsrelatering beror bl a på att det vi arbetat med *inte* är förenligt med idéerna bakom MUT.
4. En *förutsättning* för att den decentralisering av svensk skola som nu initierats skall kunna ge kommuner, skolenheter och lärare den avsedda friheten är att *kriterier* för bedömningar och betyg formuleras så att lärarens frihet att välja stoff, exempel och metoder inte begränsas.
5. Uppdraget från Betygsberedningen var att pröva principerna för ett kunskapsrelaterat betygssystem utifrån redovisade grundantaganden. Läraruppdraget utgör alltså en del i ett beslutsunderlag för ett politiskt rambeslut om ett nytt betygssystem. Vi har ansett det riktigt att för politikerna belysa olika alternativt samt dra ut konsekvenserna av dessa på ett förhållandevis detaljerat sätt med hänvisningar tillbaka till normativa grundantaganden. Detta ska inte uppfattas som att vi förekommer utformningen av läro- och kursplaner. Vi har försökt bidra till att den beslutande nivån får möjlighet att fatta ett så väl underbyggt beslut som möjligt, trots de snäva tidsramar som satts upp. Vi är väl medvetna om att huvuddelen av arbetet med att förverkliga ett nytt betygssystem kvarstår då ett politiskt beslut i frågan föreligger.

1 BAKGRUND

Läraryppdraget är av sent datum medan vi, som skriver denna rapport, började arbeta med frågor rörande prov och betyg långt tidigare. Vi låter rapporten ta avstamp i det arbetet, eftersom det har betydelse både för att vi fick uppdraget och för hur vi genomförde det.

1.1 Hur arbetet med temat "prov och betyg" började

För sju år sedan var vi med och startade en seminariegrupp, bestående av högstadie- och gymnasielärare i svenska och SO. Alla var (och är) i olika utsträckning engagerade i lärarfortbildning både inom grund- och gymnasieskolan. Lärarna i gruppen var samtidigt verksamma som lärare. Gruppen bildades utifrån ett behov av att få diskutera frågor rörande fortbildning, innehållsmässigt och organisatoriskt. 80-talet kan karakteriseras som en period av centralstyrd fortbildningsverksamhet: "En gymnasieskola för alla", "En skola för alla", matematiksatsningen och under senare delen kompletteringsfortbildningen. Samtidigt anslogs medel för utvecklingsarbete, både inom grund- och gymnasieskolan. Vidare ålades lärare att utarbeta lokala arbetsplaner som grund för undervisning och lokal utvärdering samt att organisera sig i arbetsenheter. Inom ramen för alla dessa satsningar uppstod frågor om vad man ska uppnå med undervisningen, om målen. Därmed kom frågan om kunskapsyn ånyo i fokus.

Inom den fortbildning som gruppmedlemmarna engagerades i var frågan om sättet att se på kunskap ett centralt tema, ofta exemplifierat genom fenomenet läsning, eftersom det framträder som det centrala verktyget vid kunskapsinhämtandet i skolan. Gruppens iakttagelser var samstämmiga vad gäller att det var lättare att möta klasslärare än ämneslärare med detta exempelområde. Som en konsekvens därav blev det viktigt att finna ett för ämneslärare angeläget tema, som övergriper ämnesgränserna, vilket ledde in på funderingar kring vad som är den mest vitala och grundläggande fråga som alla lärare på högstadiet och gymnasiet berörs av. Efter ett par års arbete, med träffar en gång i månaden, var gruppen, med en viss förvåning, framme vid att "grundbulten" var de idéer och tankar som styr sättet att göra prov. Provet ges huvudsakligen för att ge underlag för att sätta betyg. Det ledde in arbetet på frågan hur det nuvarande betygssystemet styr i dessa avseenden.

1.2 Det relativa betygssystemet

För skolans verksamhet finns officiella styrdokument — skollagen, läro- och kursplaner. Det är dock inte givet att det är dessa som ytterst styr verksamheten. Hur elevernas kunskande kontrolleras och utvärderas bestämmer vad som värderas och därmed vad som ska premieras i det dagliga arbetet. Betygssystemets karaktär styr i hög grad provens utformning både på central och lokal nivå. Det är inte självklart att dessa inofficiella styrinstrument¹ för skolans verksamhet rymmer med officiella dokument, som läro- och kursplaner.

Det nuvarande betygssystemet, det s k relativa, är relaterat till grupper av individer. Det avser att differentiera eleverna enligt normalfördelningen så att 38 procent ska erhålla betyget 3. Betyget 2 ska ges till 24 procent; detsamma gäller betyget fyra. Extremerna 1 och 5 ska vardera ges till 7 procent av eleverna. Denna fördelning avser en hel population, t ex alla elever höstterminen i åk 9². I realiteten har det alltför ofta blivit så att man normalfördelat inom klassens ram. Relativa betyg ska differentiera. Bedömarens uppgift är således att konstruera prov som differentierar. Vad proven mäter blir sekundärt. Eleverna är målinriktade och tar reda på vad som kontrolleras för att klara sig så bra som möjligt i syfte att få ett bra betyg. Proven definierar vad kunskap är och blir den arbetande läroplanen. Den lärare, som engagerad i sitt ämne utbreder sig och ger sammanhang, får ändå till sist frågan: "Kommer detta på provet? Får vi betyg på detta?" Undervisningen tenderar att inriktas mot det som kommer på provet.

Betygen ger inte information om vad eleverna faktiskt kan — en 3:a anger medelvärde, dvs bättre än en 1:a och 2:a och sämre än en 4:a och 5:a. Det kunskande som kan dölja sig bakom en 3:a i en klass är inte självklart detsamma som en 3:a i en annan. Det finns ingen kunskapsmässig stabilitet i någon av dessa siffror, varken över klasser eller över årskullar. Det som ska vara stabilt är hur många som ska ha en viss siffra.

¹ Det finns givetvis fler inofficiella styrfaktorer än prov och betyg. Det som kallas ramfaktorer påverkar skolans arbete. Många av dessa faktorer är för den enskilde läraren svåra att påverka, medan däremot sättet att undervisa och att konstruera prov är något lärare själva kan styra.

² Av Lgr 80 framgår att reglerna för betygsfördelningen på högstadiet mjukats upp. Där står: "Betygen skall ges i femgradig skala, där medelbetyget är tre. Någon given procentsats för de olika betygsgraderna skall inte finnas. Normalt skall dock antalet fyror och tvåror i en klass vara fler än antalet femmor respektive ettor."

Eftersom fördelningen är given, finns inbyggt i systemet att en viss procent av eleverna är förutbestämda att misslyckas, dvs inte få mer än betygen 1 och 2. Även om termerna godkänd och icke godkänd inte används, vet alla att 1:or och 2:or är dåligt. Det är ett system som mystifierar. Ingen ska underkännas; alla steg är "bra" på sitt sätt; ingen är dålig trots betyget 2 osv. En elev med en 2:a i ett ämne anstränger sig och blir faktiskt bättre än tidigare, men fortfarande är antalet elever som är bättre detsamma som tidigare så det blir ändå bara en 2:a. Eleven blir besviken och kanske upprörd. Lärare försöker följa differentieringsreglerna. Fördelningen i enskilda klasser ska justeras med hjälp av centrala prov och standardprov. Denna procedur riskerar göra fördelningen än mera statisk, eftersom sådana prov ges i så få ämnen. De ämnen i gymnasieskolan, som saknar normerade prov, ska betygsättas utifrån de fördelningar som ges av centrala prov. En historielärare, som anser att i klassen finns sju elever som borde ha 5:or, kanske därmed sänker några elevers betyg i enlighet med den normerade fördelningen i ett annat ämne. På högstadiet är ett sådant förfaringssätt inte uttalat, men i praktiken utgår många från överspridningseffekten, dvs elever med t ex 2:or på standardproven antas vara "en 2:a" även i övriga ämnen.

1.3 Från grupprelatering till kunskapsrelatering

Som så många andra såg deltagarna i seminariegruppen från början detta med prov och betyg som något nödvändigt ont. I början skojade vi om att man borde dela upp skolarbetet i två åtskilda halvår, en som ägnades åt proven och betygen och en som ägnades åt elevernas kunskapsutveckling. Oreflekterat hade nog alla den inställningen att betygen borde avskaffas. Genom att gå allt djupare in i frågan blev ställningstagandet för eller emot betyg inte lika enkelt. Skolan måste ha någon form av redovisningsskyldighet. Vid den tidpunkten fanns inga indikationer på någon förändring av betygssystemet, så arbetet inriktades på huruvida det var möjligt att inom ramen för det rådande systemet kunna förändra sättet att konstruera prov så att de styr mot den kunskapssyn, som normativt uttrycks i läroplanerna. Ungdomars förtroende för vuxna är beroende av att vuxna är ärliga och rättvisa, att de möter eleverna med respekt och behandlar dem som vuxna. För att få gehör för en undervisning, som syftar till en kunskapsutveckling, krävs därför synliga och formulerade kriterier på vad eleverna ska kunna för ett visst betyg. Proven, muntliga och/eller skriftliga, måste vara utformade så att de speglar kriterierna.

Det är inte betygsskalan 1—5 eller antalet betygsteg som karakteriserar det rådande betygssystemet, utan vad respektive siffra står för. Genom att låta siffrorna representera kunskapskvaliteter, har man i praktiken övergivit det rådande systemet. Under våra diskussioner i gruppen upptäckte vi att vi hade en outtalad idé om en godkändgräns, trots att betygssystemet är konstruerat så att någon godkändgräns inte ska anges. Vår uppfattning var att denna gräns gick vid betyget 3. Vi började fråga andra lärare och fann att detta inte alls var ovanligt. Om t ex betyget 3 svarar mot den kvalitet man anser vara godkänd och 15 elever uppnår den nivån, ska förstås alla dessa elever få betyget 3. I en klass kan man t ex tänka sig en fördelning så att 26 elever nått godkänd eller däröver, dvs betygen 3 — 5, samtidigt som två elever ännu inte uppnått betyget godkänd, men är på god väg.

Efter flera års arbete med att läsa, diskutera och pröva i klasserna, kunde vi i gruppen konstatera att betyg i sig inte är av ondo, men det nuvarande måste bort och ersättas med kunskapsrelaterade³ betyg. Att ange en kvalitativ godkändnivå i alla ämnen, genom att utgå från lärarerfarenhet och att i ord formulera lärares intuitiva och tysta kunnande, är möjligt. Lärare har i ett flertal ämnen gjort det de senaste 30 åren.

Proven är ett pedagogiskt styrinstrument. Ska eleven via proven visa upp vissa kunskapskvaliteter, krävs en undervisning som leder fram till kunnandet. Det kräver ett samarbete mellan lärare och elever, där båda parter strävar mot de mål eleven satt upp för sig. Ambitionen bör vara att alla når minst den miniminivå läraren anser är en nödvändig grund i ämnet. Även om vi inte då använde termen godkänd, var innebörden i minimikraven vad som kan betecknas som godkänd. Med en sådan ambition kommer man bort ifrån den utslagningseffekt som finns inbyggt i det nuvarande betygssystemet. Samtidigt blir skolans resultatansvar ett faktum; synligt för elever, föräldrar och avnämare.

³ Termen "kunskapsrelaterade" är kanske inte den mest adekvata. Betyg är alltid relaterade till något: grupper, individer eller mål, och oavsett till vad är de knutna till kunskap. Det vi diskuterade var till vilken kunskap. Vid grupprelatering döls vilken kunskap som avses. Målrelatering är som begrepp belastat av 70-talets undervisningsteknologiska strävanden. Med termen kunskapsrelaterade blir kunskapen det primära. Därmed tvingas man ta ställning till vilket slags kunskap som ska bedömas och vilka kriterier som ska vara vägledande vid denna bedömning.

1.4 Skolans resultatansvar

Diskussionerna ledde fram till konstaterandet att utan en godkändnivå har skolan inget resultatansvar med en rad negativa konsekvenser. Problemet med ett grupprelaterat betygssystem är att det endast ger en differentiering. Detta synliggjordes bl a i mediadebatten i samband med den senaste lärarkonflikten 1989, då en oro över hur det skulle gå med elevernas betyg framfördes; underförstått att eleverna skulle få lägre slutbetyg, eftersom de förlorat en halv termins studier. Från utbildningsdepartementet påpekades då helt riktigt att det inte var något problem. Det spelar inte någon roll hur mycket eleverna kan, eftersom betygen sätts i relation till gruppen. Andelen 5:or påverkas inte av att årskursen som helhet kan mindre. Med det relativa betygssystemet kan i princip undervisningstid och övriga för eleverna vitala resurser för kunskapsuppbyggnad skäras ned hur mycket som helst. Det kommer ändå att ges lika många 5:or. *Så länge skolan inte har ansvar för att eleverna skall nå upp till en angiven nivå, registrerad på ett överenskommet sätt, är utbildningsverksamheten i skolan omöjlig att försvara inför krav på nedskärningar.* Ett avtal mellan skolan och uppdragsgivaren (samhället, dvs riksdag och regering) om resultatansvar är en grundförutsättning för att skolan, både den enskilda skolan och skolväsendet, på ett rimligt sätt skall kunna hävda sitt resursbehov. Det i sin tur är nödvändigt för att kunna garantera en likvärdig utbildning⁴.

Avsaknaden av resultatansvar kan även ha bidragit till den ständigt ökande överlastningen av kursplanerna, med införande av nya ansvarsmoment inom ett ämne eller helt fristående, i vissa fall med minskad timtilldelning. Invändningar från lärare har klingat ohörda, bl a därför att de saknar en fast grund utifrån vilken de kan hävda det omöjliga i att uppnå allt fler mål utan att andra mål blir försummade. Utan ett klart angivet resultatansvar har lärare inga möjligheter att påvisa de negativa konsekvenserna av den ökande stoffmängden.

Utän ett resultatansvar framstår allför lätt alla elevmisslyckanden som individproblem, för vilka finns en rad mystifierande begrepp, t ex inläringssvårigheter, svagpresterande, särskilda behov osv. Begreppen antyder att orsakerna inte är möjliga att påverka inom skolans ram. Faktorer möjliga att påverka, t ex överlastade kursplaner, brister i undervisningen, olämplig uppläggning av studierna, otillräcklig tid,

⁴ De nu pågående kommunala nedskärningarna slår hårt mot skolan. Men hur de drabbar skolans verksamhet måste kunna analyseras i förhållande till vad som med nödvändighet måste finnas för att lärarna ska kunna fullfölja sina åtaganden. Om dessa är oklara eller outtalade blir också de politiska besluten godtyckliga.

lärarytten, brister i läroböckerna eller olämpliga metoder, riskerar att försvinna ur fokus som tänkbara orsaker.

Det är inte ovanligt att lärare på mellanstadiet tillämpar principerna i det grupprelaterade betygssystemet t ex vid prov och vid kvartssamtal som svar på föräldrarnas frågor om var deras barn "ligger" — underförstått i förhållande till övriga elever. Mellanstadielärarna möter ibland krav från föräldrar att deras barn måste "tränas för högstadiet". Detta framhålls som argument för att betyg bör ges tidigare, så att föräldrarna får den information de kräver.

Vårt ställningstagande för kunskapsrelaterade betyg har hela tiden avsett högstadiet och gymnasiet Vi menar att på dessa stadier har betygen ett pedagogiskt värde, eftersom eleverna först då erfarenhets- och tankemässigt kan förstå och medvetet ta ställning till de synliga krav de ställs inför. Vi menar att betyg i lägre åldrar, pedagogiskt sett, får negativa konsekvenser. Lärares resultatansvar behöver inte kommuniceras via betyg på låg- och mellanstadiet. Det är en central uppgift att finna bra former för hur lärare på dessa stadier ska redovisa sitt resultatansvar.

1.5 Till sist...

De frågor gruppen arbetat med började efterfrågas. Tre av gruppens medlemmar har sedan 1987 varit engagerade i studiedagar och kurser under temat prov och betyg. Flera tusen högstadie- och gymnasielärare har således mött och fått ta ställning till de idéer och principer gruppen arbetat med. De flesta av dessa lärare har ställt sig positiva till idén om ett kunskapsrelaterat betygssystem.

Nyheten om att Göran Persson i oktober 1990 tillsatt en Betygsberedning, med uppgift att avskaffa det nuvarande betygssystemet och att utarbeta ett nytt målrelaterat, mottogs av gruppen med glädje men också med bävan. Den korta tidsram, sex månader, som då gavs för beredningens arbete skulle ju kunna resultera i ett system som inte var förankrat bland lärare.

Bo Sundblad och Per Måhl inbjöds i maj 1991 till betygsberedningen för att i korthet redogöra för de ståndpunkter vi i ovan nämnda grupp kommit fram till. Vi påtalade då också vikten av att arbetet, med att ta fram kunskapskriterier som underlag för betyg, görs i samarbete med lärare.

2 UPPDRAGET

I slutet av oktober 1991 fick vi en förfrågan av betygsberedningen om vi kunde planera och genomföra vad som kom att kallas läraruppdraget. Uppdraget skulle gälla några ämnen och genomföras av lärare på högstadiet och i gymnasieskolan. Som utgångspunkt för arbetet formulerades uppdragets inriktning och syfte:

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

Avsikten är att på detta sätt få klarhet i det möjliga antal steg som kan definieras så tydligt i olika ämnen att beredningen, innan förslag till nytt betygssystem läggs, kan utgå från att betygssystemet kommer att fungera.”

Uppdragets uppläggning och tidsramar var följande. Deltagarna arbetade gemensamt med att ”lyfta fram centrala strukturer i ämnet och skissa kärnstrukturer på olika nivåer” under ett inledande arbetsseminarium på en heldag. Därefter genomförde lärarna en prövning i syfte att ”utvärdera ett antal tydliga definierbara kvalitativa kunskapsnivåer i sina klasser.” Gruppen möttes efter ca åtta skolveckor vid ett avslutande arbetsseminarium på en heldag där resultaten redovisades och diskuterades. Lärarna hade också i uppdrag att göra en skriftlig dokumentation av sin prövning vilken kunde ligga till grund för föreliggande rapport.

Till vardera lärargruppen skulle också knytas två högskolerepresentanter med motiveringen: ”Eftersom det är viktigt att förankra arbetet med kvalitativa definitioner på akademisk nivå, finns det i varje grupp ett par representanter för ämnesområdet på högskolenivå.” Seminarierna planerades av Bo Sundblad, Per Måhl och Siv Eliasson och leddes av Bo Sundblad och Per Måhl.

Som framgår av avsnitt 3.1 kom uppdraget att vidgas och därmed tidsmässigt att förlängas, så att det inte var helt avslutat förrän i början av april. En slutrapport om uppdraget var planerad till slutet av maj. För

att kunna hålla den tidsramen gick även Birgita Allard in i arbetet. Det är visserligen inte givet att flera författare påskyndar processen. Men konstellationen, med två som lett och aktivt medverkat i uppdraget och en som stått utanför men ändå hållits informerad, visade sig vara mycket gynnsam för skrivarbetet.

Trots de snäva tidsramarna åtog vi oss uppdraget. Erfarna ämneslärare, som tar del av denna rapport, kan kanske uppfatta oss — och även deltagande lärare — som naiva. Hur kan någon tro att man under en dag, med aldrig så erfarna och kompetenta lärare, ska kunna klara av de krav som ställs för första dagen? Inget ämne är så enkelt i sin uppbyggnad. Listan över eventuella invändningar kan göras lång. Tillfullo medvetna om komplexiteten, inte bara vad gäller ämnesstrukturer, utan också om vad det kräver av undervisningen och inte minst hur man ska kunna iakta och avgöra vad eleverna lärt och kan osv, gick vi in i detta arbetet.

Våra bevekelsegrunder var väsentligen två. De politiska partierna har drivit tämligen disparata linjer i betygsfrågan. Något vill inte ha betyg i grundskolan, andra vill ha betyg från betydligt tidigare årskurser än idag; något vill ha ett system med godkänd/icke godkänd eller ett sk kompetensbevis i grundskolan, andra vill ha sju eller tolv betygssteg. Som vi uppfattade det bör en politisk instans, som ska fatta beslut i en så vital fråga där det föreligger disparata uppfattningar, söka finna en väg in i sakfrågorna, så att vad som framträder som oenighet i ord kan skiljas från vad som är oenighet eller enighet i sak. Vi åtog oss läraruppdraget utifrån vår uppfattning att frågan om kriterier måste vara belyst innan man fattar beslut om två, tre, sju eller tolv betygssteg, innan man fattar beslut om ett kompetensbevis, vilket också rimmar med syftet med uppdraget, dvs att arbeta fram ett underlag för diskussion och beslut. Dessutom hade och har vi en förhoppning att detta ska ge underlag för en saklig debatt.

Vår andra bevekelsegrund var att vi ansåg att ett arbete med kriterier för bedömningar som belyser olika ämnen utifrån vissa redovisade grundantaganden var av intresse. Visserligen var ramarna sådana att resultatet i vardera ämnet inte kunde ge annat än en antydning om möjligheter, lösningar och problem. Men själva ansatsen att ta ett samlat grepp uppfattade vi som fruktbar och givande, bl a beroende på att olika skolämnen alltför ofta uppfattas som väsensskilda vad gäller förutsättningar för kunskapsrelaterade betyg. I kraft av en något bredare belysning kunde läraruppdragen tänkas ge vägledning — en vägledning som mer fördjupade ämnesvisa undersökningar inte skulle ge.

Vi var från början medvetna om att dessa läraruppdrag inte skulle vara mer än ett första steg på väg till att fastställa ämnesvisa kriterier för kunskapsrelaterade betyg. Vi ansåg då och anser fortfarande att ett betydligt mer omfattande arbete i samarbete med lärare behöver göras innan ett kunskapsrelaterat betygssystem kan införas. Vi vill varna för "exemplens makt", dvs att dessa begränsade prövningar tas som intäkt för att kriterieproblematiken i enskilda ämnen är löst.

3. GENOMFÖRANDET

3.1 Arbetets upplägning

Från början beslöts att tre "lärarypdrag" skulle genomföras, ett i fysik, ett i historia och ett på naturbrukslinjen. Grupper började arbeta i november 1991. Uppdraget utökades i februari 1992 med två grupper, en i engelska och en i musik. Vi valde medvetet ämnen av olika karaktär för att, trots den ringa omfattningen av prövningen, få en så god bild som möjligt av de problem som kan komma att uppstå i ett arbete med ett kunskapsrelaterat betygssystem.

Varje grupp bestod av fyra lärare — två från högstadiet och två från gymnasiet — och två högskolerepresentanter. Vi hade två utgångspunkter för val av deltagare betingade av uppdraget; (1) beredskap att pröva betyg som pedagogiskt styrmedel i skolan och (2) beredskap att pröva kriterier för kvalitativa nivåer⁵. Vi tog personligen kontakt med tänkbara deltagare och förklarade uppdragets upplägning och målsättning. Några personer var kända genom fortbildningsarbete eller fortbildningskurser, andra fick vi tips på, bl a genom högskolerepresentanterna.

Varje grupp träffades under ett heldagsseminarium där syfte, utgångspunkter, lämpligt stoffområde, tänkbara kriterier och förslag till hur dessa skulle synliggöras och dokumenteras diskuterades. De fyra lärarna genomförde sedan under en åttaveckorsperiod, enskilt eller i samverkan, en prövning av de förslag till kriterier för olika betygssteg som framkommit. Prövningen genomfördes på ett avgränsat moment i respektive ämne/ämnena på egna och/eller kollegors elever. Prövningen utformades så att behovet av dokumentation kunde tillgodoses. Resultatet av lärarnas prövningar presenterades och diskuterades på det andra heldagsseminariet.

⁵ I grupperna har dock ingått någon deltagare som inte helt delat vår uppfattning, både vad gäller inställning till betyg i allmänhet och om möjligheten att finna kvalitativa nivåer, dvs betyg i flera steg.

3.2 Utgångspunkter för lärarnas arbete

Gemensamt för alla grupper var att de inledningsvis fick en presentation av utgångspunkterna för arbetet. Vidare tog vi upp en serie delproblem som behövde redas ut. Presentationerna inom grupperna i fysik, historia och naturbrukslinjen innehöll nedanstående aspekter, medan presentationerna inom grupperna i engelska och musik avvek i vissa avseenden (se kapitel 3.6).

Kvalitativa skillnader mellan elever

Vår utgångspunkt var (och är) att eleverna, efter undervisning, kommer att behärska ett och samma stoff på olika sätt. Somliga elever når viss insikt. Andra når längre och kan tillämpa sina kunskaper på fenomen man är förtrogen med. Ytterligare andra kan tillämpa sina kunskaper på fenomen man inte är förtrogen med. Somliga elever kan reflektera kring de förklaringar som avges, de är kritiskt tänkande. Dessa skillnader, som de flesta lärare lägger märke till, bör gå att formulera i kvalitativa termer och bör kunna vara utgångspunkt för kunskapsrelaterade betyg.

Själva kärnan i uppdraget var att pröva om det går att identifiera kvalitativt beskrivna skillnader i elevernas kunskaper och kompetens efter genomförd undervisning samt att få fram ett diskussionsunderlag för nivån godkänd.

Spontana uppfattningar om vad som krävs för godkänt

Vi bad deltagarna i samtliga grupper skriva ned vad de spontant uppfattade som krav för godkänt i åk 9 i deras ämne. Deltagarna fick ca fem minuter på sig. Vi ville få en uppfattning om lärarnas kriterier, även de dolda, intuitiva. Att dessa formulerades kunde vara en bra utgångspunkt för arbetet. Det var också viktigt att få en bild av huruvida dessa kriterier var någorlunda samstämmiga eller disparata. I många sammanhang förutsätts att lärare har en samstämmig oformulerad uppfattning, vilken utnyttjas bl a vid sk holistisk bedömning i anslutning till vissa standardprov och centrala prov, vars tillförlitlighet står och faller med bedömaröverensstämmelsen. När vi sedan bad deltagarna läsa upp vad de skrivit ned, kom ofta problematiken med skillnaden mellan kursplanens mål och kriterier för godkänt upp.

Kursplanernas mål och betygsättningen

En kursplan är i allmänhet en förteckning över önskvärda mål, dvs det elever bör ges möjlighet att lära sig. Ett betyg förutsätts ge information om huruvida och i vilken utsträckning eleven uppnått kursplanens mål. Oavsett betygssystem kan ett betyg inte ge information om elevens totala kunskande och kompetens. Det görs alltid ett urval av stoff och kriterier. Det urvalet kan vara redovisat eller oredovisat.

Vid relativ betygsättning redovisas inte öppet det urval av stoff och kriterier som systemet kräver. Det är t ex inbyggt i systemet att det stoff som alla elever behärskar inte kan påverka betygen, medan sådant stoff som sprider eleverna kan påverka betygen oavsett om det är centralt eller perifert i kursen. Att elevernas kunskaper på områden där alla kan detsamma inte kan påverka betygen är inte utsagt varken i läroplanernas betygsanvisningar eller i kursplanerna. Men utan ett sådant urval av stoff går det inte att sätta relativa betyg.

Vid relativ betygsättning görs även ett oredovisat urval av kriterier. Låt säga att en lärare i engelska huvudsakligen grundar sina betyg på elevernas resultat på skriftliga läxförhör och glosprov medan en annan lärare grundar sina betyg på prov där eleverna, dels fått okänd, autentisk text att redogöra för, dels skrivit uppsatser på engelska. Båda lärarna rangordnar sina elever och sätter relativa betyg. I det första fallet informerar betygen om elevernas skilda förmåga att kortsiktigt memorera språkliga delar; i det andra fallet är det elevens förmåga att tillämpa sin ackumulerade kompetens som avspeglas i betygen. Lärarna mäter/bedömer helt olika kompetenser. Det är lärarnas olika sätt att utvärdera som får till följd att betygen i de olika klasserna inte är jämförbara. Exemplet illustrerar att läraren, vid relativ betygsättning, gör ett urval av kriterier för de olika betygsstegen. Även flit och uppförande kan vara betygsgrundande förutsatt att eleverna skiljer sig åt i dessa avseenden. Att både Lgy 70 och Lgr 80 uttryckligen påpekar att läraren inte bara ska ta hänsyn till de "resultat som lättare än andra låter sig bedömas" (Lgr 80, s 40) illustrerar både att läraren gör ett urval av kriterier och att systemet har en tendens att styra detta urval mot det lätt mätbara.

Generellt för alla betygssystem gäller att om läraren måste använda ett visst antal betygssteg, oberoende av hur elevernas faktiska kunskapskillnader fördelar sig, kan betygen inte ge någon bestämd

information om elevernas kunskande och kompetens. Detsamma gäller om läraren, som vid relativ betygsättning, måste fördela betygen så att det sätts en viss andel betyg av ett visst slag.

Kunskapsrelaterade betyg ska ge en bestämd information. Urval av betygsgrundande stoff och kriterier för bedömning måste därför redovisas öppet. Läraren som sätter betyg måste veta om det är ett specifikt stoff alla elever ska få betyg på eller om eleven kan visa upp sitt kunskande och sin kompetens på något/några av kursplanens angivna stoffområden, t ex beroende på vad läraren och eleverna har fördjupat sig i eller vilka starka sidor eleven har. Läraren måste också veta vilka skillnader det är som ska vara betygsgrundande, dvs vilka kriterier som ska vara grund för betygsättning. Det innebär att läraren måste veta hur betygsgrundande bedömningar skall göras, t ex hur prov ska vara utformade⁶.

Det är viktigt att konstatera att kunskapsrelaterade betyg, just beroende på att dessa ska ge en bestämd information, inte kan knytas till bestämda procentsatser. Även om man vid fastställandet av t ex en godkändgräns på högstadiet försöker garantera att t ex minst 90 % av eleverna blir godkända så kan inte ett kunskapsrelaterat system ge någon sådan garanti. Det kan visa sig att det var fler eller färre elever som blev godkända. Påbjuder man att minst 90 % (eller alla) ska bli godkända oavsett faktiskt resultat så är betygen inte längre kunskapsrelaterade. De ger ingen information om vad eleven kan. Betyg som inte ger information kan inte höjas i särskild prövning efter det att ett betyg avgivits. De kan inte heller omprövas eller kritiseras.

Idag förutsätts olika utbildningar kvalificera på olika sätt. Grundskolan kvalificerar för ett medborgerligt liv och för gymnasiets olika linjer (program). Yrkesinriktade linjer kvalificerar för yrkeslivet och för vidare studier. Teoretiska linjer kvalificerar huvudsakligen för vidare studier. Urval av betygsgrundande stoff måste variera med kursernas ambitionsnivå och inriktning, dvs de krav som ställs efter genomgången utbildning. Urval av betygsgrundande stoff bör också spegla ämnets "kärna". Centrala moment som t ex utgör grund för andra moment och på det sättet ger generella tankeredskap bör stå i fokus. Med kunskapsrelaterade betyg kommer urvalet av betygsgrundande stoff att anpassas till vad som är möjligt att nå, dvs till elevernas förkunskaper

⁶ Ett klagörande av vad som är betygsgrundande bedömningar till skillnad från bedömningar som görs i andra syften, t ex för diagnos av enskilda elever eller för undervisningens planering, minskar snarast elevernas betygsfixering. Det gör det möjligt för eleverna att visa vad de ännu inte lärt och begära hjälp av läraren under all icke betygsgrundande verksamhet, dvs under huvuddelen av skolarbetet.

och utvecklingsnivå. Därmed kommer önskvärda men orealistiska mål att successivt avföras ur kursplanerna.

Att formulera mål och kriterier

Under det första seminariet i fysik, historia och naturbruk argumenterade vi för att kursplanernas mål bör formuleras så att de kunskapsstrukturer, samband och sammanhang eleverna förväntas tillgodogöra sig är angivna. På det sättet kan det nödvändiga och öppet redovisade urvalet av stoff och kriterier hanteras. Detta illustrerades med några exempel.

Låt säga att kursplanen i fysik formulerar ett önskvärt mål i ellära så här: "Eleven ska ha insikter i och behärska samband i elektriska kretsar så att eleven kan motivera och göra beräkningar i dessa enligt accepterade naturvetenskapliga modeller." Man kunde tycka att detta är ett krångligt sätt att ange att högstadiееleven ska behärska begreppen resistans, spänning och strömstyrka och kunna göra enkla beräkningar enligt Ohms lag. Vore det inte bättre att ange detta i klartext t ex så här: "Eleven ska behärska följande begrepp: resistans, spänning, strömstyrka, resistivitet (m fl). Eleven ska känna till Ohms lag och kunna utföra enklare beräkningar med dess hjälp."

Den senare målformuleringen gör ett urval av stoff. Begreppen som ska behärskas räknas upp. Det är i sig inte oförenligt med kunskapsrelaterade betyg. Men formuleringen styr urvalet av kriterier i en icke önskvärd riktning. Den kan tolkas som ett stöd för att kriterierna bör vara av "antingen-eller"-karaktär. Antingen behärskar man begreppen resistans, spänning och strömstyrka vart och ett för sig eller så gör man det inte. Antingen kan man göra beräkningar enligt Ohms lag eller så kan man det inte. Det är detta läraren ska bedöma.

Med kriterier av antingen-eller-karaktär kan betygen enbart ge information om vilka begrepp och formler eleven behärskar, likaväl mekaniskt som med förståelse. De elever som kan definiera fler begrepp, fast lösryckta ur sitt sammanhang, och kan tillämpa fler formler, fast mekaniskt, kommer att få högre betyg än de som redovisar färre men kanske verkligen behärskar dessa.

Elevernas kunnande skiljer sig inte enbart på det sätt att de antingen behärskar eller inte behärskar vissa begrepp. Somliga elever kan

definiera begreppen resistans, strömstyrka och spänning och kan göra beräkningar enligt Ohms lag på vissa exempel, men så fort läraren gör en "knorr" så misslyckas eleven. Detta ska inte tolkas som att eleven inte alls behärskar begreppen. Det säger däremot någonting om var eleven befinner sig i en utveckling. Begreppens innebörder varierar under olika faser av lärandet beroende på vilka andra begrepp som är kända, hur dessa uppfattas och hur begreppens inbördes positioner uppfattas. Att en elev enbart klarar välkända beräkningar, medan en annan elev också klarar andra beräkningar, speglar kunskapsskillnader mellan eleverna, dvs skillnader i hur begreppen är relaterade till varandra i elevens tankevärld. Målbeskrivningar som listar centrala begrepp och formler synliggör inte strukturens betydelse för hur ett och samma begrepp uppfattas och förstås av olika elever. Om betygen ska ge information om var eleven befinner sig i en utveckling, som är knuten till att elevens tankemönster förändras, måste kursplanernas mål formuleras så att de kunskapsstrukturer, samband och sammanhang eleverna successivt förväntas tillgodogöra sig är angivna.

Med målformuleringar som anger samband blir det möjligt att formulera kriterier som speglar elevernas långsiktiga och mer generella utveckling i ämnet. På en första nivå kan eleven t ex redogöra för ett samband i fysik utifrån välkända företeelser som åska och blixn. En fördjupad insikt kan visa sig i förmåga att göra beräkningar eller i förmåga att tillämpa sambandet på mindre kända företeelser vilket i sig förutsätter en medvetenhet om vad som är över- eller underordnat, mer eller mindre viktigt. Ytterligare fördjupad insikt kan visa sig i att eleven kan använda sambandet hypotetiskt eller reflektera över dess användningsområde och begränsningar. Ett första modelltänkande har grundlagts. Ytterligare nivåer är förmåga att tillämpa alternativa modeller på samma fenomen och förmåga att göra självständiga ställningstaganden mellan modeller utifrån medvetenhet om deras förklaringsvärde och begränsningar.

Hur långt elever har trängt in i ett ämne och hur väl de behärskar att tillämpa genomgångna samband och sammanhang går att bedöma. Av samtal med t ex fysiklärare framgår att det snarast är just sådana skillnader mellan elever som bedöms och betygsätts antingen var för sig på prov eller i blandad form i tillämpning, t ex på laboration. Ytterligare något som talar för att kriterierna bör knytas till hur väl eleven behärskar samband är att sådana kriterier ger läraren frihet att välja exempel, dvs viss frihet vad gäller urvalet av stoff.

För att ytterligare illustrera relationen mellan kursplanernas målformuleringar, kriterier som speglar olika kvaliteter i elevernas insikt i

sammanhang och lärarens möjligheter att bedöma sådana skillnader gavs ett exempel i religionskunskap⁷. Ett övergripande mål för ämnet religionskunskap skulle kunna formuleras: "Eleven ska ha insikter i och behärska de tolkningsmönster olika religioner tillhandahåller för att bringa reda och mening i somliga allmänmänskliga fenomen; livet, arbetet, lidandet, döden, makten, verkligheten, människans vetande mm". Vilka religioner och vilka strukturer, som ska vara betygsgrundande, är en fråga om ambitionsnivå, kvalifikation och pedagogiska överväganden. Att man på högstadiet koncentrerar sig på det välkända och konkreta, t ex kristendomen (i den mån den är välkänd?) samt synen på livet, livets mening och samhället medan t ex synen på verkligheten och vetandet får anstå till gymnasiet är pedagogiskt motiverat.

För momentet hinduism kan följande konkretisering av det övergripande målet göras: "Eleven ska känna till och behärska hinduns sätt att tolka livet, livets mening och därmed sammanhängande syn på en rättfärdig samhällsordning." Även här kan man invända att detta verkar vara ett krångligt sätt att ange att eleven ska känna till att hinduer tror på återfödelse, att återfödelsen styrs av individens tidigare gärningar (karma) och att den position en viss person fötts till i samhället återspeglar individens plats i en gudomligt upprätthållen världssordning. Men den senare målbeskrivningen kan styra urvalet av kriterier på ett sådant sätt att det blir elevernas skilda förmåga att definiera begreppen var för sig som blir betygsgrundande. Genom att strukturen, dvs vilket sammanhang man vill att eleven ska få grepp om, anges i målformuleringen styrs urvalet av kriterier bort från lösryckta delar mot insikt i sammanhang och förmåga att tillämpa dessa insikter.

För att ta reda på hur väl eleverna behärskar "de tolkningsmönster en religion...osv" — i detta fall hinduismens — kan olika typer av frågor ställas. Om en fråga formuleras så här "Förklara orden återfödelse, karma och kast", kan eleverna besvara den genom att definiera centrala begrepp var för sig. Av elevernas svar kan läraren dra slutsatser om vilka elever det är som har läst på, t ex vilka som lyckats memorera bokens definitioner. Av svaren kan läraren inte dra några slutsatser om elevernas insikter i hur dessa tre begrepp är relaterade till varandra. Följande fråga "Hur ser en hindu på orsakerna till att somliga är fattiga?"⁸, gör det möjligt för läraren att bedöma vilka elever det är

⁷ Exemplet är formulerat och prövat på ca 20 elever på högstadiet. Resultatet bekräftade att de olika frågorna förhöll sig som "kinesiska askar", dvs de elever som klarade frågorna på en "högre nivå" klarade också samtliga på underliggande nivåer.

⁸ Frågan kan också formuleras så här. "Hur ser en hindu på orsakerna till somliga är

som har uppfattat sammanhanget mellan de tre begreppen. Att eleven har uppfattat sammanhanget visar sig i att eleven har förmåga att använda begreppen invändningsfritt när han/hon besvarar frågan i löpande text och med egna ord.

Sambandet mellan karma och kast är mer övergripande och generellt än vad frågan "Hur ser en hindu på orsakerna till att somliga är fattiga?" förmår spegla. Om läraren nöjer sig med denna fråga finns risk att skillnader i djupare förståelse eleverna emellan aldrig framträder och påverkar betygen. För att få syn på sådana skillnader kan läraren ställa frågor av följande typ:

"I din by startades förra året ett modernt och rationellt slakteri som producerar fryst mat. Några slaktare är mycket upprörda över sina löne- och anställningsvillkor. De har längre arbetsdagar samt tyngre och mer kvalificerade arbetsuppgifter än t ex vaktmästare och chaufförer. Trots det har de avsevärt lägre löner. Du är hindu, av prästkast, med hög status i byn. Du blir därför uppmanad att framföra din uppfattning. Hur ser du, som hindu, på skillnaderna i löne- och anställningsvillkor på företaget? Hur motiverar du din uppfattning?"

En tillämpning av det hinduistiska (och inte det svenska) tolkningsmönstret på en sådan ny situation förutsätter att eleven på egen hand kan skilja ut vad som är viktigt. Av elevernas svar kan läraren dra slutsatser om vilka det är som har uppfattat vad som är över- och underordnat, vilka som har en förmåga att se det generella. Dessa elever har tillgodogjort sammanhanget i en djupare mening än de som enbart kunde besvara frågan "Hur ser en hindu på orsakerna till att somliga är fattiga?"⁹ Det kräver ett tänkande där eleven måste frigöra sig från sina vardagserfarenheter och tänka hypotetiskt.

Läraren kan få fram ytterligare skillnader i hur väl olika elever behärskar sammanhanget genom att t ex fråga:

"En kristen tror på de dödas uppståndelse och ett evigt liv. Ge en hindus syn på detta. Argumentera för en hinduistisk syn och mot en kristen."

fattiga? Använd begreppen återfödelse, karma och kast i ditt svar."

⁹ Detta kan givetvis variera med vad som är genomgången av läraren eller vad som står i läroboken. Har läraren behandlat just detta exempel är det ingen ny situation.

Av elevernas svar framgår vilka det är som kan reflektera kring och ifrågasätta hindens religiösa tolkningsmönster och jämföra det med alternativa sätt att se på samma fenomen.

Av exemplet framgår att elevens förmåga att besvara en viss typ av frågor avspeglar hur väl eleven behärskar ett visst sammanhang. Om målen anger sammanhang och kriterierna är knutna till insikt i och förmåga att tillämpa dessa sammanhang, så kan elevernas skilda förmåga att besvara olika typer av frågor vara betygsgrundande.

Som framgått av exemplen måste kursplanernas mål och kriterier för olika betyg avspegla varandra. Det framgår också att detta att fastställa kriterier för bedömning i hög grad är en pedagogisk fråga. Olika kriterier får olika effekter vad gäller sätt att utvärdera och bedöma. Proven kommer att utformas på olika sätt beroende på vilka kriterier som påbjuds. Provens utformning har i sin tur genomgripande effekter på elevernas arbete och på hur undervisningen läggs upp och genomförs, vilket i sin tur avgör i vilken utsträckning eleverna når kursplanernas mål. Detta ömsesidiga beroende mellan mål, kriterier, hur prov och betygsgrundande bedömningar görs och i vilken grad eleverna når målen måste hela tiden stå i fokus. Förändrar man en delkomponent, t ex kursplaner utan att samtidigt fundera över t ex betygsriterier¹⁰, är risken stor att resultatet blir ett annat än väntat. Om betygsriterier inte redovisas öppet och därmed inte kan kontrolleras är risken stor att lärare, av tradition och vana, fortsätter göra de betygsgrundande iakttagelser man gör idag. Det kan innebära att förslag till förändringar av skolan uttryckta i t ex förändrade kursplaner inte får någon genomslagskraft.

Vid ett fastställande av betygsgrundande kriterier måste också hänsyn tas till graden av säkerhet i bedömningarna. Kriterierna måste vara sådana att bedömningarna kan göras vid olika tidpunkter och att olika lärare kan göra samma bedömning oberoende av varandra. Att kunskapsrelaterade betyg gör det möjligt för elever att förbättra sina kunskaper och därmed sina betyg samt kritisera avgivna betyg medför i sin tur att olika lärares bedömningar kommer att jämföras i betydligt större utsträckning än idag. Det är i kraft av sådana jämförelser som en acceptabel bedömaröverensstämmelse successivt kan uppnås och upprätthållas i ett kunskapsrelaterat betygssystem.

¹⁰ Eller fundera över de centrala proven. Dessa styr undervisningen snarast mer än vad kursplanerna gör.

Det skrivna språkets betydelse för elevens möjligheter att nå skolans mål

En individ som växer upp i en skriftspråksbaserad kultur ges, om samspelet med omgivande människor fungerar, möjlighet att erövra skrivet språk, dvs lära sig läsa och skriva. I anslutning till frågan om betygsgrundande kriterier och deras styrande effekt på bl a prov tog vi upp läs- och skrivförmågan och dess effekter på de tankeformer eleven behärskar.

I skrift över- och underordnas betydelsebärande enheter på ett annat sätt än i vardagligt tal. Skriftspråket möjliggör hierarkiska strukturer. Det skrivna språket ger därför förutsättningar för att kunna definiera begrepp så att deras allmänna betydelse klargörs, att kunna benämna geometriska former utan anknytning till föremål, att kunna resonera deduktivt mm¹¹. Tolkat på detta sätt har elevens förmåga att läsa och skriva betydelse för kompetens i samtliga ämnen, inte så att kompetensen enbart uppnås genom att eleven läser och skriver¹², utan därför att den kompetens läraren är satt att befästa och utveckla förutsätter att eleven behärskar vissa tankestrukturer och dessa i sin tur är beroende av elevens förmåga att läsa och skriva. Att ha erövrat obundet tänkande, ett tänkande där man klarar av att tankemässigt gå förbi eller frigöra sig från den den egna sinnliga erfarenheten, det kända och invanda förutsätter läs- och skrivförmåga. Det brukar därför i internationell terminologi benämnas att vara "litterat".

Huvuddelen av ämnena på högstadiet och gymnasiet förutsätter obundet tänkande. Så t ex förutsätter beräkningar med hjälp av Ohms lag och ett svar på frågan "Hur ser en hindu på orsakerna till att somliga är fattiga?" detta. Det fysiklärarna menar med "knorr" är att man i en fråga går utanför välkända beräkningar och exempel och efterlyser obundet tänkande hos eleven. Samma sak gäller uppgifterna "I din by startades förra" och "En kristen tror på de dödas uppståndelse...".

Eleverna styrs mot det tänkande som avspeglas i kriterierna för betygen. Mycket talar för att de betygskriterier som används idag medverkar till att eleverna hålls kvar i ett konkret och situationsbundet tänkande. Om obundet tänkande inte bedöms och uppmuntras i skolan blir det mycket svårt att nå, speciellt för de elever som inte uppmuntras till detta utanför

¹¹ Exemplet är hämtade ur Walter Ongs bok: "Muntlig och skriftlig kultur, teknologiseringen av ordet." (utgiven 1990 på Antrophos förlag) som vi presenterade på seminariet.

¹² Reflekterande språklig verksamhet, oavsett muntlig eller skriftlig, är förstås alltid tankeutvecklande och på det sättet motiverad.

skolan. Ingen människa vidareutvecklar eller ändrar sitt sätt att tänka utan anledning.

Den som inte givits chansen att bli litterat har stora svårigheter att förstå det samhälle vi lever i. För en illiterat person är t ex yrkesval och därmed sammanhängande möjligheter till ett normalt liv starkt beskurna. Skolan måste ge varje ung människa, oberoende av social och kulturell bakgrund, en rimlig chans att bli litterat. Det är viktigt att alla elever får en chans att bli litterata inom något av de ämnen de möter i skolan.

Resonemanget kring språkets roll visar att det är både legitimt och riktigt att de betygsgrundande kriterierna synliggör att det är skolans mål att varje elev ska bli "litterat" I detta perspektiv är det viktigt att kriterier för godkänt förutsätter läs- och skrivförmåga, viktigt att kriterier för högre betyg förutsätter fördjupad förmåga att läsa och skriva.

Att se kunskapsstillväxt som utveckling

En avgörande fråga för oss, som visserligen berörts i det redan framförda, var huruvida man kan se varje högre kvalitet/nivå eller fördjupning som en vidareutveckling av en lägre och föregående. Vidare huruvida den föregående nivån verkligen är en nödvändig förutsättning för den efterföljande. Detta finns underförstått i resonemangen kring fysik och religionskunskap. Vi tänkte (och tänker) att de betygsgrundande kriterierna också skulle kunna fungera som ett verktyg för att ringa in var eleven befinner sig i en utveckling i ämnet. Detta framfördes också till lärarna. Om vi lyckas finna sådana kriterier skulle ett kunskapsrelaterat betygssystem kunna ge lärare, elever och föräldrar, pedagogiskt sett, mycket värdefull information om var i sin utveckling eleven befinner sig vid det tillfälle ett betyg avges och också om vad som är att förvänta av eleven i nästa fas av utveckling i ämnet.

3.3 Fysik

Första seminariet

I samband med de inledande förhandskontakterna föreslogs att vi skulle koncentrera arbetet till ett moment, ellära. Att koncentrera arbetet till ett moment var ingen nackdel. Vår uppgift var inte att skriva en kursplan. Varje moment rymmer hela skalan av problem: målformulering, kriterier för betyg, olika typer av uppgifter för att bedöma eleverna. Även frågan om antalet möjliga betygssteg hänger samman med hur elevernas kunskande på ett enskilt moment skiljer sig. Denna koncentration på ett moment ökade våra möjligheter att dels få in något användbart, dels gå på djupet och få syn på problemen, på den begränsade tid vi hade till vårt förfogande.

Vi bad deltagarna skriva ner sin spontana uppfattning om en tänkbar godkändnivå i åk 9? Det förelåg en överensstämmelse mellan deltagarna på det sättet att två krav återkom: "insikter i och förmåga att använda fysikens metoder" och "acceptabel begreppsuppfattning kring vardagsfenomen". Därefter presenterades de inledande resonemangen kring kursplaner, målformuleringar, urval av stoff och kriterier, olika typer av uppgifter med exempel i religionskunskap (se avsnitt 3.2).

En av gymnasielärarna presenterade en nivåbeskrivning i fysik för gymnasiet som han och en kollega arbetat fram. Nivåbeskrivningen tar fasta på elevernas skilda förmåga att lösa olika typer av fysikproblem, dvs uppgifter där formella samband och beräkningar står i fokus. Elevens förmåga att lösa en viss typ av problem tänkes spegla hur väl eleven behärskar ett visst samband eller flera samband i kombination. Följande nivåer presenterades här återgivna med våra ord:

Nivå 1: Eleven kan skriva ned en aktuell formel, sätta in givna siffror och göra en beräkning.

Nivå 2: Eleven kan använda formeln efter omskrivning, alternativt på egen hand ta fram nödvändiga siffror att sätta in i formeln t ex ur ett diagram.

Nivå 3: Eleven kan dela upp ett problem i flera steg och identifiera att en viss formel är tillämplig i ettdera steget.

Nivå 4: Eleven kan tillämpa sitt kunnande i nya situationer. Eleven är medveten om vad som är över- och underordnat så att han/hon kan tolka flertydiga fenomen och approximera dessa till genomgångna samband och förklaringsmodeller.

Nivå 5: Eleven kan konstruera nya begrepp för att lösa ett problem.

Hur prövningarna skulle genomföras diskuterades i två grupper, en för högstadiet och en för gymnasiet. För gymnasiets del framstod förslagen till nivåer som relevanta, beroende på att elevernas förmåga att lösa sådana uppgifter normalt är och har varit ett dominerande betygsunderlag i fysik.

I det gamla gymnasiet visste eleverna t ex att den sjätte uppgiften på ett fysikprov normalt motsvarade betyget AB och den sjunde "litet a". Elevens förmåga att lösa ett problem av en viss typ tänktes avspegla hur väl eleven behärskade det genomgångna momentet. Med hjälp av en nivåbeskrivning kan man betygsbestämma olika typer av uppgifter. Därmed har man åstadkommit öppet redovisade betygsgrundande kriterier. Om en elev frågar "Vad ska jag kunna för att få högre betyg i fysik?" kan läraren svara "Du ska kunna tillämpa det vi gått igenom på egen hand på exempel som vi inte har behandlat." Läraren kan sedan ge eleven några uppgifter på den nivån för att konkretisera vad som krävs. Elever kan därmed ges möjlighet att höja sina betyg och de kan även kritisera ett avgivet betyg. Betyget får ett informationsvärde. Det informerar (bland annat) om att eleven har kunnat lösa uppgifter av en viss typ. Nivåbeskrivningen blev utgångspunkt för prövningen av elevernas skilda förmåga att lösa fysikproblem på gymnasiet.

Gymnasielärarna kom fram till att lägga upp sin prövning enligt följande. Lärarna skulle enas kring ett antal uppgifter i ellära på de samband i elektriska kretsar som behandlats i undervisningen. Uppgifterna skulle nivåplaceras. Det skulle ges fler uppgifter på varje nivå. Eleverna skulle försöka lösa problemen, lösningarna skulle samlas in och bedömas.

Med denna uppläggning borde det vara möjligt att dra vissa slutsatser huruvida det är möjligt att låta betygen avgöras av elevens förmåga att lösa uppgifter på en viss nivå. Låt säga att många elever lyckas lösa endast en av uppgifterna på en viss nivå och dessutom enstaka uppgifter på flera olika nivåer. Ett sådant resultat måste tolkas som att det är något fel på nivåbeskrivningen, dvs de kriterier man använt vid nivåplaceringen av uppgifterna speglar inte ökande djup i kunnande. Låt

säga att de flesta elever klarar eller inte klarar problemen på en viss nivå och att de elever som klarar problem på högre nivåer också klarar problemen på underliggande nivåer. Ett sådant resultat ger visst stöd för att uppgifterna avspeglar skillnader i kompetens. Nivåerna skulle, i princip, kunna fungera som betygsgrundande kriterier (i avvaktan på något bättre). Smärre avvikelser från detta skulle kunna bero på att lärarna placerat något enstaka problem på fel nivå.

Högstadielärarna ansåg att just denna nivåbeskrivning var mindre relevant för deras del beroende på att fysikundervisning på högstadiet dels måste utgå ifrån elevernas mer begränsade förkunskaper, dels inte är knuten till problemlösning i betydelsen att använda formler och göra beräkningar i samma utsträckning. Kärnan i fysik på högstadiet är knuten till grundläggande förståelse av begrepp och inte till förmåga att lösa fysikproblem av olika typ. Fokus i diskussionen kom att ligga på hur miniminivån, dvs kravet för godkänt i ellära, skulle formuleras. Utgångspunkten var att godkänt på högstadiet skulle motsvara en allmänt medborgerlig kompetens i fysik, t ex insikter som krävs för att kunna förstå, fungera och verka i vårt samhälle.

Kraven för godkänt i fysik på högstadiet diskuterades ingående och länge i gruppen. Det verkade svårt att förena kravet på att målet i ellära inte skulle sättas lägre än insikter i samband med tanken att i stort sett alla elever kan förväntas bli godkända. Denna första dag formulerades godkänt i ellära på högstadiet så här: "Eleven ska ha uppnått en elementär förtrogenhet med begreppen volt, watt och ampère." Vi menade då inte att eleverna skulle kunna definiera begreppen, utan att de skulle ha insikt i att de tre begreppen representerar olika aspekter av fenomenet elektricitet. Att vi valde just dessa tre begrepp berodde på att de är vanligt förekommande utanför skolan på t ex lampor och proppar hemma. Detta krav för godkänt kunde motiveras med att grundskolan borde ge alla elever en grund för att kunna förstå och fungera i ett elektrifierat hem. Högstadiegruppen hann inte formulera några nivåer över godkändnivån.

Mellan första och andra seminariet

Diskussionen kring godkänt på högstadiet fortsatte per telefon och brev. Formuleringen "eleven ska ha uppnått en elementär förtrogenhet med begreppen volt, watt och ampère" var inte bra. Tanken var att eleven skulle ha en första förståelse av begreppen. Men uttrycket "elementär förtrogenhet" kunde tolkas på ett annat sätt. Vi formulerade följande exempel för att illustrera detta.

En person som inte är insatt i idrott och inte kan reglerna vare sig i fotboll eller ishockey kan både ha hört, läst och själv använt begreppet offside, t ex fällt kommentaren "Blev det offside nu igen?" framför TV:n. Man behöver inte veta vad som menas med offside i fotboll eller ishockey för att kunna delta i samtal, inte heller för att kunna läsa sportsidorna i dagstidningar. Det räcker att man vet att offside är ett begrepp som används i idrott, huvudsakligen i fotboll och ishockey.

Problemet kan formuleras så här: Har den som vet att offside är ett begrepp som används i idrott, huvudsakligen i fotboll och ishockey, en "elementär förtrogenhet" med begreppet offside eller inte? Att hävda att personen inte är förtrogen med begreppet är inte rimligt. Personen läser ju ordet obehindrat, även i sportreferat, deltar i samtal och använder ordet framför TV:n. Å andra sidan är det uppenbart att personen inte har någon förtrogenhet med hur det används av dem som är insatta i fotboll eller ishockey. Personen känner inte till begreppets innebörd i ämnet idrott. Personen ifråga har heller ingen nytta av att veta att offside är ett begrepp i idrott den dag han/hon eventuellt ska lära sig vad som menas med offside i idrottens värld. Man kan alltså ha en tämligen god förtrogenhet med ett begrepp utan att ens ha en första förståelse av dess innebörd i ett visst ämne.

På samma sätt kan begreppen watt, volt och ampère hanteras i vardagsspråk. Även här gäller att man kan läsa, höra och själv använda dessa begrepp, t ex då man köper eller byter lampor, batterier mm utan att veta vad de står för i fysikens värld. En person som vet att dessa begrepp har "med fysik att göra, har med ellära att göra" kan sägas ha en elementär förtrogenhet, kanske t o m en god förtrogenhet med begreppen, trots att personen ifråga saknar insikter i fysik. Att man vet att dessa begrepp används i fysik gör varken till eller från den dag man ska lära sig fysik. En sådan förtrogenhet är inte en första förståelse, ett första steg in i ämnet.

Godkänt i ett ämne måste vara knutet till de kunskapsstrukturer som är specifika för ämnet. Det faktum att man vet att vissa begrepp har med fysik att göra kan inte vara betygsgrundande kriterium i fysik. Kriterierna, även på den lägsta nivån, måste ange de samband eleverna ska ha insikter i för att garantera att det är elevens förmåga att behärska fysikens förklaringsmodeller som bedöms och inte något annat. Om kriterierna för godkänt fastställs utan hänsyn till det karaktäristiska för ämnet kan man med fog fråga sig varför lärarna ska studera fysik på högskolan för att bli behöriga och kompetenta. Undervisning i fysik kan lika gärna genomföras av lärare i t ex teknik eller hemkunskap. De behärskar begrepp som volt, watt och ampère ofta utifrån ett mer praktiskt hanterande av olika typer av elektriska apparater och tillbehör i ett modernt hem, dvs utifrån det som är kärnan i *deras* ämnen.

Man kan säga att vi fick problem med tolkningen av kriteriet för godkänt på högstadiet, därför att vi inte fullföljde våra egna intentioner. Vi hade påpekat att målen skulle formuleras så att sambanden angavs. Vi hade påpekat att en uppräkningslista av begrepp inte var förenlig med kriterier som tar fasta på elevernas förståelse och deras ökande förmåga att tillämpa sina kunskaper i ämnet (se avsnitt 3.2, Att formulera mål och kriterier). Trots det räknade vi upp tre centrala begrepp utan att ange samband. Att vi använde uttrycket "förtrogenhet" gjorde inte saken lättare. Hela den förda diskussionen kan tjäna som ett varnande exempel. Den illustrerar hur svårt det är att hålla fast vid ett förståelseinriktat perspektiv och hur lätt det är att falla tillbaka till mål och kriterier av "antingen-eller"-karaktär, dvs i grunden kvantitativa.

Att markera det ämnesspecifika när det gäller att fastställa kriterier, på det sätt vi gjort, innebär inte ett ställningstagande för att eleverna i skolan ska bedömas på tillrättalagda exempel som ligger långt från tillämpning i verkliga, vardagliga situationer. Läraren kan dra slutsatser om elevernas insikter i fysik på olika sätt. Elevens insikter kan mycket väl framgå av hur eleven använder begrepp som volt, watt och ampère i vardagligt tal just beroende på att dessa begrepp faktiskt ofta används utan insikter i fysik på det sätt som illustrerats ovan. Läraren kan också iaktta elevens sätt att hantera glödlampor, batterier, proppar mm och dra slutsatser om elevens insikter i fysik trots att eleven själv inte kan använda begrepp som volt och ampère alls. Insikter i fysik kan också framträda då eleven berättar t ex om ett självupplevt blixtnedslag. Trots att eleven inte använder fysikaliska begrepp kan läraren höra att eleven har förstått en del om positiva och negativa laddningar och hur de attraherar och repellerar varandra. Eleven har en första insikt i samband

mellan laddningar och med en sådan blir det lättare att vid tillfälle lära sig fysikens sätt att förklara detta fenomen. Vi formulerade några frågor för att illustrera att läraren kan ta reda på elevernas insikter i samband i elektriska kretsar utan att de använder fysikens begrepp.

”Varför slocknar alla lamporna i julgranen när Du skruvar ur en lampa?”

”För att känna efter om ett 4,5-volts ficklampsbatteri är slut eller inte så kan Du slicka. Hur känns det i tungan om batteriet inte är slut och varför?”

”Det blir mörkt i huset. Mamma säger: 'Proppen har gått'. Vad betyder det och varför blev det mörkt?”

Eleven kan besvara dessa frågor med vardagliga ord och läraren kan av svaren dra slutsatser huruvida eleven behärskar den slutna kretsens princip eller inte. Den första av dessa frågor kom att användas i prövningen på högstadiet.

När vi väl gjort klart för oss vad våra svårigheter med kriteriet för godkänt på högstadiet berodde på och att det var möjligt att bedöma elevernas insikter utan krav på att de skulle använda vissa begrepp, blev problemet med en rimlig miniminivå mer en fråga om vilka krav läraren bör ställa på elevernas förmåga att kommunicera sina insikter i ellära med fysikens accepterade uttrycksätt. Prövningen inriktades därmed mot elevernas förståelse av samband i elektriska kretsar.

Andra seminariet

Högstadiet

De båda högstadielärarna konstruerade gemensamt ett prov med totalt 20 uppgifter huvudsakligen kring samband i elektriska kretsar (se bilaga 1). Uppgifterna tänktes spegla, dels en grundläggande kompetens ”Eleven har insikt i samband och kan återge dessa med vardagliga ord och/eller behärskar vissa vardagliga tillämpningar”, dels en fördjupad insikt ”Eleven kan återge och tillämpa samband i uppgifter som förutsätter förmåga att tolka och använda fysikens framställningssätt”. Lärarna påpekade att nivåplaceringen av uppgifterna varit svår.

Uppgifter som kunde identifiera den grundläggande nivån hade gått bra att formulera. Huvuddelen av eleverna, ca 80-100%, lite varierande i de olika klasserna hade klarat dessa uppgifter. Enligt de båda lärarna var

det inte orimligt att, för godkänt, kräva att eleverna med egna ord kunde redogöra för varför alla lampor i en julgransbelysning slocknar när man skruvar ur en lampa eller varför en stickkontakt har två pinnar och inte bara en. Det var inte heller orimligt att kräva att eleven kunde rita hur man ska koppla ett batteri och en glödlampa för att få lampan att lysa. Vid bedömningen av dessa uppgifter ställdes kraven inte högt på elevernas förmåga att kommunicera sina insikter om den slutna kretsens princip på fysikaliskt korrekt språk. Det räckte att läraren kunde dra slutsatsen att eleven förstått huvudprincipen.

Frågan på julgransbelysningen var försedd med en tilläggsuppgift: "Om du kan, så rita ett kopplingschema för hur lamporna är kopplade." Det var betydligt färre elever som klarade detta. Alla uppgifter som förutsatte att eleven kunde tolka och/eller rita kretsdiagram hade markant lägre lösningsfrekvenser än de som anknöt till vardagsexempel. Detta tolkades som en bekräftelse på att dessa uppgifter låg på en annan och högre nivå och att de elever som klarat t ex kretsdiagram hade en djupare förståelse av sambanden i elektriska kretsar. Utgående från de resonemang som förts inledningsvis skulle skillnaden mellan de elever som enbart klarar vardagsexempel och de som klarar kretsdiagram, kunna vara en skillnad i hur enskilda begrepp, t ex ström och strömstyrka, uppfattas men också kunna bero på att enskilda begrepp, t ex ström och spänning, är relaterade till varandra på olika sätt i elevernas tänkande (se avsnitt 3.2). Det är sådana skillnader i förståelse kriterierna avses avspegla.

Om man låter lösningsfrekvens vara vägledande i sökandet efter kriterier skulle det mycket väl kunna finnas en nivå mellan de båda nämnda. Den första typen av uppgifter hade lösningsfrekvenser på ca 80 % medan framför allt uppgifterna på kretsdiagram sällan klarades av fler än 20% av eleverna. Vissa uppgifter klarades av ca hälften av eleverna. Här fanns enklare beräkningar av t ex energiåtgång. En nivå mellan detta att "eleven har en första insikt..." och att eleven kan tolka t ex kretsdiagram blev inte benämnd och prövad men skulle kunna prövas.

I exemplet religionskunskap beskrevs somliga elevers insikter i sammanhang med formuleringen "eleven kan tillämpa alternativa tolkningsmönster på samma fenomen" (se avsnitt 3.2). Det var svårt för högstadielärarna att hitta någon motsvarighet till detta i fysik. Lärarnas funderingar gav upphov till en diskussion kring hur man kunde tolka uttrycket "alternativa tolkningsmönster" överfört till fysik.

Om alternativa tolkningsmönster ska tolkas som idag accepterade förklaringsmodeller i fysik, ska eleven ha förmåga att ta in ett newtonskt eller ett einsteinskt perspektiv på kraft, se ljus som ett partikel- eller ett vågfenomen eller andra komplementära perspektiv. Utifrån en sådan tolkning når inga högstadeelever denna nivå, möjligen några elever på gymnasiet. Att fysikens förklaringsmodeller ligger betydligt längre från vardagstänkande än religiösa tolkningsmönster är en förklaring till skillnaden mellan elevernas förmåga att reflektera i de båda ämnena.

I ett historiskt perspektiv kan alternativ stå för förklaringsmodeller som förr betraktades, men inte längre betraktas, som korrekta inom fysiken. Ett exempel som framfördes är det faktum att många, både vuxna och unga, tänker sig att all rörelse förutsätter en kraft i rörelsens riktning. De omfattar den förklaringsmodell som ansågs korrekt under medeltiden. I ellära gav en av högskolerepresentanterna följande exempel. Somliga elever kan tänka sig flödet i en sluten krets i analogi med vatten i en bäck medan andra tänker på vandrande partiklar/elektroner. Somliga högstadeelever skulle kunna vara medvetna om att man kan tänka på dessa olika sätt och att det ena sättet är mer fruktbart i vissa sammanhang än det andra. Eleven kan i denna mening reflektera över och jämföra alternativa fysikaliska förklaringsmodeller. Framställt på detta sätt föreföll det inte otroligt att högstadeelever kan visa upp en motsvarande förmåga att reflektera i fysik. Detta är varken benämnt eller prövat men skulle kunna prövas.

Att det både gick och var rimligt att fastställa miniminivån som "en första insikt i samband" fick alltså stöd i resultatet. Vad det gällde betyg över godkänt identifierades nivån: "Eleven kan återge och tillämpa samband även då uppgiften förutsätter att eleven kan tolka och använda fysikens framställningssätt." Att fler nivåer inte prövades berodde delvis på våra svårigheter att fastställa en rimlig miniminivå, delvis på att vi inte preciserade uttrycket "alternativa tolkningsmönster" i förhållande till fysikämnet under det första seminariet. Materialet, dvs elevernas svar, utesluter inte att det finns ytterligare nivåer.

Högstadielärarna själva bedömde arbetet som konstruktivt. Båda menade att det är möjligt att arbeta fram kriterier för betyg i fysik på högstadiet på detta sätt. En av högskolerepresentanterna menade att det vore bättre att redovisa dessa bedömningar i skriftliga omdömen eller i betyg utan att någon miniminivå anges, utan att betyget icke godkänd används. En av högstadielärarna påpekade att det för hans del känts stimulerande att någon utanför skolan (för första gången) brydde sig om resultatet av hans arbete.

Gymnasiet

De båda gymnasielärarna konstruerade gemensamt ett prov med 17 uppgifter (se bilaga 2). Samtliga uppgifter prövade hur väl eleven behärskade samband i elektriska kretsar och om eleven kunde motivera och göra beräkningar i dessa enligt accepterade naturvetenskapliga modeller. Uppgifterna var nivåplacerade i tre grupper efter den nivåbeskrivning som presenterats under första seminariet.

Uppgifterna 1—5 tänktes motsvara kriterierna för nivå 2 (=tillämpa formel efter omskrivning, alternativt ta fram siffror ur t ex diagram). Uppgift 2 löd:

”I vilken av nedanstående kretsar händer det, att om en lampa, vilken som helst, skruvas ur så slocknar alla andra lampor?”

Eleven fick fem kretsar att välja mellan. Uppgift 3 löd:

”En koppartråd har tvärsnittsarean $2,0 \text{ mm}^2$. Koppars resistivitet är $0,0172 \Omega \text{ mm}^2/\text{m}$. Ange hur lång koppartråden högst får vara om dess resistans inte får överstiga $35 \text{ m}\Omega$.”

Uppgifterna 6—10 svarade mot kriterierna för nivå 3 (=dela upp problem i flera steg och identifiera att en viss formel är tillämplig i ettdera steget). Uppgift 10 löd:

”Ett 12 V :s batteri är kopplat till 2 lampor enligt figuren. Spänningen över varje lampa är också 12 V . Genom batteriet flyter strömmen $I=1,25 \text{ A}$. Lampa B utvecklar effekten $6,0 \text{ W}$. Hur stor effekt utvecklar lampa A? Lamporna är inte identiska.”

Uppgifterna 11—14 svarade mot kriterierna för nivå 4 (=kunna tillämpa i ny situation, kunna approximera en given situation med en enklare). Uppgift 13 utgick från en graf som illustrerade sambandet mellan spänning och strömstyrka i en metalltråd. Grafen avvek från en proportionalitet¹³. En uppgift till grafen löd:

”Everts kompis Sture tycker att tråden ser ut som en järntråd. Evert tittar efter och finner att märkningen på trådrullen fallit bort. Då

¹³ Enligt Ohms lag ($U=I \cdot R$) borde sambandet mellan spänning och strömstyrka alltid bli en rät linje, vilket det inte blev här. En sådan avvikelse kan bero på att metalltrådens egenskaper förändras med stigande temperatur.

påstår Sune att man, med hjälp av tabellen och givna data, kan kontrollera om Stures antagande är rimligt. Försök att bestämma om tråden kan vara av järn.”

Det gavs inga uppgifter, som tänktes motsvara kriterierna för nivå 5 (=att eleven konstruerade eller definierade nya begrepp).

Uppgifterna 11 och framåt fick påtagligt lägre lösningsfrekvenser än övriga uppgifter. Resultatet gav visst stöd för de föreslagna nivåerna, framför allt för att nivå 4 klart speglar en fördjupad insikt. Uppgift 12 löd:

”Genom en apparat med resistansen 200Ω skall sändas en elektrisk ström på $0,40 \text{ A}$. Till förfogande finns nätspänningen 220 V och ett skjutmotsånd på 200Ω . Rita ett kopplingschema som visar hur ovan nämnda delar ska kopplas för att strömmen inte ska överstiga $0,40 \text{ A}$ genom apparaten. Beräkna även hur skjutmotståndets reglage skall ställas in.”

Denna uppgift klarades av ett fåtal elever så här fanns möjligen ytterligare en nivå, dvs mellan 4 och 5.

Vad lärarna kunde bedöma, hade de flesta elever som klarat uppgifterna på nivå 3 också klarat de flesta uppgifter på nivå 2. Uppgift 4 löd:

”En liten elektrisk motor drivs av 12 V likström. Den drar en ström av 120 mA . Hur stort arbete kan den uträtta under 10 min om man får anta att 90% av den tillförda elektriska energin kommer arbetet tillgodo?”

Nivåplaceringen av denna uppgift omprövades. Prövar uppgiften elevens förmåga att ”tillämpa formel efter omskrivning” (nivå 2) eller elevens förmåga att ”dela upp ett problem i flera steg” (nivå 3). Att lösningsfrekvensen blev lägre än väntat talade för det senare. Uppgiften återges för att illustrera att det förelåg svårigheter med att nivå placera somliga uppgifter.

Gymnasielärarna sammanfattar sina resultat så här:

”Man kan alltså tydligt urskilja 3 prestationsgrupper. Dessa återspeglar i stort nivåindelningen. /.../ Eleverna har svårt för uppgifter (1, 2, 6, 14) som utan beräkningar testar fysikalisk förståelse. Alla elever har svårt för uppgifter som i löpande text

presenterar ett sammanhang som kan gälla en vardaglig situation eller en experimentell situation. De har svårt för att ta ut relevant information i texten (uppgift 5 och 13). Många elever svarade inte på frågan i uppgift 5, trots att de tagit reda på hur stor effekt säkringen klarar. Som extremt svår uppfattades den 'kreativa' uppgiften nr 12."

Lärarna påpekar att detta att tolka fysiktext och att tillämpa sina kunskaper på vardagliga situationer är det som kännetecknar "god fysikalisk förståelse" och något som "krävs för att kunna tolka den värld vi lever i". Deras slutsats är att större vikt borde läggas vid detta på gymnasiet, "speciellt som det inte behöver stå i ett motsatsförhållande till förmågan att kunna utföra fysikaliska beräkningar". Detta är inte närmare utrett eller prövat men skulle kunna prövas.

Som framgår anser gymnasielärarna att det är möjligt att arbeta fram betygsriterier i fysik på gymnasiet på detta sätt. När det gällde nivå för godkänt i fysik på gymnasiet N- och T-linje ville lärarna inte binda upp sig utifrån denna prövning. De hade tittat lite extra på de elever som med det nuvarande relativa betygssystemet får 1:or och 2:or och menar att dessa saknar fysikalisk förståelse.

Allmänna kommentarer

En av gymnasielärarna hade i mellanperioden bett 34 fysiklärare att nivåbestämna provets 16 uppgifter. 22 lärare eller fler hade placerat 9 uppgifter på den nivå man tänkt sig. En viss intuitiv överensstämmelse mellan fysiklärare när det gäller nivåplacering av uppgifter förelåg. Men vid en närmare analys av de uppgifter där lärares bedömningar gick isär visade det sig att dessa fysikuppgifter inte var av den typ som kriterierna var konstruerade för. Vid bedömning av dessa uppgifter utgick lärarna istället från vilket betyg i fysik den elev vanligtvis får som klarar en viss typ av uppgift. Lärarna gick s a s omvägen över elevernas betyg när de skulle nivåplacera uppgifterna. Läraren som genomförde prövningen var ändå positivt överraskad över den goda överensstämmelsen och menade att lärares uppfattningar skulle kunna bli än mer samstämmiga i en mer systematisk prövning. Deltagarna i gruppen ansåg allmänt att det bör göras mer studier av detta slag.

Gymnasielärarna menade att det vid den här typen av bedömningar var irrelevant att läraren ibland kan konstatera att en elev delvis löst en uppgift men inte klarat den väsentliga tankegången i uppgiften ifråga.

Därför valde man att bedöma elevernas lösningar så att eleven antingen ansetts klara uppgiften fullt ut eller inte klara den alls. Följande hypotetiska resonemang får illustrera problemet med delpoäng¹⁴.

Låt säga att en lärare ger ett prov med kvalitativa frågor och ger delpoäng till elever som delvis löst en uppgift. När läraren summerar elevernas poäng tappar han/hon kontrollen över de kunskapsskillnader som föreligger mellan elever som har ca 50% av poängen och därunder. Förklaringen till detta är att eleverna kan få ihop knappt halva poängsumman på minst två olika sätt. Ett sätt är att knappt hälften av uppgifterna är lösta fullt ut. Av detta kan läraren dra slutsatsen att dessa elever har uppnått en viss kompetens, t ex godkänd nivå. Ett annat sätt är att ha fått poäng spridda över provets alla uppgifter. Eleven kan då ha fått poäng för samma begränsade insikt på många ställen och läraren kan, om han/hon läser igenom elevens prov, faktiskt dra slutsatsen att eleven har ytterst begränsade insikter och absolut inte uppfyller kraven för godkänt. Resonemanget visar att om läraren bedömer varje uppgift för sig och ger delpoäng som summeras kan det hända att en mindre kompetent elev får fler poäng på provet än en mer kompetent, förutsatt att ingen av eleverna lyckats lösa mer än hälften av uppgifterna.

Bedömningar med delpoäng är i princip oförenliga med prov där olika typer av uppgifter ger underlag för olika betyg på det sätt som här prövats. Det är ju bara fullgoda svar som visar att eleven uppfyller kriterierna för en viss nivå. Om uppgifterna på ett prov successivt ökar i svårighetsgrad eller, som i den här prövningen, placerats på skilda nivåer blir både delpoäng och helpoäng som summeras mer till bekymmer än hjälp som mått på elevens kunskande. Poängen på de olika uppgifterna är inte jämförbara. Poängen ger sinsemellan olika information om elevens kunskande.

Det finns prov och tester, t ex högskoleprovet, intelligenstagningar osv, som är konstruerade utifrån en annan tradition, ett annat sätt att tänka. Där försöker man garantera att varje uppgift, statistiskt sett, är lika svår. I princip kan alltså den som kan lösa första uppgiften lika väl klara de andra, även den sista. I denna tradition är det den säkerhet och hastighet med vilken en person klarar ett visst antal lika svåra uppgifter som tänkes avspegla det som mätes. Proven genomförs därför alltid under begränsad tid¹⁵. Med detta sätt att konstruera prov kan poäng summeras

¹⁴ På seminariet illustrerades detta med ett exempel i kemi.

¹⁵ Även de tidigare teoriproven för körkort var utformade i den traditionen, dvs utan angiven progression i uppgifterna, med tidsbegränsning och en bedömning som angav ett maximalt antal fel oberoende av vilka uppgifter man gjorde fel på.

och totalpoängen kan sägas motsvara t ex individens intelligens. Varje poäng ger samma information. Vid relativ betygsättning är det möjligt att använda prov som är konstruerade på detta sätt men inte vid kunskapsrelaterad betygsättning.

Gymnasielärarna kunde konstatera att elever som inte förstått grundläggande samband (typ den slutna kretsens princip) ibland lyckades lösa fysikproblem av beräkningstyp, t o m problem som, enligt lärarna, låg på nivå 3 (=eleven kan dela upp problem i flera steg och identifiera att en viss formel är tillämplig i ettdera steget). Orsaken kan vara att uppgiften är felplacerad (jämför uppgift 4). Detta konstaterande är i sig skäl till att se över nivåbeskrivningen. Något väsentligt kriterium kan saknas. I avvaktan på en revidering och i syfte att öka jämförbarheten i kvalitativa bedömningar av detta slag föreslog en av gymnasielärarna att bedömningen av ett enskilt fysikprov görs så att elever som har löst ett visst minimiantal, t ex 3 uppgifter på en viss nivå fullt ut, sägs ha uppnått nivån ifråga. Dessa får ett och samma betyg på provet. Därmed kan detta att elever ibland lyckas lösa en enstaka uppgift på en hög nivå hanteras.

En av högskolerepresentanterna såg fördelar med ett bedömningssystem där uppgifterna är synligt nivåplacerade och där eleverna känner till bedömningsspraxis. Det gör det tydligare för eleven att utvärderingen inte syftar till att läraren ska avslöja brister utan till att ge eleven tillfälle att visa vad han/hon kan. Ett sådant system skulle kunna medföra att provtidens längd blir mindre avgörande för resultatet. Eleven måste inte hinna alla uppgifter utan skulle kunna koncentrera sig på t ex två nivåer, en första nivå som eleven känner sig säker på och närmast högre nivå. Att detta särskilt gagnar elever som inte arbetar snabbt är uppenbart och snarast en fördel.

Frågan om centrala prov aktualiserades. Här framfördes att lärare vill ha och behöver centralt utgivna exempel på fysikproblem på olika nivåer som klargör vilka kriterier som är betygsskiljande. Lärare behöver också få veta hur dessa ska bedömas, enklast med exempel på elevsvar som bedömts centralt utifrån öppet redovisade kriterier. Bedömaröverensstämmelsen på den enskilda skolan och jämförbarheten i betyg satta på olika skolor i landet är viktig inte minst för lärarnas trovärdighet som bedömare.

Att de centrala proven idag ges vid ett och samma tillfälle uppfattades som olyckligt styrande på planeringen av undervisningen. I ett kunskapsrelaterat system föreligger inga hinder att lärarna ger proven vid olika

tidpunkter i olika klasser. Detta ökar lärarnas och skolornas frihet att förlägga olika kurser och olika kursmoment till olika tidpunkter.

En komplikation som framfördes med att påbjuda centralt utformade prov är att den här prövade nivåbestämningen av uppgifter är kontextberoende framför allt vad gäller nivå 4. Vad som är en "ny situation", (=nivå 4) varierar med undervisning, laborationer och läromedel. Risken med ett centralt prov är att det kommer att gynna somliga klasser, som behandlat just de exempel som råkar komma på provet, kanske genomfört en laboration provet anknyter till. Jämförbarheten i landet kan alltså bli sämre om man påbjuder ett och samma prov till alla elever än den skulle bli om lärarna själva fick utforma uppgifterna i sin klass. Huruvida centrala prov ökar jämförbarheten eller inte beror alltså på vilka kriterier som fastställs för de olika betygen. Detta måste uppmärksammas i ett fortsatt arbete med kriterier.

Vi kan konstatera att fysikundervisningen på gymnasiet naturvetenskapliga och tekniska linjer förutsätter att elever har förmåga att tolka och förstå formler och symboliska framställningssätt, t ex kretsdiagram. Samtidigt är lärarna medvetna om att en ensidig betoning av formelhantering och beräkningar är förenad med risker. Formler kan hanteras och beräkningar kan göras med viss mekanisk säkerhet som inte speglar det kunnande läraren avsett. Detta är troligtvis förklaringen till att somliga elever kunde lösa en uppgift på hög nivå men ändå inte klarade elementära uppgifter på lägre nivåer. De senare gav inte eleven samma möjlighet att laborera med siffror för att få fram svaret¹⁶.

Gymnasielärarna påpekar att somliga elever har dålig förmåga att tolka vardagsfenomen, inte förstår fysiktext och har svårt att själva använda fysikens begrepp i löpande text. Dessa senare dimensioner av fysikkompetens utvecklas i laborativa moment, förutsatt att dessa är probleminriktade och att eleverna redovisar laborationerna i löpande text. Att gymnasielärarna här påvisat nivåskillnader vad gäller elevernas skilda förmåga att lösa fysikproblem av den typ som de redovisat, ska inte tolkas som att skillnader i t ex laborativ förmåga inte ska prövas, benämnas och vara betygsgrundande. Mycket talar för att kriterier knutna till laborativ förmåga skulle kunna styra gymnasiet fysikundervisning och elevernas studiestrategier mot bättre målluppfyllelse.

¹⁶ Att elever kan lösa problem de inte begriper genom att manipulera siffror finns belagt i flera rapporter.

Man kan jämföra gymnasiets nivåbeskrivning med högstadiets och dra vissa slutsatser som kan vara vägledande i ett fortsatt arbete med betygskriterier i fysik. De nivåer högstadielärarna formulerat beskriver elevernas utveckling i fysik som en utveckling från oreflekterad vardagsinsikt till ökande förmåga att tolka och förstå fysikens begrepp och förklaringsmodeller. Här blir förmåga att lösa fysikproblem, först med enkla siffror, senare med hjälp av kopplingsscheman och kretsdiagram det som skiljer ut elever med betyg över godkänt. Att höga betyg, enligt dessa kriterier, kommer att spegla den kompetens som krävs på gymnasiets N- och T-linjer kan motiveras, bl a på det sättet att betyget ger eleven en viss ledning inför valet av linje på gymnasiet.

Om vi skulle göra en ny prövning på högstadiet skulle vi utgå från följande förslag till nivåbeskrivning:

- * Eleven kan inte, i något sammanhang, visa upp insikt i samband.
- * Eleven har insikt i samband. Denna visar sig i att eleven kan återge samband med egna ord eller i att eleven behärskar vissa enkla vardagliga tillämpningar.
- * Eleven kan dra slutsatser ur fysikens formella framställningssätt och/eller klarar vissa enkla beräkningar.
- * Eleven kan återge och tillämpa samband i uppgifter som förutsätter god förmåga att tolka och använda fysikens framställningssätt.
- * Eleven är medveten om att fysikaliska fenomen förklarats på olika sätt i olika tider och kan reflektera kring skillnader mellan dessa.

Som påpekats har prövningen på gymnasiet fokuserat elevernas förmåga att lösa fysikproblem beroende på att denna förmåga normalt har och har haft avgörande inverkan på betygen. Men det har också påpekats att lärarna tar hänsyn till elevernas laborativa förmåga i betygen. Det är troligt att de kriterier för laborativ förmåga som lärarna faktiskt använder avspeglar elevernas förmåga att tillämpa sina insikter i fysik på mer vardagliga fenomen. Det är också troligt att de avspeglar elevernas skilda förmåga att reflektera kring olika förklaringsmodeller. Om så är fallet kommer de nivåbeskrivningar som kan tänkas användas vid sammanfattande betyg på respektive stadier att bli mera lika varandra när kriterier för laborativ förmåga på gymnasiet benämnts och prövats.

Sammanfattning av prövningen i fysik

Lärarna bedömde det som möjligt att arbeta fram kvalitativa kriterier som grund för betygsättning i fysik på högstadiet och gymnasiet på det sätt arbetet bedrivits. Prövningen i ellära gav underlag för slutsatsen att minst tre tydliga och användbara nivåer på vardera stadiet går att identifiera och benämna. Ytterligare nivåer är antydda och kan prövas. Följande nivåer har belagts:

Högstadiet

- * Eleven kan inte, i något sammanhang, visa upp insikt i samband.
- * Eleven har insikt i samband. Denna visar sig i att eleven kan återge samband med egna ord eller i att eleven behärskar vissa enkla, vardagliga tillämpningar.
- * Eleven kan återge och tillämpa samband i uppgifter som förutsätter god förmåga att tolka och använda fysikaliskt formellt framställningsätt.

Gymnasiet

- * Eleven förmår sätta in siffror i en formel och kan göra en beräkning.
- * Eleven kan tillämpa en formel efter omskrivning, alternativt ta fram siffror ur t ex diagram.
- * Eleven kan dela upp problem i flera steg och identifiera att en viss formel är tillämplig i ettdera steget.
- * Eleven kan tillämpa sitt kunnande i nya situationer, kan approximera en given situation med en enklare.

En av lärarna påpekade att kriterierna kan och bör generaliseras så att de speglar ett bredare spektrum av fysikkunskaper, trots att de är framtagna för en viss typ av problem.

Man kan tycka att skillnaden mellan de båda stadiernas betygsriterier är stor. Detta förklaras delvis av att ämnet får en annan karaktär och inriktning på gymnasiet. Det är en sak att ha till uppgift att ge en allmän

medborgerlig kompetens i en obligatorisk skolform, en annan sak att ge förutsättningar för yrkesverksamhet eller högskolestudier med naturvetenskaplig inriktning på gymnasiets N- och T-linje. Men som framgått av redovisningen är skillnaderna i betygskriterier delvis en följd av att vi på den begränsade tid vi haft till förfogande inte förmått synliggöra vissa kriterier. Det troliga resultatet av en mer systematisk prövning är att likheten i kriterier över stadierna ökar.

Både lärare och högskolerepresentanter ansåg det angeläget att mer arbete görs för att åstadkomma konsensus bland lärare så att betygsanvisningarna tolkas rätt och kan fungera i praktiken. Flera i gruppen påpekade att ett system som detta är starkt beroende av en kompetent och välutbildad lärarkår. Samtliga var eniga om att betygskriterier måste diskuteras, omprövas och revideras successivt. En av högskolerepresentanterna påpekade att ett fortlöpande forsknings- och utvecklingsarbete krävs för detta, vilket bör avspeglas i Skolverkets verksamhet, t ex i verkets forskningsprogram.

3.4 Historia

Första seminariet

Deltagarna uppmanades skriva ner sin spontana uppfattning om "Vad borde godkändnivå i historia på gymnasiet vara?" Det som framkom var bl a att eleven bör ha korrekta uppfattningar om kronologi, förstå historiska förklaringar och ha förmåga att se paralleller mellan det som sker nu och historiska skeenden. Deltagarna ombads på samma sätt formulera sin uppfattning om godkändnivå för högstadiet. Här blev svaren mer disparata. Några deltagare krävde i princip samma höga nivå som för gymnasiet. En av högskolerepresentanterna hade bemödat sig att inte sätta målet för gymnasiet alltför högt, vilket fick till följd att det inte gick att formulera ett lägre mål för högstadiet. En av högstadielärarna formulerade sin godkändnivå för högstadiet så här: "Eleven ska kunna återberätta centrala historiska skeenden kronologiskt med egna ord." Så här i efterhand är vi inte nöjda med denna uppläggnig. Vi borde nöjt oss med högstadiet eller tagit högstadiet först.

Därefter presenterades de inledande resonemangen kring kursplan, målformuleringar, urval av stoff och kriterier. Även här argumenterades för att urval av stoff och kriterier måste redovisas öppet och att detta kan hanteras om målen formuleras som kunskapsstrukturer, samband, sammanhang (se avsnitt 3.2). I historia kom den exemplifiering som gavs i religionskunskap, där olika typer av uppgifter direkt knöts till hur väl eleven behärskar ett religiöst tolkningsmönster, att bli utgångspunkt för diskussionen om kriterier.

I historia koncentrerades arbetet till ett moment, Franska revolutionen, av samma organisatoriska och tidsmässiga skäl som i fysik. Christer Öhmans rapport¹⁷ "Att förklara franska revolutionen" presenterades. I rapporten påpekas att somliga läromedelsframställningar anger orsaker till revolutionen utan att över- eller underordna dessa i förhållande till varandra. Dessa läromedelsframställningar förmedlar till eleverna att de ska lära sig räkna upp orsakerna. Läromedlet medverkar därmed till att eleverna uppfattar att historieundervisning syftar till att memorera¹⁸.

Han argumenterar i rapporten för ett övergripande tolkningsmönster

¹⁷ Christer Öhman (1990) *Att förklara franska revolutionen*. Rapport nr 6. Centrum för didaktik. Uppsala universitet.

¹⁸ Att elever inriktar sig på att räkna upp sakuppgifter rent mekaniskt utan att reflektera över sammanhangen, när prov och läromedel styr mot detta, är belagt.

som hierarkiserar orsakerna till revolutionen utifrån en distinktion mellan orsaker till att det blev en revolution å ena sidan (grundläggande orsaker) och orsaker till att revolutionen bröt ut just 1789 å den andra sidan (utlösande orsaker). Hans argumentation bekräftar att en djupare förståelse av historiska skeenden förutsätter att olika faktorer över- och underordnas varandra. Att olika historiker kan tänkas hierarkisera faktorer på olika sätt illustrerar att det finns flera tänkbara tolkningsmönster för ett och samma historiska skeende.

Förmiddagens diskussioner kan sägas ha gett följande gemensamma utgångspunkter för provningarna. Historieundervisning syftar till att ge eleverna insikter i samband och sammanhang, dvs ge redskap för tolkning av historiska skeenden. Elevernas utveckling i ämnet är knuten till att dessa insikter i sammanhang uppfattas och fördjupas. Fördjupade insikter i historiska sammanhang förutsätter att eleven har en förmåga att över- och underordna beroende på att historiska händelser ofta förklaras vara ett resultat av ett flertal olika och samverkande orsaker.

Hur provningarna skulle genomföras diskuterades i två grupper, en för högstadiet och en för gymnasiet. Högstadiegruppen formulerade godkändgränsen för högstadiet så här: "Eleven ska kunna återberätta centrala historiska skeenden kronologiskt med egna ord." Gruppen preciserade sedan denna för franska revolutionen så här. "Eleven ska kunna återge det huvudsakliga händelseförloppet i revolutionen med egna ord." I syfte att synliggöra kriterier för överbetyg formulerades frågan: "Vilka var orsakerna till franska revolutionen?" Tanken var att denna fråga skulle visa vilka elever det var som hade förmåga att över- och underordna.

Gymnasiegruppen formulerade frågor där eleverna skulle beskriva det historiska förloppet. Man menade att en sådan uppgift ger eleverna möjlighet att formulera sina insikter i sammanhang. Den ger också möjlighet att formulera insikter i sammanhang av typen "politisk struktur och sociala förhållanden i Frankrike före revolutionen", "produktionssystem och ekonomi", "idédebatt och religionens roll" mm. Gymnasielärarna planerade att ställa frågor på orsaker och följder i syfte att finna kriterier för överbetyg.

När grupperna återsamlats listades gemensamt följande tänkbara kriterier för olika betyg:

- * Eleven kan återberätta det huvudsakliga skeendet i franska revolutionen kronologiskt, vilket visar att eleven har en implicit insikt i sammanhang.
- * Eleven kan utreda orsaker till revolutionen på ett sådant sätt att de över- och underordnas varandra.
- * Eleven kan se paralleller mellan franska revolutionen och andra historiska skeenden, dvs eleven har förmåga att på egen hand ange vad som är viktigt och överordnat och kan generalisera. (jmf med den fiktiva frågan i religionskunskap och fysikläramas kriterium att eleven kan tillämpa sitt kunnande i en ny situation).
- * Eleven kan reflektera kring en föreslagen hierarkiserad orsaksmo- dell (t ex den som Öhman presenterat), ifrågasätta den och jämföra den med andra tänkbara modeller.

Mellan första och andra seminariet

Diskussionen mellan oss och lärarna kring kriterier för olika nivåer fortsatte efter det första seminariet, bl a i samband med att förslagen till skrivningsfrågor togs fram. Tillsammans arbetade vi fram nedanstående beskrivning av kriterier, vilka blev utgångspunkt för lärarnas bedömningar:

- * Eleven redovisar en eller flera sakuppgifter¹⁹, några helt irrelevanta. (nivå 1)
- * Eleven redovisar fler sakuppgifter som är relevanta men de är orelaterade till varandra, dvs lösryckta kunskapsfragment. (nivå 2)
- * Eleven redovisar relevanta sakuppgifter och dessa är linjärt, dvs kronologiskt relaterade till varandra. (nivå 3)
- * De sakuppgifter eleven redovisar är delar av en större helhet, de är relaterade till varandra men inte bara som "först det, sen det" utan också i ömsesidiga beroenden. (nivå 4)
- * Elevens svar speglar att eleven förmår över- och underordna olika faktorer, dvs somliga resonemang är hierarkiska till sin struktur. (nivå 5)

¹⁹ Vi har valt att använda termen sakuppgifter i stället för fakta, eftersom den senare i skolsammanhang blivit alltför mångtydig.

- * Hela elevens resonemang är hierarkiskt ordnat, alternativt att eleven kan generalisera, se paralleller/analogier och kan tillämpa sitt kunnande på tidigare icke kända fenomen. (nivå 6)
- * Eleven kan reflektera kring och ifrågasätta en förklaringsmodell och kan ge alternativa förklaringar till ett och samma historiska skeende. (nivå 7)

Denna beskrivning av kriterier för olika nivåer kom att användas av samtliga lärare vid bedömningar av elevernas svar.

Andra seminariet

Högstadiet

Den ena högstadieläraren undervisade och bedömde en klass i åk 8. Både undervisningen och utvärderingen gjordes på det sätt eleverna var vana vid. Läraren gav inte en skrivning med ett antal frågor. Istället fick eleverna, innan undervisningen på avsnittet började, en instruktion som löd:

”Vill ni vara godkända, dvs ha en trea, ska ni med egna ord kunna *beskriva* den franska revolutionens förlopp från eden i bollhuset till Napoleons maktövertagande. Vill ni ha en fyra ska ni kunna *diskutera orsakerna*, se vad som är *utlösande* respektive *grundläggande* orsaker. Vill ni slutligen ha en femma ska ni kunna *beskriva följderna* - alltså försöka *sammanfatta* vad som egentligen hänt under de tio åren från 1789 till 1799...” (våra kursiveringar).

Eleverna visste således vad som gällde vi provtillfället. De fick nittio minuter på sig.

De krav för betygen 3, 4 och 5 som angavs i instruktionen till eleverna tänktes huvudsakligen spegla kriterierna på nivåerna 3—5 (se ovan). Att beskriva förloppet tänktes i första hand motsvara nivå 3, (=att eleven kan återge huvuddragen kronologiskt). Att förklara orsaker tänktes motsvara nivå 4 (=de sakuppgifter eleven redovisar är delar av en större helhet, de är relaterade till varandra men inte bara som ”först det, sen det” utan också i ömsesidiga beroenden) och nivå 5 (=eleven förmår över- och underordna olika faktorer, dvs somliga resonemang är hierarkiska till

sin struktur). Att sammanfatta följderna tänktes motsvara nivå 5. Följande händelser skulle ingå i beskrivningen av förloppet: eden i Bollhuset, stormningen av Bastiljen, 4:e augustibeslutet, reformarbetet, 1791 års författning, kungafamiljens flykt, den andra revolutionen, republiken 1792, konventet, kungens avrättning, skräckväldet under jakobinerna, Robespierres avrättning, 1795 års författning och Napoleon.

Vid bedömningarna av elevernas svar visade det sig att en del elever inte enbart hade återberättat kronologiskt utan de relaterade olika händelser till varandra och angav ömsesidiga beroenden. Deras framställningssätt var mer utredande än berättande. Utredande framställningar bedömdes ligga på lägst nivå 4 (=de sakuppgifter eleven redovisar är delar av en större helhet och anger bl a ömsesidiga beroenden) beroende på att sammanhangen i dessa elevsvar var av ett annat slag än "först det, sen det". Ytterligare några elever analyserade utlösande och grundläggande orsaker i sin redogörelse, dvs svaren motsvarade kriterierna för nivå 5 (=elevens svar speglar att eleven förmår över- och underordna olika faktorer). Det är alltså möjligt att beskriva ett historiskt förlopp på minst två olika sätt; det kan berättas och det kan utredas. Det är möjligt att över- och underordna, generalisera, dra paralleller osv, dvs uppfylla kriterierna för nivåerna 4 till 7 i en utredande framställning. Detta resultat var inte väntat. En omedelbar slutsats blev att det, i historia, inte gick att knyta en viss typ av uppgift till en viss nivå på det sätt som gjorts i religionskunskap och fysik.

Fem av den här klassens 26 elever lyckades inte återge förloppet på ett acceptabelt sätt. Två av dessa bedömdes motsvara kriterierna för nivå 1, (=att eleven återgett sakuppgifter, några helt irrelevanta och felaktiga). Ett elevsvar på nivå 1 löd:

"Många gick till ett s k gatukök och frågade om de fick mat. Om de inte fick någon mat så blev de uthungrade och svälte ihjäl. Många tyckte att det här var förskräckligt så människorna i Paris försökte få stopp på det här så bönderna stormade Bastiljen för att få stopp på det här."

De tre elevsvar som bedömdes uppfylla kriterierna för nivå 2 (=att eleven återgett relevanta sakuppgifter men orelaterade) bestod huvudsakligen av korrekta konkreta detaljer; giljotineringar, avhuggna huvuden på käppar, Marie Antoinettes halvöppna dörr, kungens desperation i avrättningsögonblicket etc. Dessa fem elever har det gemensamt att de inte gått in i "bokslukande" (punkt 18 i

läsutvecklingsschemat²⁰). Man skulle kunna tolka det som ett stöd för att elevernas förmåga att läsa och skriva har inverkan på resultaten även i historia. Den som inte är litterat kan tänkas sakna de skriftspråkliga förebilder som krävs för att uppfatta historiska sammanhang och därmed kunna återberätta ett längre skeende kronologiskt (se avsnitt 3.2, Det skrivna språkets betydelse...).

På uppgiften att diskutera orsakerna till franska revolutionen har somliga elever enbart fokuserat det konkreta, t ex missväxten och brödprishöjningarna, andra har fört en utförlig diskussion och relaterat ekonomiska, politiska och sociala förhållanden till varandra t ex så här:

"De grundläggande orsakerna till franska revolutionen var att Frankrike hade en mycket dålig ekonomi, man hade förlorat ett krig borta i Amerika. En annan sak var att den franske kungen var en riktig festprisse. 10 % av hela landets ekonomi gick åt till kungens fester och han var mycket okunnig om sitt folk. Den dagen då Bastiljen stormades skrev han i sin dagbok, ingenting. Han hade nämligen varit på jakt utan att få något. En annan anledning var alla privilegier som adeln och prästerna hade t ex dom slapp betala skatt. Dom var dom enda som fick äga vinpressar, kvarnar. Var det någon som gifte sig skulle adelsmanen ha första natten med bruden (Det är sjukt tycker jag). Det var bara dom som fick bli höga militärer. Dom utlösande orsakerna var att det hade varit missväxt så det var dyrt med bröd, hotet från dom kungliga trupperna, dom nya idéerna som kom från Amerika. Nyrika borgare som också ville vara med och dela på maktens kaka."

Svaret har bedömts motsvara kriterierna för nivå 4, (=att de sakuppgifter eleven redovisar är delar av en större helhet med ömsesidiga beroenden), möjligen för nivå 5 (=förmåga att över- och underordna utlösande respektive grundläggande orsaker).

Uppgiften att sammanfatta följderna förutsatte, eftersom detta inte stod i boken, att eleven på egen hand kunde välja ut det signifikanta, kunde över- och underordna (nivå 5). En elev skrev:

"Följderna för borgarna blev ju bara en förbättring. De fick ju tillgång till de höga ämbetena mm. Men för bönderna blev det nog inte så mycket bättre. Istället för att bli förtryckta av adelsmännen blev de förtryckta av borgarna. Men sämst gick det nog för

²⁰ Sundblad m fl (1981) *LUS-en bok om läsutveckling*. Almqvist & Wiksell.

adelsmännen. Deras gods blev nedbrända, många blev dödade och de flesta flydde. Men borgarnas makt räckte ju inte så länge. Efter revolutionen kom ju Napoleon och efter honom så blev det ju monarki igen. Men adelsmännen hade väl lärt sig en läxa. Nämligen att borgarna kan bli farliga om de inte får makt de också. Så jag gissar att när det blev monarki igen så fick även borgarna lite att säga till om.”

Svaret har bedömts svara mot kriterierna för nivå 5. Eleven har förmåga att på egen hand ta ut det väsentliga och över- och underordna. Just denna elev har under sitt återberättande gjort jämförelser t ex mellan Robespierre och Ceaucescu och har därmed uppfyllt kriterierna för nivå 6 (=eleven kan se analogier).

Av klassens 26 elever visade, som redovisats, fem elever inte upp nivå 3, sex visade upp nivå 3, elva nivå 4 och fyra nivå 5. Att läraren redovisar fyra elever på nivå 5 trots att det i realiteten är tre på nivå 5 och en på nivå 6 beror troligtvis på att han anpassar sina bedömningar till nuvarande betygsskala. Eleven på nivå 6 kan ju inte få högre betyg än 5:a. Att så många som fem (ca 20 %) inte blev godkända diskuteras. Var kravet för godkänt (=återberätta ett sammanhang kronologiskt) för högt ställt? I diskussionen framfördes att klassen var en åk 8 som just avslutat sin tredje termin på högstadiet. Dessa fem elever har ytterligare tre terminer på sig att förbättra sin förmåga att läsa och skriva och sin förmåga att återberätta ett historiskt skeende. Ett resultat som bedömts som icke godkänt, på det sätt som här gjorts, dvs placerats på nivåerna 1 eller 2, ger läraren information om vad som behöver göras för att dessa elever ska nå de mål man fastställt som nödvändiga för allmänt medborgerlig kompetens. Det är olika typer av åtgärder som bör vidtas beroende på om eleven har bedömts ligga på nivå 1 eller på nivå 2 (se vidare avsnitt 4.1).

Resultatet för övriga 21 elever uppfattades som överraskande bra. Redan i åk 8 har fyra nått begynnande hierarkiskt tänkande och elva förmår se ömsesidiga samband i komplexa skeenden. En förklaring till det positiva resultatet, som framfördes, var att eleverna fick en tydlig instruktion i förväg och samtidigt informerades om kraven för de olika betygen.

Att ett öppet redovisande av vad som krävs för olika betyg förbättrar elevernas resultat får stöd i t ex Saltsjöbadens försök med enfrågeprov. Lärare som anammat andra typer av målrelaterade arbetssätt har gjort samma erfarenhet. Det är viktigt att påpeka att en sådan positiv effekt kan uppnås oberoende av vilka kriterier det är som redovisas öppet.

Även en lärare som premierar memorering kan få bättre resultat om läraren öppet redovisar att han/hon kräver detta för höga betyg. Elever tränar alltid upp den förmåga som de tror eller vet premieras i betygen. Man kan konstatera att denna lärares elever vet att han inte premierar memorering. Det framgår av svaren att eleverna har försökt tänka själva och försökt uttrycka sig med egna ord.

Även den andra högstadieläraren undervisade och bedömde en klass i åk 8. Både undervisningen och utvärderingen gjordes på det sätt eleverna var vana vid. I klassen finns en hög andel elever med ett annat modersmål än svenska och klassen är snarast mer än mindre problemfylld än normalt på hennes skola. Provet bestod av sex uppgifter och eleverna fick 80 minuter på sig. Provet gavs också i en kollegas klass.

Den första uppgiften löd: "Hur blev följden av revolutionen för kungen Ludvig XVI?" Frågan kan besvaras utan att eleven förstått sammanhanget. Anledningen till att frågan ställdes var att en del elever med en än så länge begränsad kompetens skulle få möjlighet att besvara någon fråga. Uppgifterna 2, 4 och 5 syftade till att eleverna skulle återberätta delar av förloppet kronologiskt, (nivå 3). De löd: "Vad hade Bastiljens fall för betydelse ute i landet?", "Varför dödades Robespierre?" och "Varför anföll grannländerna revolutionens Frankrike?"

Frågan: "Vilka var orsakerna till den franska revolutionen?" besvarades mycket olika. Det gick att hitta svar som motsvarade kriterierna på alla nivåer från 1 t o m 5. Bedömningarna illustreras med följande exempel på elevsvar.

"Dom hade dåligt med pengar och efter ett tag så var det helt slut och det fanns inget bröd. Kyrkan ville att kungen inte skulle styra landet själv."

Svaret är oklart (vilka är "dom"?), knapphändigt och delvis felaktigt. Svaret har bedömts motsvara kriterierna för nivå 1 (=eleven redovisar en eller flera sakuppgifter, några helt irrelevanta).

"Att dom lägre klasserna inte hade någon mat, att dom hade det mycket sämre än adeln och kyrkan och att dom betalade jättehög skatt medans adeln och kyrkan slapp betala skatt."

Här finns flera korrekta faktorer uppräknade men dessa är orelaterade till varandra. Svaret har bedömts svara mot kriterierna för nivå 2 (=eleven redovisar fler sakuppgifter som är relevanta men de är orelaterade till varandra, dvs lösryckta kunskapsfragment).

”För kungen hade tagit för mycket pengar till hovet och drottningen hade haft många onödiga fester. Inte nog med det, det som kostat mest pengar var krigen. Kungens rådgivare hade då bestämt att man skulle ta betalt inte bara från bönderna utan också från adeln och kyrkan eftersom de inte betalade skatt. Och detta reagerade adeln och kyrkan kraftigt mot. Adeln och kyrkan ville då avsätta kungen och istället införa en regering.”

Sammanhanget i svaret är närmast kronologiskt, en beskrivning av förloppet. Utlösande orsaker framträder i återberättandet men inte grundläggande orsaker. Svaret har bedömts uppfylla kriterierna för nivå 3 (=eleven redovisar relevanta sakuppgifter och dessa är linjärt, dvs kronologiskt relaterade till varandra).

”Ojämligheten var orsaken till revolutionen. Frankrike var ett feodalt samhälle före revolutionen. Bönderna var fattiga och många av dem ägde ingen jord utan fick bruka jord åt adeln. Och det var bara adelsmän som fick jaga och äga vinpress och en kvarn. Och kungen slösade mycket pengar på hovet medan bönderna betalade höga skatter och kyrkan och adeln var skattefria.”

Det bärande sammanhanget är inte kronologiskt utan utredande, dvs inte knutet till händelser utan knutet till samhällsförhållanden. En grundläggande orsak ”ojämligheten” står i fokus och konkretiseras med exempel. De sakuppgifter eleven har valt ut är väsentliga men inte över- och underordnade varandra. Svaret har bedömts motsvara kriterierna för nivå 4 (=de sakuppgifter eleven redovisar är delar av en större helhet, de är relaterade till varandra men inte bara som ”först det, sen det” utan också i ömsesidiga beroenden).

Ett närmare klagörande av skillnaderna mellan det svar som bedömts motsvara nivå 3 och det som bedömts motsvara nivå 4 kan illustrera sambandet mellan elevens framställningssätt och det urval av sakuppgifter eleven gjort. Man skulle kunna beskriva skillnaden mellan dessa båda svar som huvudsakligen en skillnad vad gäller urval av sakuppgifter. Svaret på nivå 3 anger några utlösande orsaker (ca fyra stycken). Skulle vi bara räkna antalet orsaker innehåller svaret på nivå 4 knappast fler. Däremot anger svaret på nivå 4 en mer grundläggande och

viktig orsak, den feodala samhällsstrukturen i Frankrike före revolutionen.

Låt säga att en lärare skulle räkna hur många orsaker som de olika eleverna nämnt och översätta det till poäng. Med en sådan bedömning kan den första eleven få lika många eller fler poäng än den andra eleven. En annan lärare skulle kanske viktat de olika orsakerna så att t ex mer grundläggande orsaker gav två poäng vardera medan utlösande gav en poäng. Detta hade i det här fallet gynnat den andra eleven, åtminstone garanterat att den eleven inte fick färre poäng.

Den bedömning som är gjord här tar i första hand fasta på sammanhanget i svaret. Olika utlösande orsaker, hur många som helst, kan återberättas på det sätt den första eleven gjort. Men ingen grundläggande orsak kan återberättas. Den feodala samhällsstrukturen, dvs kärnan i det andra svaret, är ingen händelse i tiden och kan inte återberättas kronologiskt. Resonemanget illustrerar att det föreligger ett samband mellan framställningssätt och det urval av sakuppgifter som görs på det sättet att om en elev anger någon grundläggande orsak kommer han/hon att skriva mer utredande än berättande. Med de kriterier som används här kommer alltså de elever som tar fasta på mer grundläggande och övergripande förklaringar alltid att placeras högre än de som räknar upp aldrig så många sakuppgifter. Detta är också syftet.

”Frankrikes statskassa var så gott som tom efter de många krigerna och det dyra hovlivet. Det enda sättet att klara sig var att införa fler och dyrare skatter. Redan innan hade bönderna det svårt. De flesta bönderna jobbade (odlade) på godsägarens mark och fick betala en viss summa till godsägaren. Medans de fick behålla en viss del (liten) för sig själva. Adeln och prästerna hade en massa privilegier. De största var att de slapp betala skatt. De var de som dömde bonden om han hade gjort något ”brott”. Det var bara dom som fick äga en kvarn och en vinpress. Och utnyttjade det till att ta en avgift, när bonden skulle mala och göra vin. Bönder fick heller inte jaga, som adeln fick. Dessutom ägde adeln och kyrkan 35% av all mark trots att de bara utgjorde 2% av befolkningen. Icke adel kunde heller inte få några höga ämbeten eller bli officerare hur skickliga de än var. Adelsmännen hade ju bara ärvt sin makt hävdade de. 1789 var läget kritiskt för kungen men då la finansministern Calone fram en budget där alla skulle betala skatt, även adeln och kyrkan. Adeln blev upprörd och generalstånderna (Frankrikes riksdag) sammankallades. Generalstånderna bestod av tre stånd: kyrkan adeln och resten,

(hantverkare, köpmän, arbetare, bönder m fl). Resten var dubbelt representerade=de hade lika många medlemmar som de båda andra tillsammans. Men det tredje ståendet ville ha en enkammarriksdag..." (svaret fortsätter med att eleven klargör utlösande orsaker).

Eleven anger den ekonomiska utgångspunkten, fortsätter med en förklaring till den dåliga ekonomin, vilken växer ut till en beskrivning av det feodala Frankrike, dvs grundläggande orsaker, övergår till en mer berättande framställning där de utlösande orsakerna successivt klargörs. Hela framställningen är sammanhållen och eleven visar upp förmåga att över- och underordna. Svaret har bedömts uppfylla kriterierna för nivå 5 (=elevens svar speglar att eleven förmår över- och underordna olika faktorer, dvs somliga resonemang är hierarkiska till sin struktur).

Tre av klassens 18 elever visade inte upp förmåga att återberätta kronologiskt, dvs de blev inte godkända. Även denna lärare tolkade det som att kravnivån var rimlig. Med tydliga kravnivåer får läraren i tid syn på de elever som behöver hjälp. Tio elever placerades på nivå 3, fyra på nivå 4 och en elev på nivå 5. Eftersom provet också gavs i en parallellklass hjälptes båda lärarna åt vid bedömningen. Överensstämmelsen mellan de båda lärarnas bedömningar var god.

Läraren påpekade att detta sätt att bedöma gjort det tydligare för hennes elever att goda resultat i historia visserligen förutsätter att man kan mycket, i betydelsen känner till vad som hände i Frankrike, men att det inte är mångordighet i sig som ger höga betyg. Framför allt elever på nivå 4 har ofta uttryckt sig kortare och koncigare och med färre detaljer än elever på nivå 3. Detta är snarast förväntat utifrån de skillnader som finns mellan att berätta och att utreda.

Gymnasiet

Den ena gymnasieläraren undervisade och bedömde en klass som gick andra året på gymnasiet 3-åriga samhällsvetenskapliga linje. Av klassens 30 elever deltog 25 på provet. Provet bestod av fem uppgifter. Eleverna fick 80 minuter på sig.

I den första uppgiften förtecknades sex orsaker till revolutionen punktvis. Uppgiften löd "Vilken orsak är den mest grundläggande och därför viktigast? Vilka punkter är egentligen inte grundläggande orsaker utan snarast utlösande faktorer? Motivera dina svar." Här tänktes svaren motsvara kriterierna för nivå 4 och 5. Uppgift 2 löd: "Placera följande

händelser i rätt följd och knyt ihop dem i en berättelse med ett sammanhängande förlopp; Bastiljen stormas, Förklaringen om människans och medborgarens rättigheter, generalständerna sammankallas, den stora skräcken, eden i bollhuset.” Här tänktes svaren motsvara kriterierna för nivå 3, dvs eleven skulle visa att han/hon förstått kronologin i en berättande framställning.

Även här visade det sig att elever kan visa upp att de uppfyller kriterierna för nivåerna 4, 5 och 6 i ett återberättande (se kommentaren till första högstadielärares provning). Trots att frågan angav att eleverna skulle berätta, var det flera elever som snarare utredde sammanhangen. Som konstaterats tidigare var detta inte väntat. Idén att en viss fråga i sig skulle spegla en viss nivå gick inte att hålla fast vid. Bedömningen gjordes i fyra nivåer enligt följande:

Några elever (4 st) visade upp flera uppenbara sakfel, t ex blandade samman ”den stora skräcken” med ”skräckväldet”, placerade förklaringen om människans och medborgarens rättigheter hos Napoleon, placerade händelserna i fel ordning osv. Deras resultatet bedömes som icke godkända. De placerades på nivå 1 (=eleven redovisar flera sakuppgifter men några helt felaktiga). Anledningen var inte att eleven inte behärskade ett återberättande framställningssätt utan hade en bristande kännedomen om det faktiska förloppet. Detta illustrerar att läraren anpassar sina krav på vilka och hur många sakuppgifter eleven ska redovisa till undervisningens omfattning, lärobokens framställning mm. Har klassen sysslat med franska revolutionen ett visst antal veckor och lektioner har läraren en uppfattning om vad som är en acceptabel miniminivå av sakuppgifter. Dessa elever skulle kunna bedöms som godkända på högstadiet.

Några elever visade upp något enstaka sakfel, t ex placerade stormningen av Bastiljen efter förklaringen om människans och medborgarens rättigheter. Dessa blev godkända. Därmed kom de elever vars svar dels var sakligt helt korrekta, dels var väl sammanhållna kronologiska helheter att placeras på nivå 4. Flera av dessa svar hade dock sin tyngdpunkt i nivå 3 (=eleven redovisar relevanta sakuppgifter och dessa är linjärt, dvs kronologiskt relaterade till varandra). Uppgiften var ju att ”knyta ihop i en berättelse”. Men de inre sambanden i dessa framställningar var inte bara av ”först det, sen det”-karaktär. Det fanns syftningar bakåt i kronologin, invävda orsaker och följder, vilket gjorde svaren till bättre fungerande helheter av text. De bedömdes därför svara mot kriterierna för nivå 4 (=de sakuppgifter eleven redovisar är delar av

en större helhet, de är relaterade till varandra men inte bara som "först det, sen det" utan också i ömsesidiga beroenden).

Några svar placerades på nivå 5. Följande avsnitt ur ett elevsvar får illustrera:

"Kungen i sin tur sammankallade trupper och det gjorde att folk började leta efter vapen. Man stormade Bastiljen där man trodde det fanns vapen. /.../ Under tiden spreds alla sorters rykten. Ett var att det gick hungriga folkskaror och tog säd från bönder. Bönderna tog till vapen för att skydda sina åkrar men när det inte kom några folkskaror fick man idén att man kunde storma slotten och förstöra arkiven över alla slags skatter och skulder. Det fick till följd att mängder av aristokrater lämnade landet. När nationalförsamlingen fick höra talas om stormningarna beslöt man att ta bort de feodala privilegierna och kyrkans tionde och lite senare kom en förklaring om medborgarnas rättigheter som bl a sa att alla människor var lika inför lagen."

Sammanhanget är inte rent kronologiskt. Uttrycket "kungen i sin tur" anger ömsesidigt beroende, uttrycket "under tiden" anger ett vidare sammanhang. Orsaker anges ("sammankallade trupper" medförde att "folk började leta efter vapen" medförde att "man stormade Bastiljen") och också följer ("mängder av aristokrater...", "när nationalförsamlingen fick höra talas om..."). Eleven lyfter fram det väsentliga i varje skeende på ett sådant sätt att det har bedömts uppfylla kriterierna för nivå 5 (=elevens svar speglar att eleven förmår över- och underordna olika faktorer, dvs somliga resonemang är hierarkiska till sin struktur).

Uppgift 4²¹ löd: "I vilka avseenden fullföljde Napoleon revolutionens idéer och i vilka avseenden förrådde han dem?" Svaren tänktes uppfylla kriterierna för nivåerna 5 och 6. Nedan förtecknas elevsvar med bedömningar.

"Han skapade en lag som var lika för alla. Borgarna fick gifta sig och man fick även skilja sig. Napoleon förrådde idéerna genom alla sina krig."

Svaret har bedömts svara mot kriterierna för nivå 2 (=eleven redovisar fler sakuppgifter som är relevanta men de är orelaterade till varandra,

²¹ Uppgift 3 var en läsfråga till Proklamationen om människans och medborgarens rättigheter. Eleverna fick texten och ett antal frågor till texten som prövade om de kunde analysera texten utifrån bl a den filosofiska debatt som fördes i 1700-talets Frankrike.

dvs lösryckta kunskapsfragment). Det består av tre separata påståenden där det första är korrekt men det andra knappast relevant (det var inte bara borgarna som fick gifta sig).

”Napoleon själv kom från en fattig familj och tack vare revolutionens idéer så kunde han stiga i graderna. Han fullföljde revolutionens idéer att alla som var duktiga kunde stiga i grad. Men revolutionen hade ju också en idé om att det inte skulle vara diktatur. Men det var ju precis vad Napoleon var. Han krönte sig själv till kejsare.”

Svaret har bedömts motsvara kriterierna för nivå 3 (=eleven redovisar relevanta sakuppgifter och dessa är linjärt, dvs kronologiskt relaterade till varandra). Svaret tar formen av ett återberättande kring Napoleon och vad han gjort.

”Napoleon fullföljde revolutionen genom att alla var lika inför lagen (Code Napoleon) och alla hade rätt till ämbeten om man var tillräckligt bra. Man tog inte hänsyn till börd eller egendom. Dessutom spred Napoleon revolutionens idéer till Europa med sina stora värnpliktsarméer. Napoleon fullföljde inte revolutionens idéer när han styrde enväldigt, precis som kungarna förut. Han avskaffade demokratin.”

Svaret har bedömts motsvara kriterierna för nivå 4 (=de sakuppgifter eleven redovisar är delar av en större helhet, de är relaterade till varandra men inte bara som ”först det sen det” utan också i ömsesidiga beroenden).

”Napoleon fullföljde revolutionen genom Code Napoleon, vars innebörd var att alla var födda lika och lika inför lagen. Därmed avskaffades ståndssamhället, en av revolutionens viktigaste punkter. Han förrådade revolutionens idéer genom att härska enväldigt. I artiklarna står uttryckligt att all suveränitet innehas av folket (art 3). Napoleon fullföljde även genom att sprida revolutionens idéer i Europa.”

Svaret har bedömts motsvara kriterierna för nivå 5 (=elevens svar speglar att eleven förmår över- och underordna olika faktorer, dvs somliga resonemang är hierarkiska till sin struktur). Eleven har förmåga att se det väsentliga (”ståndssamhällets avskaffande”) och förmåga att över- och underordna (att härska enväldigt strider mot artikel 3).

”Så fort Napoleon kom till makten startade han hemlig polis och ingen opposition var tillåten. Detta strider mot rättighetsförklaringen men uttrycker också rädsla för jakobinernas skräckvälde. Många ville ha lugn efter alla umbäranden och därför var Napoleon ganska omtyckt bland folket. Han fullföljde allt om människans likhet inför lagen (Code Napoleon) och att alla hade rätt till ämbeten. Det berodde kanske på att han själv utnyttjat denna princip för att komma till makten. Uttalandet ’varje soldat bär en marskalksstav i sin ränsel’ tyder på detta. Han införde också rätten att skilja sig. Men hans största bedrift var väl att han spred revolutionen i Europa.”

Svaret har bedömts motsvara kriterierna för nivå 6 (=hela elevens resonemang är hierarkiskt ordnat, alternativt att eleven kan generalisera, se analogier och tillämpa ett tolkningsmönster i nya situationer). Resonemanget är genomgående principiellt. Det är också nyanserat på det sättet att eleven ger olika tänkbara förklaringar (”uttrycker rädsla för jakobinernas skräckvälde”) till varför Napoleon förrådde revolutionens idéer. Eleven värderar också följderna (”hans största bedrift”).

Bedömningarna av elevsvaren på den återberättande frågan (uppgift 2) och på den utredande frågan (uppgift 4) visar att läraren anpassat kriterierna till uppgiftens karaktär, svårighetsgrad och hur elevernas svar skilde sig åt.

I den här klassen placerades fyra av de 25 elever som deltog på skrivningen på nivå 1 eller 2. De hade redovisat felaktigheter eller inte redovisat tillräckligt urval av sakuppgifter. Av deras framställningar framgick inte att de hade grundläggande insikter i sammanhangen under franska revolutionen. De bedömdes som icke godkända. Detta föranledde inte någon omprövning av den föreslagna miniminivån. Tio elever bedömdes uppfylla kriterierna för nivå 3 eller 4, fem för nivå 5 och sex för nivå 6. Eleverna var nöjda med provet och accepterade bedömningarna som rättvisande.

Den andra gymnasieläraren undervisade och bedömde en klass som gick andra året på gymnasiet 3-åriga naturvetenskapliga linje, sammanlagt 25 elever. Undervisning och utvärdering följde de mönster eleverna var vana vid. Provet omfattade fem frågor och eleverna hade åttio minuter på sig. Vid ett senare tillfälle gavs en fråga på följderna av franska revolutionen.

En berättande fråga löd: "Välj ut de fem händelser som fick störst betydelse för den franska revolutionen under 1789. Placera händelserna i rätt följd och knyt ihop dem till en berättelse med sammanhängande förlopp." Elevsvaren speglar i stort sett samma skillnader som den föregående lärarens elevsvar. Några elevsvar bedömdes som icke godkända. Ett exempel på detta:

"Bastiljens erövring var av stor betydelse för folket då denna var en symbol för det förtryck som statsmakten utövade på folket. Detta blev en utlösande faktor för folket i hela nationen att sätta sig upp mot deras översittare. Tredje ståndet utropade sig som ensam representant för nationen. Priset på mat och bröd hade stigit pga missväxt. Och folk ute i nationen svält vilket också ledde till ökade oroligheter." (svaret fortsätter med händelser som inträffade senare än 1789).

Svaret redovisar inte fem händelser under 1789. Det har också klara brister i sammanhang. Det har bedömts svara mot kriterierna för nivå 1 (=eleven redovisar en eller flera sakuppgifter, några helt irrelevanta).

Även denna lärare identifierade svar på höga nivåer på den återberättande uppgiften. Följande utdrag ur ett elevsvar på nivå 6 får illustrera:

"Missväxt rådde i hela Frankrike. Det gjorde att matpriserna steg otroligt. Folket gjorde uppror emot detta. Då hela maktapparaten gått i spillror kunde inte överhögheten göra något. I och med missväxten spreds rykten över hela Frankrike att hungriga landsstrykare drev omkring. Bönderna samlade sig för motvärn. Då inga landsstrykare kom (det var ju bara rykten) började bönderna istället ge sig på slotten. /.../ Att maktapparaten gått i spillror berodde främst på den finansiella och ekonomiska kris som rådde i landet. Kungen kunde inte få sina utgifter och inkomster att stämma överens /.../ Att tredje ståndet kunde få en sådan makt berodde bl a på att den enväldige kungen ju faktiskt inte var enväldig. Annars hade han själv kunnat lägga skatt på alla (alltså också första och andra ståndet) och på detta sätt få in de pengar han behövde. Men han hade inte denna möjlighet då domstolarna, vars platser besattes av höga ämbetsmän (ej tredje ståndet) inte godkände detta. Därför inkallades generalstånderna."

Svaret har bedömts uppfylla kriterierna för nivå 6 (=hela elevens resonemang är hierarkiskt ordnat, alternativt att eleven kan generalisera,

se analogier och tillämpa ett tolkningsmönster i nya situationer). Eleven utreder orsaker och över- och underordnar dessa i ett sammanhängande resonemang i en utredande framställning som ligger långt från kronologiskt berättande.

Även denna lärare ställde frågan "I vilka avseenden fullföljde Napoleon revolutionens idéer och i vilka avseenden förråde han dem?" Han gav också några kortare frågor t ex "Hur kan en hantverkare tänkas försvara Välfärdsutskottets terror?" "Hur kunde nationalförsamlingens kyrkopolitik gynna borgerskapet?" På dessa utredande frågor bedömdes somliga elevsvar som otillräckliga. Nivå 4 (=de sakuppgifter eleven redovisar är delar av en större helhet, de är relaterade till varandra men inte bara som "först det, sen det" utan också i ömsesidiga beroenden) blev lägsta acceptabla nivå. Några elevsvar uppfyllde kriterierna för nivå 6 (=hela elevens resonemang är hierarkiskt ordnat, alternativt att eleven kan generalisera, se analogier och tillämpa sitt kunnande i nya situationer). Följande två svar på frågan "Hur kunde nationalförsamlingens kyrkopolitik gynna borgerskapet?" får illustrera skillnaden mellan svaren på nivå 4 och på nivå 6.

"Borgerskapet tilläts nu att besätta även högre kyrkliga ämbeten. Kyrkan bands till staten och då staten regerades av borgarna (egentligen tredje ståndet) kunde dessa se till att minska kyrkans inflytande över styrandet av landet." (nivå 4)

"Nationalförsamlingen förstatligade ju kyrkan. De beslagtog kyrkans jord och sålde ut den på auktioner till högstbjudande för att få ordning på Frankrikes nedkörda ekonomi. De som hade möjlighet att lägga ut så mycket pengar som det handlade om var storbönder och rika köpmän. De senare hade tjänat sina pengar på affärer med olika kolonier. När kyrkan dribblas bort och det råder oenighet i prästlägret försvagas religionens makt om vissa grupper av människor. Det kommer att vara pengar som betyder makt i det nya samhället som växer fram." (nivå 6)

Det kan tyckas som att svaret på nivå 6 endast redovisar fler sakuppgifter än svaret på nivå 4. Men att eleven kan göra detta urval av sakuppgifter och har förmåga att foga samman dessa i en utredande framställning visar att eleven har bättre insikter i sammanhangen. Svaret på nivå 6 är generellt (se de båda sista meningarna). Det mycket troligt att den här eleven kan tillämpa sina insikter analogt, dvs uppmärksamma dessa generella samband vid behandling av ett likartat historiskt skeende.

Återigen kan konstateras att elevens framställningssätt, det urval av sakuppgifter eleven gör och de insikter i sammanhangen som eleven visar upp är ömsesidigt beroende av varandra.

I den sammanfattande bedömningen av elevernas resultat på proven bedömdes en av 25 elever i denna klass som icke godkänd, tolv elever bedömdes som godkända, i det här fallet närmast nivå 4 och tolv elever bedömdes ha uppfyllt kriterierna för nivåerna 5 eller 6. Hans bedömningar överensstämmer i stort sett med de bedömningar som görs för betygen 3, 4 och 5, om betyget 3 uppfattas som godkänt. Inte heller det här resultatet ger anledning att ompröva miniminivån. Läraren tycker att han har en duktig klass och var nöjd med resultatet.

I den avslutande diskussionen ställde vi en direkt fråga till gymnasielärarna hur de, efter prövningen, såg på kraven för godkänt på gymnasiet. Först föreföll nivå 3 vara tänkbar som gräns för godkänt utifrån de svar lärarna fått in på de återberättande uppgifterna. Nivå 3 skulle i så fall vara godkänt både på gymnasiet och högstadiet. Visserligen framgick det av exemplen att historielärarna på gymnasiet krävde mer än vad högstadielärarna gjorde. I och med att kravet på sakuppgifter kan varieras vid bedömningen av elevernas återberättande, beroende på t ex undervisning och läromedel, kan ett högre krav hanteras på en och samma nivå. Men i diskussionen framkom att gymnasielärarna uppfattade nivå 4 som lägsta nivå för godkänt vid slutbetyg på 3-åriga linjer. Många av de sammanhang historieundervisningen på dessa linjer behandlar är strukturella. Det kan gälla ekonomi, produktion, statsskick, mm. Sådana sammanhang kan inte klargöras i en framställning som anger kronologi av typen "först det, sen det". Lärarna ansåg att eleverna på 3-åriga linjer bör behärska ett utredande framställningssätt vid avslutad kurs, dvs lägst nivå 4. Detta är också målet vad gäller elevernas förmåga att skriva svenska på gymnasiet 3-åriga linjer.

Allmänna kommentarer

Precis som i fysik och exemplet i religionskunskap blev förslagen till nivåer inte knutna till det specifika stoffet. Nivåerna kan appliceras på alla moment i ämnet. Detta gör det principiellt möjligt att överlåta urvalet av betygsgrundande stoff till läraren (i samråd med kollegor, elever osv). I ett ämne som historia är en sådan frihet önskvärd bl a beroende på att det för tillfället aktuella påverkar och förändrar vilka historiska insikter det är som är efterfrågade och önskvärda. En av

högskolerepresentanterna pekade på de senaste årens utveckling i Östeuropa som en illustration till detta. Att elevernas intresse och förmåga att tillgodogöra sig undervisningen varierar med urvalet av stoff är också ett skäl att föredra kriterier som kan appliceras på valfritt stoff.

I fysikgruppen formulerades ett förslag till en målformulering som löd: "Eleven ska ha insikter i och behärska samband i elektriska kretsar så att eleven kan göra beräkningar i dessa enligt accepterade naturvetenskapliga modeller". I religionskunskapsexemplet gavs också förslag till målformuleringar. Arbetsgruppen i historia har inte formulerat något förslag till målformulering. Det som gått någorlunda för elektriska kretsar och för hinduismens del var svårare för franska revolutionen. Detta hänger samman med ämnets karaktär. En lärare kan välja att fokusera de samband och sammanhang i franska revolutionen som illustrerar ett revolutionärt förlopps generella faser. Franska revolutionen blir så som prototyp för folkliga uppror och läraren hänvisar tillbaka till denna vid genomgång av andra likartade historiska skeenden. En annan lärare kanske redan behandlat generella faser i folkliga uppror i samband med antikens historia. För den läraren blir det naturligt att tillämpa faserna på franska revolutionen och fokusera det som skiljer denna från tidigare behandlade likartade skeenden. De olika lärarna fokuserar delvis olika samband och sammanhang beroende på att man valt olika skeenden som prototyper. I ljuset av detta blir våra svårigheter förståeliga med att synliggöra och benämna de samband och sammanhang undervisningen kring franska revolutionen skulle befästa och fördjupa.

Ovan förda resonemang leder fram till att varken mål eller nivåer i historia bör formuleras med angivande av ett specifikt stoff. Läraren bör dels vara fri att anpassa stoffet till det aktuella men också vara fri att fokusera somliga sammanhang på bekostnad av andra vid sin behandling av ett givet stoff, beroende på t ex tidigare belysta sammanhang. Målformuleringar i historia kan förteckna önskvärda och påbjudna strukturer, främst generella sådana som läraren någon gång i sin undervisning bör behandla och bedöma på valfritt stoff, t ex strukturer för revolutioner, industrialisering, konflikter mellan stater, imperiebyggande.

På det första seminariet föreslogs att samtliga fyra lärare skulle ställa frågan "Vilka var orsakerna till franska revolutionen?" Tanken var att detta mer direkt skulle spegla skillnader i kompetens mellan eleverna på de olika stadierna. En av gymnasielärarna menade att den frågan inte

fungerade bra. Han motiverade sin uppfattning med att gymnasieelever, med goda insikter i sammanhang, också vill visa upp att de kan detaljer på en så omfattande fråga. Om läraren ger tidsutrymme för långa och detaljrika svar, kan provet inte innehålla fler än en eller två sådana uppgifter med de tidsramar som gäller. Långa och detaljrika svar ökar elevernas och därmed lärarens benägenhet att fokusera antalet sakuppgifter på bekostnad av insikter i sammanhangen.

Läraren angav huvudsakligen eleverna och deras strategier som skäl till att avvisa frågan. Men man kan avvisa frågan av det skälet att den inte är bra formulerad. Jämför formuleringen "Vilka är orsakerna till ...?" med formuleringen "Utred orsakerna till ...". Uttrycket "Vilka är.." anger ett önskemål om antal och styr mot uppräknig. Det är en frågetyp som normalt bedöms med poäng för antal uppräknade sakuppgifter.

Om eleverna själva hade fått formulera frågan hade de närmast uttryckt sig så här: "Varför blev det revolution i Frankrike egentligen?" Den formuleringen styr inte mot uppräknig. Den är bättre än "Utred orsakerna till..." just därför att den ligger närmare elevernas språkbruk. Den kan också varieras så här: "Varför blev det revolution i Frankrike och varför bröt den ut just 1789?" Så formulerad ger frågan ledtrådar till vad läraren förväntar sig. För den elev som tillgodogjort sig undervisningen är det helt genomskinligt att läraren tänker sig att eleven ska utreda både grundläggande och utlösande orsaker. Det kan vara viktigt att påpeka att en av högstadielärna inte ställde frågan: "Vilka är orsakerna ..?" utan gav eleverna en instruktion som löd: "Vill ni ha en fyra ska ni kunna diskutera orsakerna, se vad som är utlösande respektive grundläggande orsaker." Hans elever har fått en helt annan ledning än den andra högstadielärarens i kraft av att han inte använt uttrycket "Vilka är .." utan ordet "diskutera" och att han angivit att utlösande och grundläggande orsaker ska ingå i svaret. En sådan ledning i uppgiftens formulering har inverkan på elevernas svar. Utifrån detta kan man ifrågasätta om det går att jämföra resultaten i de båda klasserna.

Man skulle också kunna avvisa frågorna "Utred orsakerna..." och "Varför blev det revolution.." av det skälet att eleverna kan för mycket. På ett historieprov har eleverna 40—80 minuter på sig och läraren ger kanske 5—6 uppgifter. Det betyder att eleven har 15—20 minuter på sig för att besvara t ex frågan: "Varför blev det revolution i Frankrike 1789?" För den som är mycket kunnig blir problemet ett helt annat och svårare än för den som kan mindre. Den kunnige behöver mer tid på sig för att strukturera och välja ut relevanta sakuppgifter. (Den som själv är sakkunnig vet att det kan ta längre tid att planera en kortare föreläsning

än en längre, det kan ta längre tid att skriva en kortare artikel än en längre). Överfört till gymnasiet kan man hävda att uppgiften "Utred orsakerna till franska revolutionen" är ett väl fungerande ämne i svensk skrivning då eleverna har 5—6 timmar på sig. Det är däremot inte en lämplig uppgift på ett tidsbegränsat prov i historia, eftersom det finns en risk att de elever som kan historia bättre än sina kamrater lyckas sämre på provet, därför att de i kraft av sitt bättre kunnande får en mer krävande uppgift på samma begränsade tid.

På det första seminariet hade vi inte tid att reda ut dessa olika aspekter på mer eller mindre lämpliga frågor, mer eller mindre lämpliga formuleringar. Vi enades därför om att lärarna i den här prövningen skulle formulera sina frågor enligt tidigare praxis, dvs frågor som eleverna var vana vid. Resonemanget redovisas ändå utförligt för att illustrera dels att frågekonstruktion ofta kan och bör problematiseras, dels att vad som är en lämplig fråga varierar med elevernas kunnande och behov av ledning. Dessa konstateranden gör det snarast mer angeläget att frågekonstruktion uppmärksammas i samband med ett eventuellt införande av kunskapsrelaterade betyg.

Önskemål om en provbank som inspirationskälla för egen frågekonstruktion med elevsvar som illustrerar nivåplaceringar framfördes. Men regelrätta centrala prov i historia är knappast möjliga och definitivt inte önskvärda. Dessa skulle begränsa lärarens frihet att välja stoff med de negativa följder det får.

Resultatet av prövningen på högstadiet visar att den andra högstadielärarens elever inte når de högre nivåerna i lika hög grad som den första lärarens elever. Detta kan bero på att de inte kommit lika långt i sin skriftspråkliga utveckling som eleverna i den första klassen. Enligt läraren hade endast ett fåtal av hennes elever någonsin läst en bok, när de kom till högstadiet. De är nu läsande men jämfört med elever som varit läsande sedan mellanstadiet har de en bit kvar innan deras tänkande påverkas av att de är läsande. Det är troligt att redan kriterierna för nivå 3 och än mer nivåerna 4 och 5 förutsätter att man är litterat (se avsnitt 3.2). Enligt läraren har enbart de elever som både är historieintresserade och läsvana kunnat nå de högre nivåerna. Samma förhållande rådde i den parallellklass på skolan där samma prov gavs.

Lärarna i historia har använt två kriterier under godkänt. Nivå 1 är mer ett omdöme som säger att eleven inte följt undervisningen eller av andra skäl inte tillgodogjort sig undervisningen med rimlig behållning. Den har

använts på både högstadiet och gymnasiet. Nivå 2 är mer ett omdöme om elever som ännu inte kommit så långt i sin utveckling men som mycket väl kan ha deltagit och ansträngt sig. Det framfördes att det var viktigt att läraren särskilde dessa olika resultat, eftersom de måste åtgärdas på olika sätt.

Vid den här genomförda prövningen överensstämde lärarnas bedömningar i stort. Men det är viktigt att påpeka att detta sätt att bedöma inte befriar lärarna från gränsfall, elevsvar som i vissa avseenden bekräftar en viss nivå men i andra avseenden gör det tveksamt att eleven har nått nivån ifråga. Av de elevexempel från högstadiet som givits framgår också att nivåerna 4 och 5 förutsätter att svaret har en viss omfattning. En elev som redovisar få sakuppgifter kan inte visa läraren att han/hon förmår se ömsesidiga samband eller förmår över- och underordna. Det finns ett samband mellan svarets längd och nivåer på det sättet att de högsta nivåerna inte kan nås med ett hur kort svar som helst.

Här finns också anledning att slå fast att nivåbeskrivningen inte syftar till att skilja urval av sakuppgifter/detaljrikedom å ena sidan och framställningssätt (som avpeglar insikt i sammanhang) å den andra, som två skilda kriterieslag. Vad som eftersträfvats är nivåer som speglar samspelet, helheten. Läraren kan, som vi sett, bedöma ett svar som otillräckligt med motivet att det innehåller för få sakuppgifter. En elev som endast redovisar att det blev revolution 1789, att kungen avrättades och att Napoleon tog över efter 1795 kan sägas inte ha uppnått nivå 3. Hur många detaljer och vilka som bör ingå i ett godkänt svar avgör läraren bl a utifrån den undervisning som bedrivits. Även eleverna kan få en god uppfattning om det urval och omfång av sakuppgifter som förväntas utifrån lärarens anvisningar och lektioner, framställningen i läroboken, lärarens redovisade kriterier mm. Förutsatt att eleverna får en sådan information är det snarast en fördel att beskrivningen av nivåerna medger att läraren från fall till fall tar ställning till detta. Säkerheten i bedömningarna kan upprätthållas i kraft av att elever som känner sig felbedömda kan bedömas av en kollega och att gränsfallselever ges tillfälle att visa om de befinner sig på den högre nivån eller ej.

Sammanfattning

Lärarna bedömde det som möjligt att använda de prövade kriterierna som grund för betygsättning på högskolan och gymnasiet. Ser man till provresultaten på båda stadierna har följande nivåer identifierats.

- * Eleven redovisar en eller flera sakuppgifter, några helt irrelevanta. (nivå 1)
- * Eleven redovisar fler sakuppgifter som är relevanta men de är orelaterade till varandra, dvs lösräckta kunskapsfragment. (nivå 2)
- * Eleven redovisar relevanta sakuppgifter och dessa är linjärt, dvs kronologiskt relaterade till varandra. (nivå 3)
- * De sakuppgifter eleven redovisar är delar av en större helhet, de är relaterade till varandra men inte bara som "först det, sen det" utan också i ömsesidiga beroenden. (nivå 4)
- * Elevens svar speglar att eleven förmår över- och underordna olika faktorer, dvs somliga resonemang är hierarkiska till sin struktur. (nivå 5)
- * Elevens hela resonemang är hierarkiskt ordnat, alternativt att eleven kan generalisera, se analogier och tillämpa ett tolkningsmönster i nya situationer. (nivå 6)

En tänkt 7:e nivå "eleven kan reflektera kring och ifrågasätta ett tolkningsmönster och kan ge alternativa tolkningar och förklaringar till ett och samma historiska skeende" har inte prövats. Inget elevsvar har bedömts ligga på nivå 7, möjligen beroende på uppgifternas karaktär. (Det man inte letar efter får man inte syn på.) Detta att elevsvar på en återberättande uppgift kan uppfylla kriterier för nivåerna 4—6, kan och bör provas ytterligare.

Lärarna ansåg det angeläget att det forskas kring elevtänkande i historia och att man utformar mindre skriftbundna sätt att bedöma elevernas insikter i sammanhang. Man framförde också att det kunde vara viktigt att undersöka vilka effekter historieundervisning har. Bakom detta låg en förhoppning att insikter i historiska sammanhang påverkar människors värderingar och medverkar till en bättre värld, en värld där man lärt av tidigare misstag.

3.5 Naturbrukslinjen

Första seminariet

Lärarna presenterade naturbrukslinjens inriktning och modulindelning. Linjen ingår i de sk ÖGY-försöken och har modulindelad kursplan. Betygsättningen i modulerna är inte relativ utan kunskapsrelaterad. Eleven ska vara godkänd. Den elev som inte uppfyller kriterierna för godkänt får inget betyg i avvaktan på att eleven förmår uppfylla kriterierna vid ett senare tillfälle. I de modulindelade yrkesämnena ges inga betyg över godkänd. I allmänna ämnen – svenska, engelska, samhällskunskap och idrott – används den femgradiga relativa skalan. Svenskläraren påpekade att det inte var bra att använda två olika betygssystem på detta sätt. Det medförde bl a att svenskbetygen var avgörande för vilka elever som antogs till vissa specialiseringar inom yrkesområdet²². Skillnaderna i betygssystem medverkade också till att upprätthålla en statusskillnad mellan teoretiska och praktiska ämnen. Att svenskläraren satte två betyg²³ på den femgradiga skalan utifrån sitt begränsade timal tolkades som en markering av att ämnet har högre status än andra ämnen.

Av presentationen framgick att lärarna arbetat med kriterier för godkänt, bl a då man delade in utbildningen i moduler och införde det nya systemet med godkänd. Begreppet godkänd var inte heller då något nytt eftersom det lägsta betyget i den relativa skalan motsvarade ett minsta godtagbart yrkeskunnande på yrkestekniska linjer, dvs en sorts godkänt. Problematiken kring godkänd var välkänd för lärarna också ur den mer konkreta aspekten att somliga elever faktiskt inte blev godkända. Det framgick att somliga elever inte släpptes ut på praktik utan stannade på skolan under dessa praktikperioder för att förbättra sin kompetens²⁴.

På vår uppmaning presenterade lärarna två moduler utförligare; naturvetenskapliga grunder och naturbruk-basfärdigheter. Vår tanke var att prövningen skulle koncentreras till dessa, samt svenska. I det

²² Beroende på att karaktärsämnena i yrkesutbildningen ej bedöms med betyg över godkänd får i vissa fall de ämnen där en femgradig skala används, avgörande betydelse vid urval.

²³ Svenskämnet får ytterligare övervikt beroende på att det betyg ges dels i svenska språket i tal och skrift, dels i språklig och litterär orientering.

²⁴ Den som tillhandahåller praktikplats (lantbrukaren eller skogsbrukaren) ska inte ge grundutbildning och har inte heller tid.

informationsmaterial vi hade tagit del av inför provningen beskrivs de båda modulerna så här.

”Naturvetenskapliga grunder innebär studier av de biologiska, kemiska och fysikaliska grundprinciper som är av betydelse för naturbruket. Viktiga delar inom denna modul är t ex växternas anatomi och fysiologi, växt- och djursystematik, ekologi och marklära. Basfärdigheter innebär att eleverna bl a får träna traktorkörning, användning av motorsåg/röjsåg samt skötsel av maskiner.”

Av lärarnas presentation framgick att växtodling och djurskötsel också ingick i naturbruk-basfärdigheter. Det verkade lämpligt att koncentrera provningen till dessa båda moduler. Den ena var teoretiskt inriktad och den andra praktiskt. Modulerna avspeglade varandra på det sättet att de kunskaper i kemi, biologi och fysik eleverna uppnådde i naturvetenskapliga grunder tänktes befrämja den praktiska kompetens, vad gäller maskiner, växter och djur som naturbruk-basfärdigheter syftade till att ge. Att koncentrera provningen till dessa båda moduler, föreföll lämpligt utifrån vår tanke att betygskriterier i en yrkesutbildning bör avspegla elevernas samlade kompetens. Kriterierna bör inte, menar vi, formuleras utifrån en åtskillnad mellan teoretiska och praktiska kunskaper. Att vi också ville genomföra en provning i svenska motiverades av vår syn på språkförmågans betydelse för elevens möjligheter att nå målen i en yrkesinriktad utbildning, särskilt betydelsen av att vara litterat (se avsnitt 3.2).

Vi bad deltagarna skriva ned ett spontant svar på frågan: ”Vad är nödvändigt att en som yrkesmässigt sysslar med naturbruk kan vad gäller naturvetenskapliga grunder?” Det förelåg en viss överensstämmelse bland deltagarna. Exempel på formuleringar var; förståelse för biologiska processer, insikt i grundläggande samband typ fotosyntesen, eleven kan göra iakttagelser och dra slutsatser av dessa.

Därefter presenterades de inledande resonemangen kring kursplan, målformuleringar samt urval av stoff och kriterier. Vi anknöt till Skolverkets förslag till utbildningsplan för Naturbruksprogrammet (91-11-28). Under rubriken ”Efter fullföljd utbildning skall de studerande” förtecknas 22 målformuleringar. Den formulering, som kan antas innefatta de kunskaper modulen naturvetenskapliga grunder syftar att ge, lyder ”kunna förstå sambandet mellan biologiska, ekologiska och tekniska processer samt dess tillämpningar”. Formuleringen anger samband och är på det sättet bra. Den spänner däremot över så mycket

att det är svårt att göra sig en uppfattning om hur läraren ska avgöra att eleven uppnått målet. Hur ska satsen "Efter fullföljd utbildning skall de studerande" tolkas? Ska de som inte uppnår de 22 målen förklaras icke godkända? Det skulle innebära att en stor del av eleverna förklarades icke godkända. Att det fastslås att de studerande "skall kunna förstå" samband räcker heller inte som ledning för betygsättning i flera steg. Betyg i flera steg förutsätter att det görs redovisade urval av stoff och kriterier på det sätt som framgått i avsnitt 3.2. Exemplet med olika frågor i religionskunskap presenterades.

Eftersom vår tanke var att prövningen också skulle avspegla elevernas språkliga kompetens, påvisade vi skriftspråkets betydelse för de samband och sammanhang individen förmår tillgodogöra sig. Vi gav konkreta exempel hämtade ur den fältundersökning A.R. Luria genomförde 1931—1932 i Uzbekistan och Kirgisien på förslag av Leo Vygotskij (se avsnitt 3.2)²⁵. I samband med att en alfabetiseringskampanj genomfördes intervjuade Luria, dels människor som hjälpligt lärt sig att läsa/skriva, dels analfabeter. Han påvisar stora skillnader i sätt att tänka mellan dessa båda grupper vad gäller uppfattningar av begrepp och begreppens inbördes relationer, uppfattningar av geometriska former, logiskt tänkande och definitioner.

Att döma av Lurias undersökningar har elevens skriftspråkliga kompetens betydelse för elevens sätt att tänka. Sett i relation till de mål naturbrukslinjen syftar till är det troligt att den elev som saknar förtrogenhet med skrift har små möjligheter att uppnå målen²⁶. Detta gäller även i de delar av utbildningen som ofta betraktas som rent praktiska. Vi knöt därför detta resonemang speciellt till problematiken kring godkänt. Var det så att de elever som inte blev godkända hade svårt att förstå skriven text?

Vi presenterade ett förslag till uppläggning av prövningen men lärarna uppfattade förslaget som mindre lämpligt. I åk 2 är naturbrukslinjen indelad i fyra grenar²⁷; skogsbruk, trädgård, jordbruk/skogsbruk och hästskötsel. Modulen naturbruk-basfärdigheter har sina naturliga fortsättningar i de olika grenarnas yrkesämnen, medan modulen naturvetenskapliga grunder avslutas i och med åk 1. Att lärarna

²⁵ Luria A. R. (1976) *Cognitive Development*. London: Harvard University Press. Se även Ong, kapitel 3.2 sid 19.

²⁶ För att nå de mål Skolverkets förslag till utbildningsplan förtecknar räcker det inte att vara förtrogen med skrivet språk. För att nå dessa mål krävs en mycket god förmåga att förstå, tolka och själv använda olika typer av text.

²⁷ Egentligen fem men en gren, vattenbruk, finns inte på denna skola.

undervisade i åk 2 och att eleverna då nått högre kompetens och befann sig närmare avgångsbetygen talade för att göra prövningen i åk 2. Lärarna samrådde sinsemellan och föreslog den uppläggnig, som också kom att genomföras.

Därefter presenterades läsutvecklingsschemat som ett exempel på kriterier knutna till utveckling. Vi ville huvudsakligen problematisera den åtskillnad mellan färdigheter och kunskaper som ofta görs i skolan. Vi betonade därför att god läsförmåga förutsätter kunskaper på det sättet att man måste förstå principerna för hur skriftspråkets tecken ska ges sina bestämda betydelser i olika sammanhang för att tillgodogöra sig budskapet i en text. Att definiera begreppet färdighet så att det inte innefattar kunskaper ger ingen rättvisande bild av t ex den praktiska kompetens en skogsarbetare har. Begreppet färdighet medverkar till att praktiskt arbete av många associeras till "hantverk" i den ordagranna betydelsen att huvudet är bortkopplat. Detta har haft och har negativa konsekvenser för dessa yrkens status, vilket avspeglar sig i skolan där yrkesämnen ibland betraktas som mindre fina än teoretiska ämnen.

Man kan argumentera för den motsatta uppfattningen. Praktisk, tillämpad kompetens är ett djupare och bättre kunnande än teoretiska kunskaper, om dessa inte omsätts i tillämpning. Yrkeskompetens förutsätter alltid goda kunskaper och god förmåga till reflexion, bl a beroende på att man i varje tillämpad situation måste fatta beslut kring vad som ska göras först och vad som ska göras sedan, dvs avgöra vad som är viktigt och mindre viktigt, vad som är överordnat och underordnat osv.

Att yrkeskompetens förutsätter ett gediget kunnande innebär inte att yrkesläraren alltid kan tala om hur han/hon tänker under pågående arbete. Förhållandet är detsamma vid läsning. Det går utmärkt bra att läsa med förståelse utan att själv kunna tala om hur man tänker då man läser. Men pedagogiska skäl talar för att läraren försöker bli så bra som möjligt på att förklara hur han/hon tänker. Det är just betoningen på att förklara och instruera som kännetecknar läraryrket till skillnad från det yrke han/hon lär ut. Man kan också konstatera att den som kan förklara hur han/hon tänker har större möjligheter att få sitt kunnande rätt värderat av andra. Så länge det kunnande som finns bakom varje kvalificerat praktiskt arbete förblir osynligt och obenämnt kan det negligeras. Detta medverkar till att upprätthålla dessa yrkens lägre status. Men det finns ytterligare ett skäl att, så långt möjligt, benämna hur man tänker. Språket inverkar på tänkandet på det sättet att varje försök att

sätta ord på tankar medverkar till att vi förstår bättre och kan tillämpa bättre. Läraren bör därför uppmuntra och styra eleverna i den riktning att de försöker muntligt och skriftligt motivera sina genomföranden. Av det sätt på vilket en elev genomför en uppgift kan läraren dra slutsatser om vad eleven har förstått. Att läraren sätter ord på det eleven har förstått är ett sätt att hjälpa eleven till medveten insikt, vilket förbättrar elevens kompetens. De krav på mer teori i yrkesutbildningar på gymnasienivå, som arbetsgivare framfört under senare år, belyser att dagens yrkesliv ofta ställer höga krav just på förmåga att benämna för att kunna reflektera tillsammans med andra. Ett exempel kan vara skogsarbetaren som arbetar ensam i en skördare. Det duger knappast att han i biltelefon säger: "Hur ska jag göra med dom där, där framme?" Han måste kunna benämna både sitt problem och hur han tänker sig lösningen och kunna fatta snabba beslut. Hans beslut kan få avgörande konsekvenser, inte minst för miljön. Kravet på mer teori medför att elevens språkförmåga blir alltmer avgörande i dessa utbildningar.

Andra seminarier

Lärarna hade valt ut tre elever från vardera grenen skogsbruk, trädgård, jordbruk/skogsbruk och hästskötsel. Samtliga tolv elever hade genomfört åk 1 på skolan. Detta garanterade att de blivit undervisade i naturvetenskapliga grunder så som modulen utformats lokalt. Svenskbetygen i åk 1 hade stor spridning, allt ifrån betyget 1 till 5. Det var sex flickor och sex pojkar som deltog i provningen.

Eleverna fick besvara tio frågor skriftligt kring områden som behandlats i naturvetenskapliga grunder under åk 1. Frågorna gällde växtlära, marklära, husdjurslära, motorlära samt natur och miljö. De utarbetades i samverkan med de lärare som undervisat i naturvetenskapliga grunder under åk 1 och varje fråga bedömdes vara av vikt för de fortsatta studierna under åk 2. Frågorna hade passerat svenskläraren för synpunkter. Eleverna genomförde också fyra tillämpade uppgifter enskilt, där eleven bl a skulle motivera sitt genomförande skriftligt. Utöver detta prövades elevernas läsning med högläsningssprov.

De tio frågorna på naturvetenskapliga grunder var av olika typ så att några tänktes avspegla fyra nivåer, medan andra tänktes avspegla två eller tre av dessa. Elevens förmåga att besvara en viss typ av fråga tänktes avspegla en viss nivå samtidigt som elevernas olika svar på en och samma fråga tänktes avspegla olika nivåer. De tänkta nivåerna anslöt till exemplet i religionskunskap och löd:

- * Eleven saknar grundläggande insikt (=nivå 0).
- * Eleven har grundläggande insikt (=nivå 1).
- * Eleven har god insikt (=nivå 2).
- * Eleven har förmåga att analysera och dra slutsatser (=nivå 3).

Nedan förtecknas de tio frågorna med exempel på elevsvar som bedömts uppfylla kriterierna för de olika nivåerna samt lärarnas kommentarer.

Fråga 1. Om du gödslar en växt med en alltför koncentrerad näringslösning, vad händer då med växten?

”Den blir först blek sedan dör den. Växten tar upp lösningen sen känner den att den är för stark. Då tar den upp en massa vatten för att späda med.”

Svaret har bedömts inte uppfylla kriterierna för grundläggande insikt (=nivå 0). Det innehåller sakfel²⁸.

”Den blir övergödslad. Den ger inte bästa avkastning. Växten dör slutligen.”

Svaret har bedömts uppfylla kriterierna för grundläggande insikt i och med att det framgår att växten dör (=nivå 1).

”Vattnet går ur cellerna för att utjämna koncentrationen. Då blir det plasmolys.”

Svaret har bedömts uppfylla kriterierna för god insikt eftersom det framgår varför växten dör (=nivå 2). Lärarna hade tänkt sig att någon elev skulle uppfylla kriterierna för nivå 3, dvs eleven skulle dra slutsatser om lämpliga åtgärder för att förhindra plasmolys. Inget elevsvar har bedömts motsvara nivå 3. Det svar som ligger närmast lyder.

”Om man får för stark näringskoncentration i marken kan det bli så att vattnet i växten går ut i marken för att utjämna koncentrationerna. Istället för att då få den önskade tillväxten så

²⁸ Av kriterierna för nivå 2 och 3 framgår att svaret är felaktigt.

slokar växten och dör kanske till slut. För att hindra det ska man vattna med vanligt vatten.”

I den sista meningen ges ett förslag till åtgärd för att förhindra plasmolys men svaret har inte bedömts uppfylla kriterierna för nivå 3. Två av de tolv elevsvaren har bedömts motsvara nivå 2, sju nivå 1 och tre nivå 0.

Fråga 2. Du slår i en 12 cm lång spik 2 cm in i en trädstam på 1 m höjd över marken. Trädet beräknas ha en diametertillväxt på 1 cm/år och en höjdtillväxt på 1 m. Vad har då hänt med spiken efter 10 år vad gäller
a) dess höjd över marken, b) dess synliga längd.

”a) 10 m b) Det är bara huvudet som syns.”

Svaret har bedömts inte uppfylla kriterierna för grundläggande insikt (=nivå 0). Det är fel.

”a) Spiken sitter på samma höjd där den blev islagen. b) Nästan samma för den trycks ju knappast in i trädet när det växer. Bara barken kanske sluter om den lite mer.”

Svaret har bedömts uppfylla kriterierna för grundläggande insikt (=nivå 1). Svaret på fråga b) är fel.

”a) Inget skulle jag tro. b) Den är ca 5 cm.”

Svaret har bedömts uppfylla kriterierna för god insikt (=nivå 2). Frågan prövar inte nivå 3. Ett av de tolv elevsvaren har bedömts motsvara nivå 2, sju nivå 1 och fyra nivå 0.

Fråga 3. Beskriv kort hur en bergart kemiskt är uppbyggd, om du startar med atomen.

”molekyl, mineral, bergart.”

Detta är det enda elevsvar som bedömts motsvara nivå 1. Övriga 11 elevsvar har bedömts med nivå 0. Lärarna hade tänkt sig att eleverna skulle skriva; grundämne–mineral–bergart och illustrera detta med ett exempel, t ex kisel–kvarts–granit. Ett fullgott svar skulle ha bedömts motsvara kriterierna för nivå 2.

Fråga 4. a) Namnge den i vårt land vanligaste bergarten. b) och även den bergart som vanligen uppkommer vid dess omvandling (metamorfos).

”a) granit b) gnejs.”

Detta är det ena av två identiska elevsvar som har bedömts motsvara nivå 1. Övriga 10 elevsvar har bedömts med nivå 0. Frågan avspeglar inte nivåerna 2 och 3.

Fråga 5. Antag att en ko i din besättning har förhöjd cellhalt i mjölken.
a) Hur kan detta upptäckas? b) Vad är kon troligtvis drabbad av?
c) Vilka åtgärder/behandlingar kan vara aktuella att genomföra?

”a) Fet mjölk, grynig. b) Övergödning, för mycket mat.
c) Bantning.”

Elevens svar har bedömts inte uppfylla kriterierna för grundläggande insikt (=nivå 0). Det är fel.

”a) i mjölken b) Juverinflammation c) ge kon medicin.”

Elevens svar har bedömts uppfylla kriterierna för grundläggande insikt (=nivå 1).

”a) Genom att föra noggrant protokoll över kons hälsotillstånd.
b) Juverinflammation. c) Med antibiotika och rengöring av spenar.”

Elevens svar har bedömts uppfylla kriterierna för god insikt (=nivå 2). Frågan prövar inte elevernas förmåga till analys och/eller förmåga att dra slutsatser, dvs nivå 3. Två av de tolv elevsvaren har bedömts motsvara nivå 2, sju nivå 1 och tre nivå 0.

Fråga 6. Beskriv kortfattat den energiomvandling som sker i en förbränningsmotor i t ex en bil. Ange hur växlingen sker mellan olika energiformer. Rita gärna en skiss.

”Luft och bensin blandas i cylindern och komprimeras. När gnistan kommer så sker en snabb förbränning som pressar kolven som sitter på en axel sätts då i rotation som driver hjulen. Då används energin till att få bilen att gå framåt.”

Svaret är ett av de fyra elevsvar som har bedömts uppfylla kriterierna för nivå 1, grundläggande insikt. Övriga åtta svar har bedömts motsvara

nivå 0. Den lärare som formulerat frågan och undervisar på modulen kommenterar resultatet så här:

"Eleverna har inte svarat på frågan utan på en fråga som skulle lyda: 'Beskriv arbetsförloppet i en förbränningsmotor'. Det är egentligen ganska naturligt att de svarar på det sätt de gjort. Detta med hänsyn till motorlärans nuvarande omfattning och dess i övrigt styvmoderliga behandling. Tyngdpunkten i undervisningen har dessutom legat på det område som eleverna svarat på."

Fråga 7. Trädets uppbyggnad (illustrerad med en tall). a) Kronans uppgift, b) Barkens uppgift, c) Stammens uppgift, d) Rotens uppgift.

"a) Ta emot sol, energi, syre. b) skydda stammen från insekter. c) transportera näring. d) suga upp näring ur marken."

Elevens svar har inte bedömts uppfylla kriterierna för grundläggande insikt (=nivå 0).

"a) Eftersom det är där de gröna delarna finns sker fotosyntesen där. b) Förhindra uttorkning, skydda stammen. c) Transportera upp vatten och näringsämnen upp till kronan. d) Ta upp vatten och näringsämnen."

Elevens svar har bedömts uppfylla kriterierna för grundläggande insikt (=nivå 1). Sex av tolv elevsvar har bedömts motsvara nivå 1 och 6 nivå 0. Lärarna påpekar att en något annorlunda formulerad fråga skulle kunna ge underlag för bedömningar motsvarande kriterierna för nivå 2 och 3.

Fråga 8. Vilka faktorer kräver de gröna växterna för att kunna växa?

"Kväve, syre, solljus."

Elevens svar har bedömts inte uppfylla kriterierna för grundläggande insikt (=nivå 0).

"Sol, vatten, näring, koldioxid, jord."

Elevens svar har bedömts uppfylla kriterierna för grundläggande insikt (=nivå 1). Samtliga elever har räknat upp ett antal faktorer. 11 av 12 elevsvar har bedömts motsvara nivå 1 och ett nivå 0. Frågan avspeglar inte nivå 2 eller 3.

Fråga 9. Vad menas med källsortering av avfall och i vilka fraktioner sorterar man vanligtvis, samt vad innebär detta för miljön och ekonomin?

”Väldigt ekonomiskt”

Elevens svar har bedömts inte uppfylla kriterierna för grundläggande insikt (=nivå 0). Eleven kan inte förklara vad som menas med källsortering.

”Att man tar bort papper och lämnar det på återvinning och man tar bort köksavfall och lägger det på komposten. Man minskar sopberget och man kan använda komposten till gödsel.”

Elevens svar har bedömts uppfylla kriterierna för grundläggande insikt (=nivå 1). Eleven känner till och kan utföra källsortering.

”Källsortering=sortera soporna. Olika fraktioner: Glas, papper, batterier, rengöringsmedel, kompost, glödlampor med kvicksilver, skrot. Det är bra för miljön. Ekonomiskt i vissa fall t ex glas och papper. Kanske inte så ekonomiskt med batteriåtervinning men bra för miljön.”

Elevens svar har bedömts uppfylla kriterierna för god insikt (=nivå 2). Eleven vet vad som menas med källsortering och har dessutom insikt i hur detta påverkar miljön. Frågan tänktes också avspegla nivå 3, dvs förmåga att analysera. Enligt kriterierna skulle eleven i så fall reflekterat kring källsorteringens betydelse ur ett samhällsekonomiskt perspektiv. Följande elevsvar är det enda som berör denna dimension.

”Med källsortering menas att vi konsumenter sorterar våra sopor i hemmen och att de sedan går vidare till olika former av återvinning, återbruk eller förbränning. Man kan t ex sortera ut glas, papper, textilier, komposterbara sopor, plåt, sopor till förbränning mm. Denna sortering påverkar naturligtvis miljön i positiv riktning. Man motverkar slöseri med naturresurser, energi, och kan också på detta vis få ’renare sopor’. Jag tror också att det i slutändan kan börja sätta press på tillverkare av varor så att de ser till att t ex onödiga förpackningar inte uppkommer.”

Elevens svar har bedömts uppfylla kriterierna för nivå 2 men inte för nivå 3. Fem av tolv elevsvar har bedömts motsvara nivå 2, fem nivå 1 och två nivå 0.

Fråga 10. Vilket arbete utträttar dagmasken i jorden rent fysiskt och hur påverkas jordens egenskaper av detta.

”Den transporterar näring och frön.”

Eleven har bedömts inte uppfylla kriterierna för grundläggande insikt (=nivå 0).

”Dom blandar jorden så att jorden blir syrerikare. Det blir lättare för växter att leva där.”

Eleven har bedömts uppfylla kriterierna för grundläggande insikt (=nivå 1).

”Dagmasken hjälper till att bryta ned växtrester genom att äta upp dem. Dessutom bygger den gångar i jorden. Jordens egenskaper påverkas på så vis att man får en snabbare nedbrytning, mer syre i marken och bättre struktur i en dagmaskrik jord.”

Eleven har bedömts uppfylla kriterierna för god insikt (=nivå 2). Frågan avspeglar inte nivå 3. Fyra av tolv elevsvar har bedömts motsvara nivå 2, fyra nivå 1 och fyra nivå 0.

Lärarna påpekade att de hade diskuterat förslagen till frågor tillsammans och med kollegor. De hade också sorterat bort flera förslag till frågor med motivet att dessa inte avspeglade elevernas insikter utan elevernas mekaniska minnesförmåga. Trots detta var lärarna missnöjda med flera av de frågor som ställts, t ex fråga 3, 4, 6, 7 och 8. Fråga 6 besvarades inte av eleverna utan eleverna besvarade en annan och enklare fråga. Fråga 8 besvarades av samtliga elever med en uppräkningslista. Detta gjorde det omöjligt att avgöra huruvida eleven förstått fotosyntesen, vilket var avsikten med frågan. Fråga fyra efterfrågade minneskunskaper och fråga 3 var det egentligen ingen elev som kunde. Av lärarnas kommentarer framgår att de själva drog slutsatsen att bättre formulerade frågor skulle avspegla kunskapsskillnader mellan eleverna på ett bättre sätt. Bättre frågor skulle också gett fler elever möjlighet att visa att de uppfyllde kriterierna för högre nivåer.

Lärarna gjorde ett sammanfattande omdöme om varje elev utifrån svaren på de tio frågorna. Här bedömdes ingen elev uppnå nivå 2, sju bedömdes uppnå nivå 1 och fem nivå 0, dvs fem av tolv elever blev inte godkända.

För att pröva elevernas förmåga, att på egen hand, tillämpa sina kunskaper gavs fyra uppgifter; motorsågen, växtodling, hästskötsel och traktorn. Uppgifterna genomfördes enskilt och eleven fick 20 minuter på sig för vardera uppgiften. En lärare iakttog och bedömde elevens genomförande. Eleven motiverade skriftligt varför han/hon genomförde uppgiften på detta sätt. Tio av de tolv eleverna deltog i denna del av prövningen (två var sjuka).

Tre av de fyra uppgifterna (växtodling, hästskötsel och traktorn) bedömdes i fyra nivåer och en (motorsågen) bedömdes i tre nivåer. Lärarnas gemensamma beskrivning av nivåerna såg ut så här.

- * Eleven har ännu ej uppnått grundläggande insikt och/eller färdighet (=nivå 0).
- * Eleven har uppnått grundläggande insikt och färdighet (=nivå 1).
- * Eleven har god insikt i frågeställningar, processer och skeenden (=nivå 2).
- * Eleven har förmåga att analysera och dra slutsatser (=nivå 3).

Nivåerna är desamma som vid bedömningarna av de tio frågorna men konkretiserades på lite olika sätt beroende på uppgift. Nedan beskrivs de fyra uppgifterna, lärarens bedömningsmall, lärarens kriterier, dvs hur nivåerna närmare preciserades samt beskrivningar av hur elever genomfört uppgiften och hur genomförandet bedömts.

Motorsågen.

"Gör daglig tillsyn på motorsågen du har framför dig. Lista upp ingående moment och utför dem. Skriv sen ner varför du utför dessa moment."

Lärarens bedömningsmall löd:

"Utvändig rengöring för att undvika att kåda mm fastnar och sågen 'gror igen', för att hålla rent luftintag och säkerhetsdetaljer, för att lättare kontrollera och upptäcka fel på säkerhetsdetaljer. Rengöring av luftfilter för att sågen ska få rätt bränsle-luftblandning. Rengöring under svärdsåpa, inkl svärd och kedja för att kedjebromsen ska fungera, för att kedjesmörjningen ska fungera, för att kunna kontrollera detaljerna under kåpan, främst kedjebroms. Kontroll av säkerhetsdetaljer och kedja för att förvissa sig om att de fungerar när tillbud kommer."

Tre nivåer användes.

- * Eleven kan inte göra daglig tillsyn och/eller kan inte ange de moment som ingår i daglig tillsyn (=nivå 0).
- * Eleven kan göra daglig tillsyn och kan ange de moment som ingår (=nivå 1).
- * Eleven kan förklara varför dessa moment ska utföras (=nivå 2).

Följande beskrivning illustrerar en elev som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 1. Eleven gör rent tändstift och motiverar det med att "motorn får en bra gnista". Eleven gör rent luftfilter och motiverar det med att "motorn får tillräckligt med luft". Eleven kollar kedjan så att den är vass och lagom spänd och motiverar det med att "är den vass så sågar den mycket bättre och den ska vara lagom spänd så att den inte hoppar eller gapar". Eleven gör rent hela sågen och motiverar det med att "den ska vara ren och fräsch och hålla längre".

Följande beskrivning illustrerar en elev som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 2. Eleven blåser rent sågen och motiverar det med att "kylning, magnapull ska fungera och även säkerhetsdetaljer". Eleven kollar svärd och kedja och motiverar det med att "se efter brott eller sprickor i svärd och kedja" Eleven kollar säkerhetsdetaljer och motiverar det med att "skyddsdetaljerna ska fungera". Eleven filar upp hela kedjan och motiverar det med att "den ska vara vass dagen efter". Eleven blåser rent luftfilter och motiverar det med att "sågen ska ha rätt luftblandning".

En av tio elever har bedömts uppfylla kriterierna för nivå 2, övriga nio för nivå 1. Läraren påpekar att det går att utforma uppgiften på motorsågen så att den också avspeglar nivå 3, dvs synliggör om eleven förmår analysera och dra slutsatser.

Växtodling.

"Du ska föröka följande framlagda växter; Blåen, Fuchsia och Begonia. För var och en ska du bestämma a) Odlingssubstrat, b) Vilken del av växten som används, c) Om hormon ska användas eller inte. Till din hjälp har du kniv och sekator."

Lärarens bedömningsmall löd:

"Blåen, Fuchsia och Begonia förökas alla i såjord (S-jord) som är mindre gödslad än planteringsjord (P-jord). Det högre ledningstalet i P-jorden gör att rotbildningen hämmas. Blåen och Fuchsia förökas med toppstickling (toppskott) men Rexbegonia förökas med bladstickling. Vid vedartade växter används hormon (endolmsörsyra+talk) för att skynda på rotbildningen. Blåen och ibland Fuchsia fordrar hormon medan Begonia inte hormonbehandlas."

Fyra nivåer användes.

- * Eleven förmår inte utföra arbetet på rätt sätt (=nivå 0).
- * Eleven genomför ett rätt utfört praktiskt arbete (=nivå 1).
- * Eleven väljer rätt substrat, använder rätta benämningar och har klart för sig när hormon ska användas (=nivå 2).
- * Eleven vet vad som blir följden av att använda sidoskott, hormon och P-jord istället för S-jord (=nivå 3).

Två elever har bedömts inte förmå utföra arbetet på rätt sätt. Den ena avstod med motivet att eleven inget visste. Den andra har genomgående valt fel jord och fel del av växten och valt korrekt hormon till två av de tre växterna. Dessa båda har bedömts motsvara nivå 0.

Följande beskrivning illustrerar en elev som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 1. Eleven har genomgående valt fel jord, dvs P-jord. För Blåen och Fuchsia har eleven valt rätt stickling (toppstickling) men inte för Begonia. Eleven har genomgående valt rätt vad gäller hormon. Läraren har kommenterat genomförandet så här: "Praktiskt ganska bra men den topp hon planterade från Begonia var en blomknopp. Helt fel alltså."

Följande beskrivning illustrerar en elev som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 2. Eleven har gjort allt rätt utom det att eleven valt en sidostickling och inte toppstickling för att föröka Blåen. Läraren har kommenterat utförandet så här: "I stort sett bra. Vissa detaljer i det praktiska utförandet var inte helt korrekta."

Ingen elev har bedömts uppfylla kriterierna för nivå 3, tre har bedömts motsvara nivå 2, fem nivå 1 och 2 nivå 0.

Husdjur.

Eleverna hade framför sig tre olika foderslag i olika mängd; en hink havre, en bal hö och en hink ensilage. Uppgiften löd:

”I vilken av fodermängderna har du den mesta energin? Om du hade endast ett av foderslagen, vilket skulle du då ge en häst som enda foder? Varför? Till din hjälp har du fjädervåg och läroboken.”

Lärarens bedömningsmall löd:

”I höbalen på 14 kg fanns ungefär 110 MJ energi, i ensilaget på 4,5 kg fanns ungefär 11 MJ och i havren på 7,5 kg ungefär 80 MJ energi. /.../ En häst kan klara sig enbart på hö. Enbart havre ger hästen proteinförgiftning och enbart ensilage gör att hästen med sin lilla mage inte får i sig tillräckligt med vare sig energi eller protein pga att ensilaget innehåller så mycket vatten, dvs har låg ts halt (ts=torrsubstans). Smakligheten kan också spela in. Hö har alltid varit ett naturligt basfoder för hästar.”

Fyra nivåer användes.

- * Eleven känner inte till att havre är näringsrikare än både hö och ensilage per kg foder och/eller väljer inte hö som enda foder (=nivå 0).
- * Eleven känner till att havre är näringsrikare än både hö och ensilage per kg foder och väljer hö som enda foder (=nivå 1).
- * Eleven väger och använder tabell för att komma fram till att höbalen har högst energiinnehåll och tänker efter vilka foderslag hästen har tillgång till i vilt tillstånd (=nivå 2).
- * Eleven gör en uträkning med begreppet kg ts och får fram den totala energimängden i de olika partierna. Tar hänsyn till förgiftningsrisken vid fri havretillgång och svårigheten att klara hästens näringsbehov /.../ med hänsyn till hästens lilla mage och ensilagens låga koncentrationsgrad (=nivå 3).

Tre elever har bedömts inte känna till att havre är näringsrikare och /eller inte valt hö som enda foder. En av dessa har valt havre som enda foder och själv sagt "Fattar ingenting." De har bedömts motsvara nivå 0. Följande beskrivning illustrerar en elev som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 1. Eleven menar att havren innehåller mest energi (=fel) och väljer hö som enda foder med motivet att det "innehåller även lite vatten och andra näringsämnen".

Följande beskrivning illustrerar en elev som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 2. Eleven har vägt ensilaget 4 kg, höet 13 kg och havren 8 kg och drar av detta slutsatsen att det är "mest energi i hö". Eleven väljer hö som enda foder med motivet att det "har ett brett näringsinnehåll."

Följande beskrivning illustrerar en elev som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 3. Eleven har utfört följande beräkningar:

"Ensilage 4,5-1 kg ts, Havre 7,5-6,5 kg ts=80,6 Mj, Hö 14-11,76 kg ts=115,2 Mj" och drar av detta slutsatsen att "höet innehåller mest energi. Det har lägre koncentrationsgrad/kg ts än havren men eftersom det blir fler antal kg ts blir det mer Mj i denna fodermängd hö."

Eleven väljer hö som enda foder med följande motivering:

"Därför att hästen inte kan äta enbart havren och ensilage är väl inte så smakligt som hö för den. Och höet är bäst eftersom det är ett grovfoder som är bra för magen och den kan nog äta bara hö och få sitt behov av näring täckt. Om den inte utför nåt arbete och det är ett bra hö. Sen är det ju beroende på vad för ras om den klarar sig på bara hö eller ej. Ponnier gör det i alla fall."

Lärarens kommentar lyder:

"NN har gått en hästskötarkurs och är den enda som tänkt på taravikten."

En elev av tio har bedömts uppfylla kriterierna för nivå 3, två för nivå 2, fyra för nivå 1 och tre nivå 0.

Traktorn.

”Var sitter hydrauloljestickan på den framställda traktorn och hur många liter skiljer det mellan max- och min-strecket på stickan, dvs hur många liter ska fyllas på när oljenivån är på min-strecket för att nå max-strecket? Vad kan hända om du kör med för låg hydrauloljenivå? Till din hjälp har du instruktionsboken till traktorn.”

Lärarens bedömningsmall löd:

”Traktorn har inte gemensam olja för hydraul och transmission. Det sitter alltså två oljestickor i bakänden av traktorn och den utlagda nyckeln passar till bägge stickorna. På hydraulpaketet sitter ett nivåglas för mininivån och på den överliggande tanken finns en sticka med maxnivån. Hålls 20 liter i når nivån upp till glaset och fylls 35 liter i kommer nivån upp till stickans markering. Skillnad 15 liter. Vid körning med för låg nivå på den aktuella traktorn blir följderna att oljan tar slut om man t ex tippas en kärra och luft kommer in i systemet så att övriga funktioner får störningar. Hydraulpumpen kan också få skador genom kavitation.”

Fyra nivåer användes.

- * Eleven hittar inte hydrauloljestickan och kan därför inte kontrollera nivån (=nivå 0).
- * Eleven hittar hydrauloljestickan och kan kontrollera nivån (=nivå 1).
- * Eleven hittar max- resp mininivån och får fram mängden olja mellan dessa (=nivå 2).
- * Eleven har klart för sig oljans funktion i systemet, vet om oljan är gemensam med transmissionen eller om det är ett separat system och kan dra slutsatser om vad som kan hända på den aktuella traktorn vid för låg hydrauloljenivå (=nivå 3).

Två elever har bedömts inte hitta hydrauloljestickan. Dessa båda har bedömts motsvara nivå 0. Läraren kommenterar en av dessa så här:

”NN har inte klart för sig var hydrauliken sitter utan öppnar transmissionsoljestickan istället, anger fel oljemängd och har inte klart för sig hur hydrauliken jobbar.”

Följande beskrivning illustrerar en elev som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 1. Eleven hittar rätt sticka men gör en felaktig beräkning av antal liter olja. På frågan "Vad kan hända om du kör med för låg hydrauloljenivå?" svarar eleven "Oljepumpen skär om man har otur, annars funkar inte hydrauliken." Läraren kommenterar: "NN har helt klart för sig var han ska leta men hittar inte rätt i boken. Eleven kan inte precisera följderna av för låg nivå men har klart för sig hur hydrauliken fungerar i stort."

Följande beskrivning illustrerar en elev som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 2. Eleven hittar rätt sticka och gör en korrekt beräkning av antal liter olja. På frågan "Vad kan hända om du kör med för låg hydrauloljenivå?" svarar eleven "Det kärvar i hydrauliken. Oljan är ju till för att smörja." Läraren kommenterar: "NN har inte klart för sig oljans huvuduppgift i hydraulsystemet."

Ingen elev har bedömts uppfylla kriterierna för nivå 3, tre elever har bedömts motsvara nivå 2, fem nivå 1 och två nivå 0.

Lärarna gjorde ett sammanfattande omdöme om varje elev utifrån hur eleven klarat samtliga fyra tillämpade uppgifter. Här bedömdes tre elever uppnå nivå 2, sex elever bedömdes uppnå nivå 1 och en elev nivå 0, dvs en elev av tio blev inte godkänd.

Uppgifterna fungerade bra. Eleverna var positiva och intresserade. Lärarna var nöjda och närmast förvånade över att eleverna visade upp så pass stora skillnader i kompetens och att dessa skillnader framträdde så klart.

Utöver dessa båda prövningar i yrkesinriktade ämnen prövade svenskläraren elevernas förmåga att läsa högt. De fick läsa två texter, en novelltext och en facktext som båda förutsattes vara kända. Läraren noterade hur många avbrott eleverna gjorde under högläsningen. Läraren kommenterar resultatet så här.

"Rent allmänt kan man konstatera att novelltexten ger upphov till fler avbrott än facktexten /.../ Detta trots att facktexten innehåller flera termer av typen hydraulik, draganordning osv. Testgruppens resultat uppvisar inte sådana skillnader som kanske förväntas med tanke på de betygsskillnader som föreligger. Förmåga att läsa högt är kanske inte avgörande för om man lyckas eller misslyckas med att lösa en uppgift."

Att döma av resultatet föreligger inte någon överensstämmelse mellan elevernas förmåga att läsa högt som den provats här och elevernas betyg i svenska. Yrkeslärarna konstaterar:

”Vi har inte funnit några belägg för att förmågan att läsa högt skulle ha någon avgörande betydelse för elevernas prestationer, vare sig det gäller teoretiska eller praktiska frågeställningar. *Läsförståelse och elevsvar ser ut att vara mer relevant...*” (vår kursivering)

I den diskussion som följde klargjorde vi vår uppfattning att förmåga att läsa högt inte avspeglar läsförmåga bl a därför att somliga elever är mer eller mindre mekaniska avläsare²⁹. De kan läsa högt men förstår inte innehållet i texten. Den prövning som genomförts bekräftar detta. Några elever med betygen 4 och 5 i svenska stakar sig fler gånger under högläsning än elever med betygen 1 och 2. Det kan bero på att eleverna med höga betyg under högläsning tänker mer på innehållet än elever med låga betyg. Att facktexten gav färre avbrott än novelltexten trots långa och svåra ord antyder att det är individens kunskaper och erfarenheter som avgör hur lätt eller svårt det är att läsa ett visst ord högt.

Allmänna kommentarer

Man kan konstatera att de fyra tillämpade uppgifterna fungerade bra. Här bekräftades vår tanke att bedömningar av samlad kompetens, utan åtskillnad mellan teoretiska kunskaper och praktisk kompetens, kan vara betygsgrundande underlag. Här bekräftades också att sådana bedömningar ger underlag för betygsättning i flera steg. Under det första seminariet framkom att lärarna inte trodde det. I yrkesämnen kunde man identifiera två nivåer, icke godkänd och godkänd, men inte fler. Deras utgångspunkt var att den typ av kriterier vi föreslog möjligen kunde tänkas fungera vid bedömningar i teoretiska ämnen som naturvetenskapliga grunder men inte vid bedömningar av tillämpad kompetens i mer praktiskt inriktade yrkesämnen. Av prövningen drog lärarna slutsatsen att det var möjligt att sätta betyg i fyra steg även i praktiskt inriktade yrkesämnen.

Lärarna betonade skolans ansvar för de sämre eleverna och menade att kriterierna för godkänt kan och bör ligga som idag, dvs de krav lärarna ställde för nivå 1 i de tillämpade uppgifterna. Att lärarens uppgift, i

²⁹ Se t ex Allard & Sundblad (1986) *När vi läser och skriver*, Almqvist & Wiksell.

första hand, är att se till att alla elever blir godkända går att förena med att läraren uppmuntrar de bättre eleverna att "fortsätta framåt i vagnen". Att det ges betyg över godkänt i yrkesämnena uppfattades som legitimt och önskvärt. Den nuvarande situationen där eleverna får betyg i flera steg i allmänna ämnen men inte i yrkesämnena har negativa konsekvenser, bl a vad gäller de olika ämnenas inbördes förhållanden. Man påpekade att det är önskvärt att det används samma antal betygssteg i yrkesämnena och allmänna ämnen.

Lärarna var, som påpekats, inte helt nöjda med de tio frågorna i naturvetenskapliga grunder men menade att det jobb som gjorts hade varit givande. Även andra lärare på skolan deltog intresserat och hade påverkats i sina uppfattningar om hur man formulerar frågor och bedömer elevernas kunskaper på ett rättvisande sätt. Lärarna på skolan var inte helt överens kring prov- och bedömningsfrågor men överensstämmelsen hade ökat under perioden. De något dystra resultaten på några av de tio frågorna hade också stämt till eftertanke. Vilken behållning hade eleverna av undervisningen i naturvetenskapliga grunder? Att formulera kriterier för bedömningar i flera steg kändes pedagogiskt motiverat. Det synliggjorde målen och klargjorde vad som borde åtgärdas i undervisningen.

Lärarnas sammanfattande bedömningar av hur eleverna klarat de tio frågorna och de fyra tillämpade uppgifterna diskuterades. Lärarna hade närmast gjort en medelvärdesberäkning, så att den elev som hade lika många 0:or som 2:or bedömdes uppfylla kriterierna för nivå 1. Att man inte kan summera nivåer som om de vore poäng och beräkna medelvärdet illustrerades på det sätt som redovisats i fysikavsnittet (se avsnitt 3.3)³⁰. Vi föreslog ett annat sätt att väga samman. Om en elev uppfyllt kriterierna för t ex nivå 2 på tre av de tio frågorna, placeras eleven på nivå 2 i det sammanfattande omdömet. Om en elev uppfyllt kriterierna för t ex nivå 3 på en av de fyra tillämpade uppgifterna placeras eleven på nivå 3 i det sammanfattande omdömet. Detta sätt att väga samman hade medfört att betydligt fler elever hade bedömts uppfylla kriterierna för de högre nivåerna. Exemplet gavs för att visa att man kan försvara och motivera även en sådan vägning.

Vi påpekade att eleverna själva skulle kunna välja uppgifter om uppgifterna var redovisat nivåplacerade. En av lärarna menade att eleverna inte borde ges möjlighet att själva välja uppgifter. Det skulle kunna medföra att någon elev underlät att skaffa sig en viss grundläggande kompetens och satsade på det man var intresserad av och

³⁰ Även här gavs ett exempel i kemi.

därmed bra på. Han berörde därmed ett problem som varje utbildning måste hantera. Under seminariet hann vi inte penetrera detta närmare. Trots det gör vi en viss utvikning kring det i vår kommentar.

Problemet kan illustreras med den flicka som uppnått nivå 3 på den tillämpade uppgiften kring hästen. Samma flicka har inte blivit godkänd på traktorn. Hon vet ingenting om hydrauloljan och dess funktion. Hur ska hon bedömas i ett sammanfattande omdöme? Som vi konstaterat kan man inte lägga ihop 0+3 och dividera med 2, dvs ge henne 1,5 i betyg. Problemet kan bara hanteras utifrån ett redovisat beslut om hur man bedömer vikten av grundläggande kompetens på traktor. Om det är nödvändigt att kunna en del om traktorer ska flickan inte godkännas³¹. Ytterligare ett exempel får illustrera problemet. Låt säga att en vårdelev klarat somliga delar av utbildningen utmärkt bra men ibland räknat så illa att han/hon kommit till direkt livsfarliga resultat vad gäller medicineringar. Ska eleven godkännas eller inte? I detta fall är det troligt att de flesta tvekar inför ett godkännande. Resonemanget illustrerar att varje utbildning har både bredd- och djupambitioner. Dessa står inte i motsättning till varandra. Om eleverna vet vad som är minsta accepterade bredd, t ex att alla måste kunna göra vissa beräkningar, kan eleverna också tillåtas göra individuella fördjupningar efter egna förutsättningar och intressen, dvs även välja uppgifter.

En slutsats, som lärarna drog av sina problem att väga samman elevernas resultat och av den diskussion som fördes, var att det nu gällande modulsystemet på skolan inte var det bästa ur aspekten av rättvisande bedömningar. Att modulerna gjorde så tydlig skillnad mellan teoretiska kunskaper och praktisk kompetens försvårade sammanfattande bedömningar. Dessutom blandades disparata yrkesmoment i en och samma modul. Lärarna drog slutsatsen att modulsystemet borde ses över inför ett införande av kunskapsrelaterade betyg i flera steg.

Som konstaterats förelåg inget samband mellan förmåga att läsa högt och elevernas resultat på provningarna. Men lärarna tyckte sig se ett samband mellan förmåga att läsa med förståelse och hur eleverna lyckats på de fyra praktiska uppgifterna. Av materialet framgår att de två elever som har de högsta betygen i svenska når nivå 2 och 3 på fler uppgifter, både teoretiska och praktiska, än de andra eleverna. Men man kan också

³¹ Man kan fråga sig hur den hästkunniga flickan skulle reagera om hon fick beskedet: "Du kommer inte att bli godkänd förrän du visar upp en grundläggande kompetens på traktor. Då kan du få ett bra betyg i kraft av din goda kompetens i växtodling och hästköttsel." Ett inte alldeles omotiverat antagande är att flickan ganska snabbt skulle visa upp godkänd kompetens på traktor.

konstatera att dessa elever ibland presterar på nivå 0 som den hästkunniga flickan gjort på traktorn. Detta resultat stöder vår tanke att språkförmåga har betydelse för hur elever klarar en yrkesutbildning. Nivå 2 och 3 förutsätter, som vi ser det, god läsförmåga. Men god läsförmåga kan aldrig skylla över brister i sakkunskap. Att nivå 2 och 3 förutsätter god läsförmåga innebär inte heller att uppgifterna blivit något slags svensksprov. De fyra tillämpade uppgifterna utvärderar varken mer eller mindre än den samlade yrkeskompetens utbildningen syftar till att ge.

Den, för oss, avgörande frågan huruvida elever, med ingen eller ringa förtrogenhet med skrift, klarar sin yrkesutbildning gick inte att belysa utifrån den prövning som genomförts. Man kan konstatera att den elev som har de lägsta betygen i svenska har bedömts motsvara nivå 0 i den sammanlagda bedömningen av de tio frågorna och nivå 1 på de fyra uppgifterna. Allmänt sett lyckas eleverna med låga svenskbetyg sällan nå nivå 2. Men detta material ger inte underlag för några slutsatser. Vi vet inte vad de låga betygen i svenska står för. Vi vet däremot att flera av de tio frågorna kan klaras utan insikter i samband och sammanhang, dvs man kan nå nivå 1 utan att visa att man förstått något. Det är önskvärt att en mer systematisk prövning görs kring sambandet mellan skriftspråklig förmåga (dvs litterat, illitterat, se kapitel 3.2, sid 19) och resultat i karaktärsämnen på yrkesinriktade gymnasielinjer. Naturbrukslärarna instämde i detta och efterlyste "en modell" för hur elevernas läsförståelse kan bedömas så att åtgärder kan sättas in i tid.

Lärarna tog avstånd från centralt utformade prov men kunde tänka sig ett system där lärare skickar in frågor, kriterier och elevsvar som prövats på det sätt gruppen gjort. En anledning till att man avvisade centrala prov är att gymnasiets yrkeslinjer är delvis avnämmarstyrda och därmed lokalt anpassade. Trots att man betonade att skolan är och bör vara decentraliserad efterfrågade lärarna centralt utarbetat material som gav mer vägledning vad gäller bedömning och betygsättning än vad dagens läro- och kursplaner ger. Lärarna påpekade särskilt att "förändringar av betyg, läroplaner och skolans inre arbete måste utredas och genomföras samtidigt för att man ska kunna nå de mål som formulerats". En orsak till detta är att skolans organisation, t ex en viss indelning i moduler, kan försvåra bedömningar av elevernas samlade kompetens.

Sammanfattning

Lärarna bedömde det som möjligt och önskvärt att arbeta fram kvalitativa kriterier som grund för betygsättning. De påpekade att det är önskvärt att betygen s a s börjar från noll när eleverna kommer till gymnasiet. Samma betygssystem med samma antal betygssteg bör tillämpas i alla ämnen på gymnasiets samtliga linjer. De föreslog ett betygssystem med fyra steg enligt följande.

- * Eleven har ännu ej uppnått grundläggande insikt och/eller färdigheter (=nivå 0, dvs icke godkänd).
- * Eleven har uppnått grundläggande insikt och färdigheter (=nivå 1, dvs godkänd).
- * Eleven har uppnått god insikt i frågeställningar, processer och skeenden (=nivå 2).
- * Eleven har förmåga att analysera och dra slutsatser (=nivå 3).

Lärarna betonade att de eftersträvat lättförståeliga beskrivningar av nivåerna. Detta, menar de, är avgörande för hur det nya systemet kommer att uppfattas av lärare och om det kommer att fungera i praktik.

Enligt lärarna är risken stor att bedömningarna av eleverna blir mer kvantitativa om fler än fyra betygssteg fastställs. Orsaken är det blir svårare att göra löpande iakttagelser av elevernas ökande kompetens ju fler nivåer som används. Inför fler betygssteg än fyra kan lärarna tvingas konstruera mer differentierande prov, med fler detaljfrågor, för att klara betygsättningen. Elevens samlade kompetens riskerar försvinna ur fokus.

Lärarna betonade att skolan måste ha ett förstaprioriterat åliggande att ge alla elever de grundläggande insikter och färdigheter utbildningen syftar till. Detta bör tydliggöras i samband med att man inför ett betygssystem med betygssteg över godkänt på yrkestekniska linjer.

Lärarna ansåg det angeläget att ett material som synliggör motiven till att man vill införa kunskapsrelaterade betyg ges ut. Materialet bör innehålla exempel på målformuleringar, kriterier för olika betyg, tänkbara frågor och uppgifter samt elevsvar som är bedömda och kommenterade. Detta material bör arbetas fram i samarbete med aktiva lärare. Lärarna ansåg det viktigt att fortbildning erbjuds kring de nya uppgifter läraren får då

kunskapsrelaterade betyg ska sättas och att lärarutbildningen anpassas till det nya betygssystemet. Lärarna betonade att förändringar av betyg, läroplaner och skolans inre arbete måste utredas och genomföras samtidigt.

3.6 Utgångspunkter för arbetet i engelska och musik

Som framgått i avsnitt 3.2 kom uppdraget och de inledande presentationerna att formuleras delvis annorlunda i engelska och musik. Detta var motiverat utifrån att dessa ämnen har en annan karaktär än fysik, historia och naturbrukslinjens karaktärsämnen. Undervisning i engelska och musik är t ex inte indelad i olika områden på samma sätt som undervisning i orienteringsämnen och yrkesämnen är. Undervisningen syftar inte till att bibringa eleverna insikter i samband och sammanhang av den typ vi exemplifierat i religionskunskap, fysik och historia.

Språk och kommunikation

Undervisning i engelska, musik, matematik och bild ger, vid ett första påseende, eleverna ett redskap/verktyg för att tolka, förstå och därmed kunna delta i kommunikation mellan människor. Dessa ämnen kan sägas syfta till att bibringa eleverna andra "språk" än modersmålet; engelska, musikens språk, matematikens och bildens språk. Även undervisning i t ex fysik och historia syftar givetvis till att bibringa eleverna ett språk, i detta fall ett specifikt ämnesspråk. Skillnaden mellan ämnena är mer en fråga om fokus i undervisningen relaterat till undervisningens mål och till hur målen successivt förändras i takt med elevernas ökande kompetens. I nybörjarundervisning i "språk", t ex engelska, ligger fokus vad gäller undervisningens mål mer på språket självt. I takt med att elevernas insikter ökar, flyttas fokus från språket till det språkliga innehållet³². Detsamma gäller t ex musik och matematik.

Vi använder begreppet språk för att lyfta fram följande gemensamma karakteristika för ämnen som engelska, musik, matematik och bild. Varje språk använder en viss uppsättning, i sig betydelselösa, tecken³³, t ex bokstäver, ljud, symboler, pennstreck. I kommunikation mellan människor, i en given kontext, får dessa tecken sina bestämda betydelser. Tecknen är konventionella och kulturbundna. De har utvecklats, utvecklas och används av människor. Tecknens betydelser varierar över tiden.

³² Det resonemang vi för här kring förändrat fokus är knutet till undervisningens mål och därmed till bedömningar. Det är inte ett ställningstagande till metod. Även då fokus vad gäller målet, ligger på språket självt bör det pedagogiska arbetet bedrivas så att eleven upplever vad språket kan och ska användas till, dvs kommunikativt.

³³ Vi använder begreppet "tecken" i den vidare betydelse det har i semiotiken, dvs som en sammanfattande beteckning på alla signaler en människa kan använda sig av för att förmedla ett budskap.

Förmåga att dechiffrera tecken förutsätter insikter i strukturer med vars hjälp tecknen ges sina bestämda betydelser. Allmänt gäller att den som har insikter i sådana strukturer förstår relationen mellan tecknen och deras betydelser. Den som har dessa insikter fokuserar inte tecknen och inte heller den process, i vilken tecknen får sina betydelser. Ett språk är ett medel för tanke och kommunikation på det sättet att individens medvetna fokus huvudsakligen gäller betydelserna i eller avsikterna bakom tecknen, inte tecknen själva. Kommunikation mellan människor fungerar naturligt och bra när deltagarna försöker förstå varandra utan att fokusera tecknen och/eller den inre verksamhet som styr hur tecknen ges sina bestämda betydelser.

Det kan vara viktigt att påpeka att ett enskilt tecken i ett språk inte alltid är entydigt och att olika tecken kan betyda samma sak. Vilken betydelse en viss teckenkombination ges beror på vilka andra tecken som kommuniceras och i vilken ordning tecknen uppträder i³⁴. De strukturella samband och sammanhang som styr den inre processen är mycket komplicerade och det är uppenbart att vi har svårt att klargöra och benämna dessa. Det är också uppenbart att det går utmärkt bra att kommunicera utan att kunna benämna de insikter, utan vilka kommunikation vore omöjlig.

Kvalitativa skillnader och elevens utveckling i ämnet

Vår tanke var att betygen i engelska och musik skulle knytas till elevernas utveckling i ämnet. Grovt tänkte vi oss att det finns en övergripande och gemensam utvecklingsgång i samtliga "språk"-ämnen. Denna tanke försökte vi illustrera med exempel. Under engelsk-seminariet gavs ett exempel på hur läs- och skrivförmåga utvecklas och under seminariet i musik gavs ett exempel på hur förmåga att använda och tolka bild utvecklas. Den presentation som redovisas nedan är mer utarbetad och systematisk än de presentationer vi förmådde genomföra under seminarierna.

Den första förutsättningen för att tillgodogöra sig ett nytt språk är att man hjälpligt förstått principerna för hur några tecken ska ges betydelser. I början begränsas möjligheterna till kommunikation av att eleven samtidigt måste uppmärksamma tecknen, tecknens betydelser och

³⁴ Så är fallet även i ett formaliserat språk som matematik. Det finns flera sätt att ange division. Ett minustecken framför en parentes har en annan betydelse än ett minustecken framför en siffra eller ett minustecken framför en exponent, dvs tecken tolkas olika beroende på vilka andra tecken som omger det (inomspråklig kontext).

innehållet i budskapet. Det är en utvecklingsfas då grunderna läggs, dvs eleven får grepp om allt fler strukturer, efter vilka det språkliga systemet fungerar.

Successivt förskjuts fokus mot innehållet i budskapet men kommunikationen fungerar inte särskilt bra utan vägledning av en i språket kunnig partner. Man kan säga att eleven börjar behärska språket men behöver lärarens (eller någon annan kunnig språkbrukares) ledning. Innehållet står i fokus och elevens kompetens varierar kraftigt med det stöd som ges i samspel med t ex läraren. I och med att eleven successivt erövrar språket, blir det möjligt för eleven att själv ta reda på betydelsen av somliga tecken (t ex slå i ordbok eller uppslagsbok). Tecknens betydelser då de uppträder i olika kombinationer uppmärksammas och det förs reflekterande resonemang kring hur tolkning bör göras.

Så småningom behärskas det språkliga systemet så bra att fokus, i stort sett hela tiden, ligger på innehållet i budskapet. Betydelsen av nya tecken och nya kombinationer kan förklaras inom språkets ram, utan att gå omvägen över modersmålet eller över lärarens förklaringar av hur tecken ska tolkas. Eleven behärskar språket så bra att han/hon kan läsa sig till nya teckens betydelser och kan använda hjälpmedel, t ex ordlistor för att, på egen hand, finna den rätta betydelsen av ett obekant tecken eller ett välbekant tecken i ett nytt sammanhang. Eleven kan också kontrollera misstänkta missuppfattningar³⁵.

Detta försök till beskrivning av utveckling i engelska och musik tar fasta på det yttre, dvs det läraren (och andra kompetenta språkbrukare) kan iaktta vad gäller elevens ökande kompetens. Vi menar att orsaken till denna synliga utveckling är elevens successivt ökande förmåga att behärska de strukturer som styr hur tecknen ska tilldelas sina bestämda betydelser. Eleven når successivt allt bättre insikter i de samband och sammanhang mellan tecken som kännetecknar språket. Eleven har kunskaper och eleven har insikter i strukturer och eleven kan tillämpa dessa. Eleven behöver för den skull inte ha förmåga att själv sätta ord på dessa kunskaper.

En jämförelse mellan t ex fysik/historia och engelska/musik

Engelska och musik kan alltså, i en mening, sägas syfta till att ge insikter i samband och sammanhang. Detsamma kan sägas om fysik och historia.

³⁵ Man blir aldrig fullärd i språk. Utvecklingen fortsätter livet ut bl a i kraft av att individen s a s undervisar sig själv.

Det är också uppenbart att även fysik och historia syftar till att skola in eleverna i ett språk. Eleverna måste, som vi sett, lära sig vad vissa "tecken" betyder i fysikens ämnesspecifika språk. Den som inte kan tolka t ex ett kretsdiagram når inte undervisningens mål.

Skillnaden mellan ämnen som fysik/historia och engelska/musik är mer en fråga om fokus. I fysik och historia är det de samband och sammanhang med vars hjälp vi försöker tolka, förstå och förklara historiska skeenden och fysikaliska fenomen som står i fokus för undervisningen. Det specifika ämnesspråket, dvs de strukturer som styr hur vissa tecken ska ges sina bestämda betydelser, finns där ofta opåtalat. Undervisningen syftar till att ge en språklig kompetens men ämnesspråket är, metodiskt sett, oftast ett medel. Att elevens förmåga att förstå ämnesspråket underordnas innehållet i undervisningen innebär inte att denna förmåga inte utvecklas successivt och måste utvecklas om eleven ska nå den kompetens undervisningen syftar till.

Det är viktigt att konstatera att anledningen till att språket, metodiskt sett, oftast är ett medel i t ex fysikundervisning är att ett språk befästs och fördjupas mest effektivt då det inte står i fokus. Det är alltså pedagogiskt motiverat att fokusera innehållet och det man använder språket till och inte språket självt. Detta gäller även i ämnen som engelska och musik. När uppmärksamheten ligger på innehåll och avsikter utvecklas den språkliga kompetensen gynnsamt. Därför är ett engagerande innehåll och tydliga avsikter, metodiskt sett, lika viktiga i språkundervisning³⁶. Undervisning i engelska och fysik har metodiska paralleller därför att båda ämnena syftar till att ge språklig kompetens.

Man kan konstatera detta och ändå vara klar över att målen med undervisningen skiljer sig. I fysik är målet att utveckla ett ämnesspråk, alltmer förfinat, för att förklara och förutsäga vissa avgränsade fenomen. I engelska är målet att eleven optimalt ska behärska ett maximalt antal strukturer som styr hur tecknen ges betydelser. Eftersom målet med undervisningen inte är att använda språket på ett visst sätt utan att utveckla en optimal förmåga att uttrycka sig på och förstå språket i olika kommunikativa sammanhang, blir innehållet, metodiskt sett, mer ett medel än mål. Sett i relation till målet är det elevens förmåga att tillämpa språket på allt mer varierande sätt, på varierande innehåll som utvecklas och bedöms.

³⁶ Att man idag gör försök med t ex undervisning i historia på engelska illustrerar detta. Man lär sig engelska bättre om fokus ligger på ett innehåll.

Dessa skillnader mellan fysik/historia och engelska/musik får betydelse för vilka bedömningar det är som kan och bör vara betygsgrundande. I ämnen som fysik och historia behandlas och utvärderas olika kunskapsområden, t ex ellära och franska revolutionen. Varje sådan bedömning är betygsgrundande. Man skulle kunna tänka sig att det gavs ett slutprov i dessa ämnen där eleverna svarade för hela kursen. Resultatet på slutprovet skulle kunna ersätta de tidigare bedömningarna. Men ett slutprov i dessa ämnen som enda betygsunderlag skulle minska säkerheten i bedömningarna. Somliga elever kan inte göra sig själva rättvisa på kort tid under pressade förhållanden. Läraren som har följt elevens utveckling kan göra en mer rättvisande bedömning.

I ämnen som har karaktären av "språk" är förhållandet delvis annorlunda. I dessa ämnen är det svårt att motivera varför resultat på tidigare genomförda prov ska vara betygsgrundande. Varför ska t ex elevens resultat på glosförhör inverka på engelskbetyget? Om resultaten på glosproven inte avspeglar elevens förmåga att kommunicera, dvs målet, eller om eleven senare visar att han/hon behärskar glosorna ifråga är glosproven helt enkelt inget legitimt betygsunderlag³⁷. På samma sätt förefaller det tokigt att låta elevens förmåga att t ex sjunga i åk 7 avgöra musikbetyget i åk 9.

Av det utskick som deltagarna fick före det första seminariet framgick att vår intention var att kriterierna för de olika betygen i engelska och musik skulle knytas till elevernas långsiktiga utveckling i ämnet. Syftet med arbetet angavs så här:

"Syftet är att precisera och i ord beskriva de skillnader i tillämpad kompetens, de kvalitativa nivåer elever, successivt och långsiktigt, uppnår vilka kan vara grund för betyg."

I övrigt var det ingen skillnad i förhållande till de intentioner vi hade i fysik-, historie- och naturbruksgruppen. Vi ville pröva möjligheten av ett betygssystem där olika steg svarar mot kvalitativa nivåer. Vi ville diskutera en tänkbar miniminivå på vardera stadiet. Vi ville att gruppens arbete skulle belysa de problem som kan komma att uppstå i ett arbete med ett kunskapsrelaterat betygssystem.

³⁷ Att läraren ger t ex glosprov för att kontrollera elevernas studier, dvs gör bedömningar av pedagogiska skäl, för att hjälpa eleverna fram till förmåga att kommunicera är en annan sak.

3.7 Engelska

Inför provningen i engelska hade vi tagit del av ett förslag till kursplanemodeller i moderna språk utarbetat av Språkgruppen³⁸. Gruppen ställer sig positiv till ett målrelaterat betygssystem i flera steg. Det material, som tillsändes betygsberedningen i mars 1991, innehåller förslag till kriterier för godkänt i engelska, tyska och franska på högstadiet och gymnasiet. Kriterierna förtecknas under fyra olika rubriker: uttrycka sig i sammanhängande tal och samtala, uttrycka sig i skrift, förstå talat språk och förstå skrivet språk. I deras skrivelse föreslås följande kriterier för en ingångsnivå i engelska på gymnasiet.

”Kunna uppfatta allmän information via radio/TV och telefon. Kunna förstå en normal nyhetsuppläsning. Kunna följa ’den röda tråden’ i en novell. Kunna sammanfatta innehållet i tidningsartiklar av typ lokala nyheter, sport, trafikolyckor, väderrapporter osv. Kunna presentera sig själv, sin familj och sin närmiljö. Kunna berätta om händelser, upplevelser och erfarenheter. Kunna skriva ett brev till en brevvän.”

Vi uppfattade Språkgruppens förslag till kriterier som en bra utgångspunkt för arbetet. Kriterierna tog fasta på elevens ackumulerade kompetens som den visar sig i elevens förmåga att kommunicera. När vi jämförde förslagen till kriterier för ingångsnivå med kriterier för slutmål på gymnasiet framgick också att språkgruppen tänkte sig att en högre kompetens kunde visa sig i att eleven klarar svårare uppgifter på det sätt som illustrerats i fysik och exemplet i religionskunskap. T ex är kriteriet ”kunna följa röda tråden i en novell”, dvs kriteriet för elevens förmåga att läsa skönlitteratur, ändrat till ”kunna tillgodogöra sig innehållet i representativa litterära verk”. Här fanns en medvetenhet om progression.

I det material från Språkgruppen som vi tog del av fanns en artikel om utvärdering. I artikeln presenterades ett nivåsystem för bedömning utarbetat av Higgs och Clifford. Enligt detta nivåsystem kan språklig kompetens bedömas i sex olika dimensioner: uttal, flyt, kulturkännedom, grammatisk förmåga, ordförråd och förmåga att hantera olika typer av framställningar. Inom vardera dimensionen används sex nivåer för att

³⁸ Språkgruppen är en arbetsgrupp bildad 1985 med representanter för LR, LMS, SAF, Exportrådet och Industriförbundet. Gruppen har som syfte att förstärka språkens ställning på alla stadier i det svenska skolsystemet.

beskriva ökande kompetens alltifrån ett nolläge till en förmåga i paritet med en utbildad engelsmans. Elevens samlade kompetens beskrivs i ett profildiagram.

Av detta och av materialet i franska, som t ex angav att 90 % av en skriven elevtext skall vara korrekt för godkänd och att minst 15 av 25 läsförståelseuppgifter skall vara rätt lösta, drog vi slutsatsen att språkgruppen visserligen formulerat mål och kriterier på ett sätt som överensstämmer med våra intentioner, men att de inte har samma uppfattning som vi vad gäller bedömning. Vi tänkte oss två förklaringar till det. Den ena var att bedömningar i moderna språk påverkats mer av den tradition som exemplifierats med intelligenstest och högskoleprovet än bedömningar i t ex fysik och historia (se avsnitt 3.3). Den andra förklaringen var att lärare i moderna språk, trots att de anger kommunikativ förmåga som mål, värderar andra mål lika högt eller högre. Detta andra mål skulle kunna vara grammatisk förmåga som eleven visar upp på rent grammatiska prov av typen "fill in the form"³⁹ eller korrekthet t ex vad gäller stavning. På ett grammatikprov, där olika uppgifter avser olika grammatiska konstruktioner, är det legitimt att t ex ange att eleven ska ha 15 rätt av 25 möjliga för att läraren ska betrakta resultatet som godkänt. Att kräva 15 rätt av 25 möjliga på innehållsfrågor till en text för godkänd läsförmåga är något annat, bl a beroende på att läsförmåga är något annat⁴⁰.

För att, i någon mån, få en uppfattning om vad det var som gjorde att de lärare som formulerat språkgruppens förslag hade en annan syn på bedömning än vi, angavs följande utgångspunkter för arbetet i engelska redan i det utskick deltagarna fick inför det första seminariet.

1. Forskning pekar på att en språkundervisning med tonvikt på grammatik och formella övningar ger sämre effekt än en undervisning med tonvikt på kommunikation (tala, lyssna, skriva, läsa).
2. Forskning pekar på att vissa typer av prov har negativa pedagogiska effekter, t ex sådana flervalssprov där uppgifterna kan lösas med en ytinriktad, teknifierad, allmän provkompetens. Sådana prov styr elever mot studiestrategier med sämre långtidseffekt.

³⁹ Uppgiftstypen innebär att eleven ska sätta in ord i sin korrekta form i givna kontexter, t ex fullborda satsen "He made his firstin 1963" genom att sätta in ordet "appearance" då ordet "appear" är givet.

⁴⁰ Och på att lärare som utformar prov inte kan göra statistiska prövningar som garanterar att de olika uppgifterna är lika svåra.

3. Ett kvantitativt bedömningsystem, där elevens betyg avgörs av en sammanlagd poängsumma, speglar inte alltid kvalitativa skillnader mellan elevernas kompetens. Delpoäng på skilda kvalitativa nivåer, (t ex läsförståelsefrågor på texter av olika svårighetsgrad) kan inte summeras.

4. I ett kvalitativt system bör själva uppgiften kvalitetsbestämmas (texten, skrivuppgiften, hörförståelseuppgiften osv) och elevens betyg avgöras av svårighetsgraden på de uppgifter eleven genomför tillfredsställande.

Den första punkten avsåg att öppna en tänkbar diskussion kring hur man såg på grammatikkunskaper. Är dessa ett mål i sig som ska prövas, bedömas och vara betygsgrundande? Eller är dessa kunskaper medel som ska prövas, bedömas och vara betygsgrundande i den mån de är nödvändiga för att kunna kommunicera? De följande två angav skäl till varför vi ville undvika vissa typer av prov och bedömningar. Den fjärde punkten anknöt till språkgruppens material på det sättet att kvalitetsbestämningar av t ex texter var en förutsättning för att deras förslag till kriterier skulle kunna fungera.

Första seminariet

Vi bad deltagarna skriva ned sin spontana uppfattning om en tänkbar godkändnivå i engelska i åk 9? Här förelåg en god överensstämmelse. Eleven ska kunna uttrycka sig begripligt för vardagligt personligt bruk, t ex i samtal kunna utbyta information om sin närmaste omgivning, sina intressen etc. Eleven ska kunna läsa en enkel text där innehållet knyter an till egna erfarenheter och intressen, skriva ett enkelt brev. Överensstämmelsen var delvis förväntad utifrån att flera deltagare arbetat med målbeskrivningar, bl a med språkgruppens material. Ingen deltagare angav grammatikkunskaper som separat kriterium. Deltagarna angav fungerande/icke-fungerande kommunikation som överordnat kriterium för språklig korrekthet. I och med att varken grammatik eller korrekthet nämndes av deltagarna tog vi aldrig upp frågan huruvida lärare i engelska har mål som inte går att bedöma samtidigt med och underordnat elevens kommunikativa kompetens.

Deltagarna fick genomföra högskoleprovets första delprov ORD som en illustration till att bedömningar kan göras så att skillnader i kompetens elever emellan relateras till antalet rätta svar som avgetts under begränsad tid på uppgifter som, statistiskt sett, är lika svåra. Därefter drogs paralleller till gymnasieprov i engelska som bedömer elevernas läsförmåga på ett motsvarande sätt. Antalet rätta svar på flervalsfrågor

till en text tänkes då avspegla elevens läsförståelse. Vi var inte ute efter att kritisera högskoleprovet utan ville problematisera detta sätt att bedöma språklig kompetens i skolan⁴¹. Det vi bestämt hävdade var att det föreligger fundamentala skillnader i förutsättningar bakom ett antagningsprov till högskolan och slutbetyg från högstadiet eller gymnasiet. Högskoleprovet ska på begränsad tid genomföras av tusentals elever vid ett och samma tillfälle. Det måste kunna bedömas utan alltför stora kostnader, dvs kunna rättas snabbt och enkelt. Det syftar i första hand till att vara differentierande för att kunna ge underlag för urval. Med dessa förutsättningar blir den utformning högskoleprovet fått närmast den enda tänkbara. En lärare som ska sätta slutbetyg i skolan har andra förutsättningar. Läraren möter sina elever flera gånger varje vecka och följer normalt deras utveckling under flera år. Dessa andra förutsättningar gör det möjligt för läraren att göra andra typer av bedömningar, t ex direkta iakttagelser av elevens tillämpade kompetens i verklighetsnära situationer. Sådana bedömningar ger ett mer rättvisande betygsunderlag⁴². Prov av den typ högskoleprovet representerar fyller ingen funktion i skolan.

Därefter påvisades att förutsättningen för att summera poäng är att de olika poängen i någon mening mäter samma sak⁴³. De förslag till kriterier som lärarna spontant angett var av den typ som fanns i Språkgruppens material. Elevens läsförståelse knöts t ex till förmåga att klara texter av olika typ. En sådan bedömning av läsförmåga kan inte göras med prov, utformade och poängsatta i den tradition högskoleprovet representerar. När uppgifterna är av olika typ och olika svårighetsgrad blir poäng som summeras mer till bekymmer än hjälp som mått på elevens samlade kompetens. Att dagens språkprov ser ut som de gör beror bl a på att relativa betyg kan sättas utifrån sådana prov⁴⁴. Kunskapsrelaterade betyg kan lika gärna sättas utifrån prov utformade på andra sätt, t ex prov som innehåller olika typer av uppgifter som inte är lika svåra, uppgifter som beskriver en progression.

41 Vi har i andra sammanhang kritiserat högskoleprovet därför att det missgynnar somliga, t ex människor med ett annat modersmål än svenska. Över huvud taget har den här typen av prov diskuterats och kritiserats under många år, t ex i samband med diskussioner av lästest och deras utformning.

42 Förutsatt att bedömaröverensstämmelsen upprätthålls i kraft av redovisade kriterier, möjlighet att pröva och kritisera betyg. Se tidigare resonemang.

43 Se fysikdelens allmänna kommentarer där resonemanget förs något utförligare. Även på seminariet i engelska exemplifierades detta med kemi.

44 Man kan hävda att det relativa systemet tvingar fram sådana språkprov, eftersom de normgivande centrala proven måste vara konstruerade så. Utformningen av de centrala proven styr i sin tur lärares provkonstruktion

Exemplet i religionskunskap presenterades för att påvisa ett sätt att knyta olika uppgifter till olika betyg. Exemplet blev också inledning till en diskussion kring att kriterierna kan tänkas avspegla elevens utveckling i ämnet. Som framgått var det vår intention att lärarna i engelska skulle formulera kriterier som speglade en tänkt långsiktig utveckling av elevens kommunikativa kompetens. Vi gav därför ytterligare två exempel på kriterier, knutna till utveckling fast från andra ämnen än moderna språk. Det första visade att elever under sina år i grundskolan förändrar sina uppfattningar om att jorden är rund och rör sig fritt i rymden (Varför trillar inte folk av på undersidan och liknande funderingar). Det andra exemplet visade hur elevernas läs- och skrivförmåga i svenska utvecklas under skolåren⁴⁵.

Hur prövningarna skulle genomföras diskuterades i två grupper, en för högstadiet och en för gymnasiet. Vid återsamlingen redovisades gruppernas arbete. Högstadiegruppen hade formulerat en godkändnivå för åk 9 enligt följande.

”I samtal kunna utbyta information om sig själv, sin närmaste omgivning och sina intressen. Förstå huvudinnehållet i ett kort radio/TV-inslag eller en muntlig redogörelse där eleven har förförståelse. Förstå huvudinnehållet i en text/tidningsartikel i ungdomstidning, graded reader (nivå 1.500 ord), eller motsvarande och summera på valfritt språk. Skriva dagbok över en lektion, en dag eller vecka.”

Gymnasiegruppen hade formulerat en slutnivå för 3-åriga linjer enligt följande.

”Kan samtala, berätta, beskriva, diskutera. Förstå nyhetssändningar, filmer, pjäser. Kan läsa tidningsartiklar, roman, sakprosa inom egen specialisering. Kan skriva sammanfattningar, rapporter, egna berättelser, enklare affärsbrev.”

Den diskussion som följde blev intensiv. Vår spontana reaktion var att det grupperna presenterat inte gav underlag för en prövning av kunskapsrelaterade betyg i flera steg. Vi frågade om man i grupperna inte hunnit fundera över elevernas utveckling under stadiet och därför presenterade bara en nivå. Men det framgick snarast att man inte riktigt uppfattat att våra exempel var överförbara till ämnet engelska. Det vi, i

⁴⁵ Vi presenterade huvudsakligen läsutvecklingschemat. Se fotnot s 43.

denna diskussion, kom fram till vad gäller prövningen sammanfattades så här (citerat ur minnesanteckningarna).

”Prövningen syftar till att beskriva långsiktig utveckling i engelska⁴⁶. Vad kan svaga elever i åk 9, duktiga elever i åk 9? Vad kan sämre, bättre elever i åk 3 på gymnasiet? Finns det några ’språng’ i utvecklingen, då förmågan mer påtagligt förbättras, då det lossnar efter en tids nötande av t ex glosor, strukturer eller fraser? /.../ Ur eftermiddagens diskussion framkom följande förslag till kriterier vid bedömning av läs- och skrivförmåga. Läs tillrättalagd text, läsa enkel tidningsartikel, läsa en enkel bok (ungdomsroman, deckare), sluka enklare böcker. Skriva ett enkelt meddelande, skriva ett fax, skriva ett brev. /.../ Den prövning lärarna genomför koncentreras till en eller två dimensioner, t ex läsförståelse och skrivförmåga beroende på den korta tid som står till buds. /.../ och att den ena av högstadielärarna, i mån av tid, identifierar kontrollpunkter i höra-samtala-dimensionen.”

Varken kriterier eller former för prövningen hann diskuteras på ett bra sätt under det första seminariet. Att prövningen koncentrerades på läsa/skriva var för att tillgodose behovet av dokumentation. Vi var flera som kände ett behov av att träffas ytterligare minst en gång, men det var inte möjligt under den begränsade tid vi hade till förfogande.

Mellan första och andra seminariet

Som framgått hann vi inte diskutera genomförandet av den prövning lärarna skulle göra. Vi försökte reparera detta i de minnesanteckningar som deltagarna fick sig tillsända. Vi förtydligade att vi förväntade oss att lärarna, enskilt eller i samverkan, utformade en prövning, angav vilken årskurs och typ av klass/grupp det gällde och hur prövningen genomförts. Elevernas resultat skulle bedömas. Lärarna skulle ange tänkbara kriterier som beskrev skillnaderna mellan bättre och sämre elever. De skulle benämna kriterierna och illustrera dem med elevexempel så att det blev möjligt för andra att kommentera och ge synpunkter.

⁴⁶ Formuleringen är missvisande. Vi tänkte oss inte att lärarna skulle genomföra en longitudinell studie under denna begränsade tid av ca åtta veckor. Tanken var att lärarnas intuitiva erfarenheter av elevers ”långsiktiga utveckling” kunde tänkas ge uppslag till kriterier som skulle kunna prövas.

Vi angav också tre skilda sätt att söka kriterier i engelska. Ett sätt vore att ange uppgifternas (t ex texternas) svårighetsgrad och betrakta alla elever som löser en viss uppgift fullt ut som kvalificerade för ett visst betyg, dvs det sätt som prövats i fysik. Ett andra sätt vore att ge alla elever samma uppgift och illustrera kriterierna för de olika betygen med kommenterade exempel på elevsvar, dvs det sätt som prövats i historia. Ett tredje sätt vore att formulera ett antal "kontrollpunkter", utifrån vilka läraren kan dra slutsatser om elevens kommunikativa kompetens. Vi påpekade också att endera sättet kan vara mer eller mindre lämpligt beroende på vilken kompetens som bedöms. Det första sättet är måhända lämpligt för bedömning av elevernas förmåga att förstå engelsk text. Det andra för bedömning av deras förmåga att skriva. Det tredje måhända det lämpligaste sättet att bedöma elevernas förmåga att delta i samtal.

För att klargöra vad vi menade med kontrollpunkter bifogade vi minnesanteckningarna från arbetsgruppen i musik. Under det första seminariet i musik presenterade vi ett exempel på "kontrollpunkter", utifrån vilka läraren drar slutsatser om elevens kompetens. I exemplet tänktes en körskollärare göra sina bedömningar av elevens successivt ökande kompetens utifrån "kontrollpunkter". Exemplet såg ut enligt följande.

*Bilskolläraren iakttar
(=kontrollpunkt)*

*och drar slutsatser om vad
eleven har förstått och kan:*

Hur eleven sätter sig i bilen,
vad eleven tittar på och hur.

Eleven har en första förtrogenhet
att sitta bakom ratten i en bil.

Hur eleven startar, kör och
stannar på uppmaning.

Eleven har en elementär kunskap
i att kontrollera bilen och upplever
det eventuellt själv.

Hur och när eleven
växlar.

Eleven har förstått principen för
växling och hanterar det någorlunda.

Eleven har kontroll över bilen

Hur eleven har
uppmärksamheten riktad.

Eleven börjar anpassa sin körning
till vägen och andra trafikanter.

Hur eleven placerar bilen i
filer, rondeller osv.

Eleven börjar tänka som en bilist
och börjar förstå trafiksystemet.

Att eleven kontrollerar "döda vinkeln", gör riskfria omkörningar, flyttar omedvetet foten till bromsen då det dyker upp ett barn vid väggkanten.

Eleven börjar bygga upp ett riskmedvetande i vilket ingår att man inte alltid kan lita på fotgängare och medtrafikanter.

Eleven hanterar bilen på egen hand i trafik.

Exemplet är tänkt att illustrera att en lärare som följer sina elever under pågående utbildning har möjligheter att iaktta hur eleven hanterar ett "verktyg/redskap", i det här fallet en bil. Utifrån dessa iakttagelser kan läraren dra slutsatser om elevens kunskaper och insikter, dvs elevens sätt att tänka. Läraren kan avgöra var eleven befinner sig i sin utveckling. Exemplet illustrerar det resonemang som förts i avsnitt 3.6, där vi beskriver elevens ökande förmåga att hantera ett språk. Bilskollärarens första tre punkter beskriver hur grunderna läggs. Eleven lär sig att hjälpligt hantera redskapet. Övriga punkter beskriver den fas då redskapet fungerar under lärarens övervakning och ledning. Där förs eleven successivt in i de verkliga sammanhang redskapet ska användas i, dvs man lämnar den skyddade platsen, t ex parkeringsplatsen för alltmer trafikerade och varierande trafikleder. Lärarens reflekterande kommentarer är nödvändiga för att eleven ska nå en kompetens att klara redskapet på egen hand. När eleven bedömts ha tillräcklig kompetens för att gå vidare på egen hand, anmäler bilskolläraren eleven till uppkörning. Att en bilskollärare normalt inte undervisar bilförare som nått denna kompetens beror på att ambitionsnivån för körkortsutbildning är fastställd så. Den nyblivne körkortsinnehavaren förväntas, på egen hand, utveckla den bättre kompetens som är nödvändig för att klara trafiken⁴⁷.

⁴⁷ Att undervisningen i t ex engelska inte upphör i och med att eleven uppnått kompetens att förkovra sig själv framgår t ex av att det på gymnasiet är möjligt att ha engelska som undervisningsspråk i andra ämnen.

Andra seminariet

Högstadiet

Högstadielärarna hade gemensamt utformat ett antal uppgifter i syfte att bedöma elevernas förmåga att läsa och skriva engelska. Båda påpekade att tidsbristen varit besvärande. Det hade varit arbetsamt för eleverna att genomföra så pass många uppgifter på kort tid. Den ena högstadieläraren påpekade att hennes elever haft prov i stort sett sju lektioner i sträck, vilket troligtvis inverkat negativt på resultaten. Tidsmässigt hade det inte varit möjligt att bedöma elevernas förmåga att delta i samtal. Läraren hade bett sina elever kommentera uppgifterna. Dessa elevomdömen hade inte systematiserats men gav viss ledning och redovisas därför i vissa delar.

Förslagen till uppgifter hade huvudsakligen tagits fram av en av högstadielärarna. Högskolerepresentanterna hade tagit del av uppgifterna och gett synpunkter. Prövningarna genomfördes i åk 9. Nedan förtecknas uppgifter, elevsvar, lärarnas bedömningar och kommentarer, först läsuppgifterna sedan skrivuppgifterna.

Den första läsuppgiften utgick från följande brev till en frågespalt i en engelsk ungdomstidning:

"Dear Jo, I'm 11 years old and I go to a mainly boys school. I started at this school a couple of months ago. I met a boy when I first started who I really liked. He asked me out. I said I couldn't go out with him because my mother thinks I am too young to go out with boys, and to go off just with boys to the cinema without an adult. She doesn't know I want to go out with a boy and it's really getting me down because he might go off with someone else. What can I do? Please help me."

Uppgifterna till texten löd: "1. Vad är den här flickans problem? 2. Tänk dig att du är Jo. Hur skulle du svara flickan? 3. Om du skulle ge mamman ett råd, vad skulle du säga då?"

Den andra högstadieläraren påpekar i sin kommentar till uppgiften att det är den första frågan som kan knytas till läsförståelse. Elevernas svar har bedömts i tre nivåer, vilka illustreras med följande kommenterade exempel ur den ena klassen, ett på vardera nivå:

"Flickans problem är att hon går i en killskola och blir bjuden på bio. Hon har aldrig blivit bjuden på bio."

Eleven har bedömts inte förstå texten eftersom detta inte är flickans problem.

"Det är en tjej på 11 år som har börjat i en ny skola och har träffat en trevlig kille som hon vill gå ut med. Men hennes mamma tycker att hon är för ung."

Eleven har bedömts förstå flickans problem men det som saknas är att hon är orolig för att pojken kan tänkas gå på bio med någon annan.

"Hon får inte gå ut med den pojke hon gillar eftersom hennes mamma tycker hon är för liten. Flickan oroar sig över att pojken ska gå ut med någon annan nu när inte hon får gå ut."

Detta svar har bedömts som avspeglande fullgod förståelse av texten. Motsvarande nivåer finns belagda i den andra klassen. Även här har något elevsvar t ex "Hennes mamma tycker att hon är för ung för att gå ut med killar" bedömts som att eleven inte har förstått texten.

Den här läsuppgiften uppfattades som alltför lätt av eleverna i åk 9 särskild kurs och uppgifterna 2 och 3 tyckte eleverna var omotiverade. Lärarna ansåg också att uppgiften var väl enkel trots att somliga elever på allmän kurs inte klarade texten.

Den andra läsuppgiften gavs på en tidningssida ur Early Times med fem artiklar under den gemensamma rubriken "Beating bullying" (se bilaga 3). Artiklarna handlade om mobbning och om "ChildLine", en telefonjour för mobbade barn. Uppgifterna till artikeln "It can cause acute misery" löd:

"1. Varför står det här i tidningen just nu? 2. Varför bör man uppmärksamma det här problemet? 3. Varför är Esther Rantzen engagerad i det här ämnet?"

Elevernas svar har bedömts i fyra nivåer, vilka illustreras med följande kommenterade exempel, ett på vardera nivå:

"1. För att det öppnat en barnlinje. 2. För att det är en åttaåring det handlar om. 3. För att det hände när hon var åtta år."

Eleven har bedömts inte förstå artikeln.

"1. Det här är ett stort problem ibland tonåringar och yngre förstås och det blir mer och mer uppmärksammat. 2. Jag tror att det är många som har samma problem. Och för att dom är fula och har fula kläder blir dom mobbade. Därför vågar dom aldrig visa sig ute. 3. Det var en TV-kampanj och Esther Rantzen talade om att det var en i hennes klass som var mobbad och när läraren fick reda på det så gjorde hon små grupper och talade om problemen."

Eleven har bedömts delvis förstå artikeln men svaren är ibland tagna ur luften. Andra delar är helt utelämnade.

"1. Därför att ChildLine fyller 5 år. 2. Det kan få barnen att känna sig helt misslyckade. Dom kan bli kriminella. 3. Ett barn i hennes gamla klass var mobbad och hennes dotter är det."

Eleven har bedömts förstå det mesta av artikeln men vissa nyanser saknas t ex att dotterns problem retts ut.

"1. Barnlinjen har firat femårsjubileum förra onsdagen. 2. Barn som blir mobbade ser sig själva som fula, värdelösa och de växer upp med den känslan. De blir bittra som vuxna. Också de som mobbar har problem som behöver lösas. 3. När hon var åtta år så var det en i hennes klass som blev mobbad vilket tog hårt. Men det gick att lösa. Sedan blev Esthers egen dotter mobbad när hon var 8, då pratade Esther igenom det i skolan."

Eleven har bedömts förstå artikeln fullt ut. Det framgår tydligt att hon har förstått texten på det sättet att hennes eget ordval i flera stycken ligger nära artikelns.

Uppgiftstypen bedömdes fungera bra men i och med att det gavs frågor till tre av de fem artiklarna vid samma tillfälle led somliga elever av tidsbristen så att de inte kunde göra sig själva rättvisa. Eleverna uttryckte sig uppskattande om artiklarna. De påpekade att innehållet var intressant och att läsförståelse inte ska bedömas med frågor av typen "Hur många samtal kom till ChildLine 1990?", dvs somliga elever avvisade en typ av frågor som inte är ovanliga i lästest utformade i den testmetodiska traditionen.

I den tredje läsuppgiften fick eleverna själva välja en bok att läsa. Eleverna i allmän kurs genomförde inte denna uppgift. Eleverna fick redovisa boken på svenska eller engelska. Uppgifterna till boken löd:

1. Give the names of the three most important characters and a short description of each (age, personality, importance).
2. Setting is the time and place in which a work takes place. What is the setting for the book or story that you have read?
3. Identify the main problem faced by the character(s) in the book.
4. How is the problem solved?
5. Pick the character you like best. Explain why.
6. Rate this book as; fascinating, very interesting, all right, dull, very bad. Explain why you rated as you did."

Elevernas redovisningar har bedömts i fyra nivåer, vilka illustreras med följande kommenterade exempel, ett på vardera nivån⁴⁸.

"Alive by 1. I dont think that it were tree most imporant characters in the book. 2. Dom var i Chile och skulle flyga över ett högt berg så kraschade dom på berget så dom är på berget. 3. Problemet för personerna i boken är att först så ska dom samla ihop de överlevande och sen ska dom överleva i kylan uppe på berget. Sedan måste de hämta hjälp. 5. I didn't consenstrate on one person because this book was about many persons. 6. Boken var intressant och mycket av det beror på att de var en mycket spännande sannhistoria. Sannhistorier brukar oftast vara mest spännande."

Svaret har bedömts så att eleven hjälpligt har förstått bokens innehåll.

"Mark Twain, Tom Sawyer, simplified 120 pages. 1. Thomas Sawyer, Huckleberry Finn and? Tom is a nice boy exept for stealing chocolate cake and suggar from his aunt. He doesn't like school very much and goes swimming instead. Huck is an independant boy with no need of school who goes around all day making mischiefes. 2. I think the book is written about the early twentys in amerika. 3. They are part of a murder. A man called Red Slim Joe killed a man called doctor SO. Tom and Huck don't have the guts to tell the police. 4. To solve the problem they decide that neither of them should tell. 5. I like Huckleberry Finn because of his independence. As free as he does must be wonderful. But the way he lives, I mean he sleeps in a barrel sometimes. 6. I rated it as allright because it is not satisfying but it's a good story and the characters are fun to read about."

⁴⁸ Exempelen är avskrivna direkt, dvs stavfelen är elevernas.

Eleven har bedömts förstå boken och kan beskriva de två huvudpersonerna. Men huvudproblemet, eller temat, blir bristfälligt behandlat.

"Agatha Christie, *Death on the Nile*. 1. Hercule Poirot is the main character in this book he is about middle age and he is very clever and he has a calculating brain. Without him should the mystery never have been solved. Jacqueline Bellefort is about 25 years old and she is the one who planned the murder of Linnet Doyle. She is very, very astute and even though she murdered two people you still feel sorry for her. Simon Doyle is also quite important in this story. He is married to Linnet Doyle but he loves Jacqueline. He is also about 25 years old. He is coldblooded but sometimes the child in side of him take over. 2. This book take place in Egypt, for about 70 or 80 years ago. 3. The main problem Poirot has to solve is the three murderers that take place at the boat. 4. Poirot is starting to question everybody on board and after that he is putting the hole thing together and put pressure on the murderers and at last Simon admitted everything. 5. Jacqueline de Bellefort is the character I like best because she is so smart. And she really doesn't like what she's doing. And in the end she stills wins in a sort of way when she first shot Simon and then herself. 6. I think this book was very interesting because you don't know who is the murderer before you have read the book from the first page to the last. And you can try to solve the mystery you're self but that's quite impossible."

Eleven har bedömts ha en god uppfattning om handlingen i romanen.

"Montgomery, *Anne of Green Gables*, 309 pages. 1. Anne Shirley, Marilla and Matthew Cuthberts. Anne – about 11–16. The book ends when she's 16. She is the leading character. Anne dreams much, she talks alot and she's got a lot of ideas. She always puts herself into trouble. And she's always up to something. Anne's got a good imagination, when she dreams she always exaggerate things. She does that in real life too. And she hates her red hair and she thinks she's too skinny and ugly. Marilla – The author doesn't let you know how old she is. She's never been married and she's only had one romance in her life. She seems to be coldhearted, proper and oldfashioned. But she's not, which Anne founds out after some months. One thing with Marilla is that she never wants to show her feelings to anybody, but when Anne came into her life she changed and began slowly to do it more and more. Matthew – The same as Marilla, aged unknown. Matthew is a very quiet person, which likes to go by himself. His not

that intelligent and women scares him a bit, he has never understood them. But as with Marilla, Anne changes him too. Anne's the only one who he let into his life. He began to talk more and he also began to tell Marilla when she was wrong or when he thought she was wrong. 2. The story takes place in Canada, on the island Prince Edwards Island on the east coast. 3. The main problem was that Anne always puts herself into big problems, which became everybody's concern and problem. 4. Marilla tried to punish her by letting her ask forgiveness and by letting her know where her 'place' was. And that she had to try to behave well. 5. Anne, of course! She takes the day as it comes, mostly. She dreams a lot and she is so natural. It seems to me that she's a wonderful person, though she puts herself into so many problems and crazy situations. 6. When you read this book, you find it very easy to imagine that you are there too. You can see everything in front of you. It's 'great'."

Eleven har bedömts ha mycket god uppfattning av boken vilket visar sig i fin personteckning och inlevelse.

Att läsa böcker på detta vis var ovant för eleverna i den ena klassen. Läraren hade också problem att finna lämplig litteratur. Somliga elever valde en alltför svår bok och ville därför byta efter ett tag. Själva bedömningarna av redovisningarna var, som lärarna såg det, självklara i vissa fall men svårare i andra. De allra bästa, de sämsta och de näst sämsta var lätta att skilja ut men nivån mellan de allra bästa och näst sämsta, dvs första nivån över godkänd, var svår att avgränsa. Det var genomgående svårt att benämna de kriterier som användes. Benämningarna blev allmänt hållna: "har inte förstått, har förstått lite, har förstått nästan allt och har förstått allt".

Lärarna var inte helt nöjda med uppgifterna. De olika uppgifterna var av mycket skiftande svårighetsgrader. Den enklaste texten uppfattades som väl enkel, tidningsartiklarna blev väl omfattande och bokredovisningen blev en alltför svår uppgift för somliga elever. En lärare prövade därför en annan tidningsartikel som var något enklare än artiklarna om mobbing. Resultaten redovisas inte här men hon var mer nöjd med denna uppgift, bl a därför att tiden var bättre tilltagen.

Den första skrivuppgiften löd: "Skriv ett kort meddelande till en kompis. Tala om att du tyvärr missade bussen igår och därför inte kunde komma som avtalat var. Inte heller kunde du komma åt någon telefon, varför du skriver detta lilla kort. Föreslå en ny tid att träffas och be kompiserna ringa och säga om det blir bra."

Elevernas meddelanden har bedömts i fem nivåer. För att uppfylla kriterierna för den andra nivån ska budskapet finnas med. Nedan förtecknas elevsvar med kommentarer, ett på vardera nivån.

"I'm sorry I didn't show up yesterday, but I mist the buss. But I hope I can see you to night around six a clock instead. If that is okay."

Eleven har inte fått med hela budskapet och svaret har därmed bedömts motsvara en sorts nollnivå.

"Hello Tina. I'm very sorry that I don't come but I miss the bus. I don't ring because I couldn't find a fon. I write this letter because I really want to say that I'm very sorry. Can we meats again on Saturday 12 o'clock on the same place? Can you ring me and say if you can? Have a nice day!"

Eleven har bedömts skriva begripligt men språket är mycket bristfälligt, både vad gäller stavning och ordval. Syntaxen är i grunden svensk.

"Dear Emma! I'm soo sorry about yesterday. I hope you're not angry at me. I missed the bus and it was so late on the afternoon that the busstation's telephone-house had closed. When I at least came to a telephone and called to you the line was occupied the hole evening. Maybe we can meet at tuesday 24:th is it okay? Please call me about it."

Eleven har bedömts förmedla budskapet. Det skrivna innehåller några engelska vändningar som stör kommunikationen.

"Hi Madde! I coul'n't caught the buss yesterday so I didn't met you as I was suposed to do. I couldn't find a telephone either so I write this message instead. Can we meet each other tonight att eight a clock? You can call me today so we can talk about it. I'm really sorry."

Eleven har bedömts skriva med engelskt "flyt". Språket innehåller vissa grammatiska fel.

"Dear friend, I'm verry, very sorry... I missed the bus yesterday! So i couldn't come as we had arranged. And then I couldn't find a phone, so thats why I write this little card. I suggest we meet tomorrow instead at five o'clock. You can give me a call and tell me if it's alright with you."

Eleven har bedömts uttrycka sig ledigt och korrekt med tydligt engelskt "flyt".

Den andra skrivuppgiften löd: "Describe your favourite hobby/sport or free time activity. Write 50–100 words." Elevernas beskrivningar bedömdes i fem nivåer, i princip desamma som vid skrivuppgift 1. Elever i allmän kurs genomförde inte uppgiften. Den ansågs för svår. Ytterligare någon enstaka elev bedömdes inte ha klarat

uppgiften, dvs placerades på en nollnivå. Nedan förtecknas ett elevsvar på vardera av övriga fyra nivåer med kommentar.

"My favorite sport are clay pegin shooting, with another word Trap. In a competion I shoot 100 shoots, 25 every serie. When I shoot a serie I go too 5 diffrent plater. I shoot 5 shots on every plata. The court looks like this. Here somewhere does the duvorna comes. Here we standing when we shoot. The most hits I had shoot of 100 are 90. And of 25 shoots had I hit 25." (Det skrivna är kompletterat med två teckningar.)

Eleven har bedömts haft problem att förmedla sitt kunnande på engelska. Språket är enkelt, snarast torftigt. Det faktum att eleven övergått till att rita säger något om elevens svårigheter att skriva detta på engelska.

"My favourite sport is tabletennis. I train tabletennis 2 times every week. On mondays and wednesdays. And I played two matches every week before. My team won the division 5. I like tabletennis because it's a very fast game and you must have alot of 'ballkontral'. When a player have reach 21 balls he or she has 'taken' the first set. A match can be in three ord five sets. Each player has five servs. But when it is 20–20 you just have one serv. And you must have two balls up when the set i ready."

Eleven har bedömts hjälpligt beskriva sin favoritsport. Innehållet är dock magert och språket innehåller en del fel.

"My favourite, or more correctly, my only hobby is CAKs. Right now I'm restoreing a so called EPA-tractor that is (was) in a very bad shape. It's got a lot of rust so I must cut off some parts of the body and replace them with new ones for example the floor. I'm also going to cut out the rearwall and weld a new one on the same place because the whole wall has got a plenty of waves on it. When the

tractor is ready, and I've got my real drivers license, I think I'm going to modifie a SAAB 99 or 900 with a V8 and driving on the rear wheels instead of the front wheels, but that is only a plan yet. I'm not sure if I can handle it. It'll be quite hard to do the modifications correctly."

Eleven har bedömts ha ett stort ordförråd inom området och kan formulera sig på engelska.

"You probably know what kind of free activity I like best. Of course it's reading books. My favourite author of all time is Stig Dagerman. His books provide me with all the mental security that is needed to be able to live with other people. I've never read anything by him without a small depression as a direct effect. That phenomen kind of explains the greatness of Stig Dagerman as a writer. I mean, how can a person, who's been dead for nearly fourty years, influence other people and sometimes even make them feel bad? I also like Pär Lagerkvist way of writing, but I'm not really as dedicated to his works as to Dagerman's. Lagerkvist did not possess the anger and hatred of Dagerman, he also lacked the talent of seeing the madness of the world. Those components make two very important rocks, on which a good author must build his or hers way of writing. The third author I'd like to mention is Stig Claesson. For many years I was totally possessed by his short, strange sentences, but now I demand more from an author. All his books are very much alike and do not express any interesting, revolutionary thoughts."

Eleven har bedömts kunna uttrycka sig på ledig och korrekt engelska med ett varierat och skriftspråkligt ordförråd.

Den tredje skrivuppgiften som gavs löd: "My favourite film. Is it Pretty Woman, Top Guna Robin Hood, Terminator or what? Write a summary of the best film you have seen. Tell us also why this is your favourite. Write 200-300 words." Uppgiften gjordes inte av elever på allmän kurs. Den var för svår. Elevsvaren bedömdes i fem nivåer på ungefär samma sätt som uppgiften att skriva om en hobby/sport. Uppgiften redovisas inte närmare här.

Skrivuppgifterna har fungerat bra. Redan den första, enklaste gav besked om var elever befinner sig i sin utveckling. En påtaglig skillnad föreligger vad gäller elevernas förmåga att anpassa det skrivna till engelsk syntax. Eleverna var positiva till uppgifterna. Den första styrda uppgiften uppfattades som nyttig ("bra att kunna för framtiden"). En

lärare påpekar att somliga elever visar upp en bättre kompetens på skrivuppgifterna 2 och 3 då de själva fått välja ämne. Här illustreras att ämnesvalet påverkar varje språkbehandling, både vad gäller läsa och skriva. När elever läser och skriver om något välkänt förstår de bättre och kan därmed anpassa sitt framställningssätt bättre till skriftspråkliga förebilder. Det förefaller ändå bekräftat att elevernas skilda förmåga att skriva engelska kan bedömas utifrån dessa och liknande uppgifter.

Skillnaderna i kompetens mellan mindre duktiga och mer duktiga elever i åk 9 är, som framgår av elevsvaren, mycket stor.

Gymnasiet

Gymnasielärarna hade var för sig utformat uppgifter för att bedöma elevernas förmåga att förstå engelsk text och förmåga att skriva. Uppgifternas olika utformning motiverades av att lärarna undervisade i olika typer av klasser och delvis arbetade med olika typer av prov sedan tidigare. De båda lärarnas prövningar redovisas därför var för sig.

En gymnasielärare gav två läsuppgifter i två olika klasser. Den första klassen var en åk 1, allmän kurs med 16 elever från linjerna Hk, So och Kg. Eleverna fick en text "Mr Ruffles" (bilaga 4) försedd med en kort ordlista. I texten beskrivs hur en ny lärare, Mr Ruffles, första gången möter en klass, vars tidigare lärare, Mr Dickson, gett upp. Följande två frågor gavs till texten: "1. What is the most important thing happening in this story? 2. Why do you think Mr Dickson suffered from nervous exhaustion (exhaustion förklarades i ordlistan)?" Eleverna svarade på engelska och svaren bedömdes utan hänsyn till språkfel. Vardera frågan bedömdes som godtagbart eller ej godtagbart besvarad enligt följande exempel:

"1. GCE exam. 2. Becors allvan left the book a home."

Eleven har bedömts inte förstå texten. Varken svaret på fråga 1 eller fråga 2 har bedömts som godtagbart.

"1. That the class get a new english teacher for the rest of the term.
2. Becaus the class don't listen to him and they don't like him very well."

Eleven har bedömts förstå innehållet i texten. Av klassens 16 elever har nio elever bedömts besvara båda frågorna på ett godtagbart sätt.

En andra läsuppgift gavs i en åk 1:3 med 24 elever. Eleverna fick fyra tidningsartiklar (se bilaga 5). Uppgiften var att sammanfatta innehållet i vardera artikeln med ca 50 ord. Under provet påpekades att antalet ord inte var avgörande för bedömningen. Eleverna skulle skriva på svenska. Trots att eleverna inte hade mer än 40 minuter på sig uppstod ingen störande tidsbrist. Elevernas svar bedömdes i tre nivåer; ej uppfattat innehållet i artikeln, i stort sett uppfattat innehållet och uppfattat innehållet i artikeln fullt ut. Nedan förtecknas elevsvar till två av artiklarna, nr 2 "My first car" där före detta boxaren Henry Cooper berättar om sin första bil och nr 4 "Kenya opposition steps up action".

"2. Henry Cooper och hans tvillingbror George köpte sin första bil 1954, en svart Ford Prefekt. De var proffsboxare och delade på en lägenhet. De turades om att köra bilen till träningen. På väg hem efter en match blev de påkörda av en full grek. De skickade bilen på verkstad och sålde den 18 månader efter att de köpt den.

4. Bråk mellan det demokratiska partiet och säkerhetsstyrkorna på flera ställen i Kenya samtidigt som protester mot politiska fångar fortsatte i Nairobi, hungerstrejkande kvinnor mötte stridsgeneralen."

Eleven har bedömts i stort sett förstå artikel nr 2 men inte fullt ut beroende på att slutet saknas. Eleven har bedömts inte alls förstå artikel nr 4.

"2. Henry Cooper och hans tvillingbror är båda professionella boxare. 1954 hade de tillsammans samlat in pengar till en Ford Prefect men en full grek körde på den. Bilen reparerades och såldes efter 18 månader. Det var Henrys första bil och han har haft många bilar efter den bilen. Men han har mest tyckt om de snabba bilarna.

4. I Kenya uppkom det konfrontationer, om politiska fångar på flera ställen. I Nairobi hungrestrejkade kvinnor och utanför Dundora var det upplopp. Skottlossningar skedde och demonstranter blev slagna av polisen."

Eleven har bedömts förstå artikel 2 fullt ut och artikel 4 i stort sett. I gruppen var det bara en elev som bedömdes förstå artikel 4 fullt ut i följande svar:

"4. Det hade varit bråk mellan säkerhetsstyrkor och oppositionen i Kenya, när olika partier höll möten och protesten över politiska fångar fortsatte. Vid ett av mötena i en förort sköt en ledare för ett parti i luften och blev då jagad av demonstranterna som i sin tur fick stryk av polisen."

Den här typen av läsuppgifter kommenteras av läraren så här:

”Provtypen, som är ny för mig, verkar vid första anblicken nog så tilltalande. Bedömningen blir på 'ren' läsförståelse eftersom eleverna skriver sina svar på svenska. Men invändningar kan göras. Att göra sammanfattningar är en svår konst, förmodligen svårare än att göra en regelrätt översättning /.../ Kanske vore det bättre att använda kortare artiklar eller notiser om man kan hitta sådana som blir lagom svåra. /.../ Förståelsen av en artikel kan hänga på ett par tre ord. I den sista artikeln t ex har man säkert förstått sammanhanget om man haft klart för sig vad 'rally', 'MP' och möjligen förkortningen 'Ford' betyder här. /.../ Det kan naturligtvis åtgärdas genom att antingen förse artiklarna med ordlista eller låta eleverna använda lexikon.”

När det gäller skrivuppgifter gav denna lärare tre uppgifter i tre olika klasser. I åk 1:2 gavs en skrivuppgift i anslutning till "Mr Ruffles". Den löd: "Mr Ruffles lends one of the students his book. Would you have done the same thing. Why, why not?" Elevernas svar bedömdes i tre nivåer, obegripligt, begripligt men med språkfel och i stort sett korrekt enligt följande exempel:

"He took off his glasses."

Det skrivna har bedömts som obegripligt.

"Yes, it's not dificuld to forget a book at hom. And the student must hang on the lesion."

Det skrivna har bedömts som begripligt men med grava språkfel.

"Yes, I would do that just to help him."

Det skrivna har bedömts som korrekt. Av klassens 16 elever har fem bedömts som obegripliga, åtta som begripliga och tre som begripliga och korrekta.

I samband med läsning av en tidningsartikel i The Sunday Express där Michael Caine presenteras och intervjuas fick eleverna i åk 1:3 följande skrivuppgift: "Write a very short fan letter or postcard to Michael Caine. Tell him the things you like about him, but also tell him one thing you dislike. Write 50-100 words." Brevet bedömdes i tre nivåer, icke

godkänd, godkänd och väl godkänd vilka illustreras med följande elevsvar, ett på vardera nivån.

"Hello Michael, I'll really like the movies that you do, they are exeting and good. You have a good eye for the movies you choose to to. And you are in principal the best actor that lives today. Exept your attityde of money and life is a little bit out of hand."

Det skrivna har bedömts som icke godkänt huvudsakligen med motivet att de formella bristerna är så stora att de skulle försvåra kommunikationen i hög grad.

"Dear Mr Caine, I have read a lot about you and to me you seem like a nice man with a few funny ideas. I can understand why you don't vote if you don't think none of the politics have any good thoughts, but I can't just understand why you have built such a big house and now its too expensive to live in the pent house. And I think that you should be glad of the Oscar's you have won and not feeling sad of the one you haven't won yet. Cheer up, it will come soon."

Det skrivna har bedömts som fullt begripligt även om något enstaka språkfel kan vara störande.

"I'm a great fan of yours and I think your acting is wonderful. I saw Dirty Rotten Scandals a few weeks ago and I decided to write to you and tell you that you are a great actor. There is one thing about you that I don't like. You don't live in California any more. I just moved to California and I thought that I might see you sometime but you can always come back and visit."

Det skrivna har bedömts som lättläst med engelskt flyt utan störande språkfel.

I en åk 2:2 med 16 elever gavs en skrivuppgift som samtidigt prövade elevens förmåga att läsa. Provet utgick från texten "The Village Store", en artikel ur The Daily Mail, där Richard Booth förklarar varför han lämnat ett välbetalt jobb och flyttat för att öppna en affär som han och hans fru Lynda driver gemensamt (bilaga 6). Eleverna fick dels läsförståelsefrågor som inte redovisas här, dels två skrivuppgifter: "1. You always do your shopping at the Co-op (Konsum) and you do not like private shops. What would Richard Booth say to you in order to make you change your mind? Write about 25 words. 2. Pretend you are Lynda Booth. Compare your present situation with your earlier life. Write

about 25 words.” Eleverna upplystes om att antalet ord inte var avgörande för bedömningen utan huvudsakligen motiverad av att tiden var knapp. Uppgiften kan sägas avspegla om eleven förstått texten och om eleven har förmåga att skriva. Den som förstår texten kan utnyttja vissa ord och fraser i sitt svar. Elevernas svar bedömdes i fyra nivåer enligt följande:

”1. The quality of things in priteown shops is often better than in supermarkets. 2.”

Eleven har bedömts inte förstå frågan eller texten. Det skrivna är knappast begripligt.

”1. It’s much nicer yo go to a private shop. You’ll get to know the owners because it’s not so many different people who works at a private shop. 2. I work now and I am helping my man in our store. It feels good. Now when our children is older I can do that.”

Eleven har bedömts förstå frågan och texten. Det skrivna är begripligt med en hel del språkliga fel. Syntaxen är inte engelsk.

”1. Of course you should come visit our new shop instead. Our stock is now three times greater than before. We have also a new equipment. Welcome to our shop. 2. I like it much more now. Now I get more contact with all kind of people and I do something diffrent. When I was a housewife I was bored.”

Eleven har bedömts förstå frågan och texten. ”Flytet” i språket är huvudsakligen engelskt med enstaka språkliga fel.

”1. Well, the first thing, and the most important, is that you feel more personal in a small private shop since you probably know the owner. One more thing is that the owner probably knows what you want to have, so it’s always there for you. 2. I like my new life better. I can make money and take care of the children at the same time. I also see my husband every day. The most important thing is that I can talk to a lot of people.”

Förutom att eleven visar full förståelse av fråga och text är det skrivna så gott som felfritt och väl formulerat med tydligt engelskt flyt.

Den andra gymnasieläraren prövade två uppgifter i en åk 1:3, samhällsvetenskaplig linje. Den första var en läsuppgift där eleverna fick tre tidningsartiklar ur *The Mail* (bilaga 7). Artiklarna tänktes vara av ökande svårighetsgrad. Den första handlade om en pappa som anklagar ett antal läkare för att ha ställt fel diagnos på sin avlidne son. Den andra beskrev ett gift par, där brudens indiska föräldrar hållit bruden fången för att få äktenskapet upplöst. Den tredje konstaterar och diskuterar att antalet relegeringar från engelska skolor ökat. Innehållet i artiklarna skulle redovisas på svenska. Lexikon användes inte. Eleverna fick 35 minuter på sig. Elevsvaren till vardera artikeln bedömdes i två nivåer; inte förstått tillräckligt och förstått. Nedan förtecknas elevsvar till den första och den tredje artikeln som illustrerar bedömningen.

"Det handlar om en pappa, William Powel, som anklagar fem doktorer för att ha ställt felaktig diagnos på hans son som dog för två år sedan. Sonen, Robbi Powell var tio år när han dog."

Eleven har bedömts inte förstå artikeln fullt ut. Anledningen till artikeln, detta att faderns anklagelser nu uppmärksammas, framgår inte av elevens svar.

"En far anklagar fem läkare för att ha ställt fel diagnos på en sjukdom som gjorde att hans 10-åriga son dog. 10-åriga Robbie Powell dog för två år sedan i Addisons sjukdom, en ovanlig men behandlingsbar sjukdom. Han hade blivit kollad av områdets fem GPs under de 17 dagar han vara sjuk. Nu har hans far William blivit underrättad om att hans anklagelser mot läkarna skall undersökas av Welsh Office. Målet, som började i förra veckan och fortsätter i september hotar med att bli det största av sitt slag. Mr Powell sa att det är en enorm lättnad att veta att mitt fall äntligen tas upp."

Eleven har bedömts förstå artikeln fullt ut.

"I Storbritannien har ovanligt många elever blivit avstängda från skolan eller fått gå om för att de uppträtt otrevligt mot lärare och elever. Det sägs bl a bero på att lärarna tappar tålamodet med eleverna eftersom de är så stressade."

Eleven har bedömts inte förstå artikeln fullt ut. Den diskussion som förs i artikeln kring tänkbara orsaker till ökningen återges inte i elevens svar.

"Efter att kraven på disciplin och höga betyg har ökat i England har också avstängning och relegering av elever ökat. Det sägs att lärarna

inte längre har tålamod att ta itu med de stökiga eleverna. Skolorna i sig tävlar med varandra om bra resultat och därför är de inte intresserade av att ha dåliga elever kvar. Lärarna måste även ta vara på de skötsamma elevernas förmåga nu, så därför har de inte längre tid med busfröna. Jämfört med det totala antalet elever är antalet avstängningar litet. Men siffrorna pekar ändå på en oroväckande snabb ökning.”

Eleven har bedömts förstå artikeln fullt ut.

Denna lärare bad en av högskolerepresentanterna bedöma sex elever och kommentera uppgiften och elevernas resultat. Högskolerepresentanten skriver i sin kommentar:

”Man kan (kanske) skönja en viss tilltagande svårighet i de tre artiklarna. /.../ Nu efteråt kan man säga att vi borde ha preciserat hur elevernas svar skulle ha sett ut, vilka kraven var. Luddighet och dålig struktur kom att utmärka en del svar, för övrigt något som eleverna säkert själva upptäckt om de fått läsa varandras lösningar.”

Eleverna läste också en roman, Joan Linguards ”Across the Barricades” (Puffin Books, England, 174 s). Handlingen utspelar sig i Belfast där två unga människor förälskar sig i varandra. Deras relation kompliceras av deras olika kristna tillhörigheter med allt vad det medför av politiska motsättningar. Romanen studerades under 13 lektioner till vilka eleverna haft läsläxor. Både innehållet och språket diskuterades under lektionerna. Eleverna fick redovisa romanen utifrån fem ledfrågor. De fick 80 minuter på sig. De skulle skriva på engelska utan tillgång till lexikon. Uppgiften var alltså en kombinerad uppgift där läs- och skrivförmåga inte separerades som skilda kompetenser. Instruktionen och ledfrågorna löd:

”Your report should contain about 300 words. You are allowed to use the novel during your work. The report must be written in such a way that it can be understood by someone who hasn't read the book. The time available will be 80 minutes. You are supposed to answer all 5 tasks so you must plan your work carefully. 1. Write very short what the book is about. (50–60 words) 2. Give your picture of Sadie and Kevin. 3. Give your impression of Belfast as it is described in the book. 4. You are Sadie or Kevin. How would you have acted? Why? 5. Let's say that you are a Roman Catholic living in Belfast. What kind of life would that be, do you think?”

Elevernas redovisningar bedömdes i tre nivåer; icke godkänd, godkänd och väl godkänd. Tanken var att uppgifterna 1–3 gav underlag för bedömningen godkänd/icke godkänd. De som har läst boken, dvs gjort läxor och deltagit på lektionerna borde klara samtliga dessa tre frågor på ett acceptabelt sätt för godkänt. Uppgifterna 4 och 5 tänktes ge underlag för betyget väl godkänd. Den elev som har tagit till sig romanen på djupet borde kunna reflektera på det sätt frågorna anger. Uppgiften prövar inte läsförståelse separat utan läs- och skrivförmåga i kombination. För att klara reflexion på acceptabel engelska krävs förmåga att skriva engelska. Läraren påpekar att vad gäller språklig korrekthet har endast störande språkfel påverkat bedömningen. Nedan förtecknas tre elevsvar, ett på vardera nivå.

"1. The book is about Sadie a protestant girl and Kevin a Catholic boy. They haven't seen each other for three years. So when they saw each other they decided to go to Bangor. That was the first time they met again after three years. A lot of things happening for example they met Mr Blake who helps them. He understands them. People who knows Kevin and Sadie reacts diffrent. And the book tell us how. 2. Sadie is a girl how has her own opinion. If somebody tells her to do something she doesn't do it if she don't want to. I think she is a stuburd one. But it can also be because she is in love. Kevin thinks more before he talks and that doesn't Sadie. He is a careful person and thinks of his family but that doesn't stop him to see Sadie. 3. It's not safe to be out because even your own friend can beat you up if you have seen a protestant (if you are a Catholic). Many soldiers are patrolning. People are putting landminor and throws bombs into the shops. I think that Belfast is split up. The protestants hats the Catholics and the Catholics hats the protestants so you can say that Belfast is in two parts. 4. If I was Sadie I think I would have acted in a way she does. Because she loves Kevin and she knows the risk she takes. But I would have been nicer to my parents. And I should try to have my old job left, because I would need the money. 5. I don't think that it would be a good life. And I think so because Catholics usually have many children and I think that most of the Catholics hasn't got much money. And when my children would have grown up I would be afraid when they were out an playing because it's soldiers everywhere, and many dangerous things."

Eleven har inte bedömts uppfylla kriterierna för godkänt. Av elevens svar på de första tre frågorna är det svårt att få någon uppfattning av boken. Språkfelen har också påverkat bedömningen.

"1. It's about Sadie Jackson who is a protestant and Kevin Mc Coy who is a Catholic. Sadie's brother is named Tommy and Kevin's sister is named Brede. A few years ago they were fighting each other, but later they became friends. They haven't seen each other since they left school and now Sadie is sixteen and Kevin is a little bit older. Now one day, they meet in the street. They go to a café and talk. They're very fond of each other and decide to meet again. That brought a lot of trouble. Kevin got beaten up, a man they both knew and liked died (he was murdered) and many other things. In the end Kevin went to England and Sadie went with him. 2. Sadie is very independent and can take care of herself. She is also stubborn and does absolutely whatever she wants. She has many friends and she's popular. She's almost never alone. She is brave. Kevin is also independent. Not so stubborn as Sadie but he knows what he wants. He has a high temper and when he is angry you don't know what he can do. He is brave. 3. In one part of Belfast live the Catholics and in the other part live the Protestants. There are many fights and a lot of bombing in the area, nobody is safe. 4. If I was Kevin I would have moved to England sooner. If my family had wanted to come with me they could have done that. And of course I would have asked Sadie if she was coming with us. If she hadn't wanted that, I would have understood her. 5. If I was young and not married I don't think I would be out much. I would have been too scared of getting killed or hurt. If my family moved, I would be pleased but alone, I would never move. Maybe when I got married, I would like all my children to be safe and not go around and be afraid like I was."

Eleven har bedömts uppfylla kriterierna för godkänt. Svaren på de första tre frågorna ger en korrekt bild av boken men en del viktiga detaljer saknas. Speciellt beskrivningen av Belfast är kortfattad. De personliga åsikterna framföres vagt. Språket är genomgående enkelt.

"1. Two youngsters, Sadie and Kevin, one protestant and one Catholic, fall in love with each others, during an inside war in Ireland, between Protestants and Catholics. Nobody understands them. Falling in love with a Mick! That's almost a mortal sin. In love with a Fenian! We should beat him up! They get into deep troubles and that's what the book is about. The war and their war for being together. 2. Sadie is a colourful girl. Always happy and loves to talk and being with friends. Sometimes she gets a bit egoistic and hurts people with her wagging tongue, but she always regret what she say. She acts before she thinks. Kevin is more withdrawn. Very kind, but

can be very angry. He care a lot about others and is very helpfull. He thinks a lot, want everything to be right. 3. Belfast! A dirty, gutted, angry city. Lots of people running around. Armoured vehicles, barbed-wires, bombs exploding, fire, policemen, rich people and poor people. Small kids running around playing war. Unsafe is my picture. 4. If I was Kevin I would have hold on to Sadie. Love is something wearth fiting for. I hope I would at least. It demands a lot of currage. But if you really belive in something, you have to stand for it. London is far away and very big. I think I would move, but to London? I don't know. Maybe to a place in Scotland or somewhere closer. Otherwise I think I would have acted like Kevin. 5. If I was a Roman Catholic my life would be very unsafe. I guess I would be scared. Is it our house next to blow up? Are my kids alright? (If I have any) I would be full of questions. Or perhaps I wouldn't worry. Maybe I would be so used to it all so I wouldn't react. Perhaps would I go up in the morning, go to my job, go to church, go to sleep in the evening without reacting on all violens around me. Perhaps I don't know until I'm put into that situation."

Eleven har bedömts uppfylla kriterierna för väl godkänt. Svaren på de tre första uppgifterna avspeglar god läsförståelse och god förmåga att uttrycka sig i skrift. Uppgifterna 4 och 5 besvaras personligt och med god förankring i boken. Språket innehåller en del fel, framför allt i senare delar av svaret, men det har inte påverkat bedömningen.

Läraren påpekar i sin kommentar att somliga elever medvetet utelämnat centrala händelser därför att de uppfattat uppgift 1 som en recension. En sådan missuppfattning kan vara fatal för resultatet. Eleverna var positiva till uppgifterna och har arbetat ambitiöst och engagerat. Somliga elever påpekade att det var positivt att frågorna var öppna och gav utrymme för egna åsikter och funderingar. Även eleverna uppfattade att de olika frågorna var av olika svårighetsgrad. Framför allt uppfattades att den första frågan var den enklaste medan den femte och sista var den svåraste.

Läraren var nöjd med uppgifterna och resultatet. Han påpekade uttryckligen att han hade bestämt sig för att försöka göra ett prov som anslöt till exemplet i religionskunskap. Detta innebar att hans första tre frågor avspeglade en grundläggande förståelse (i likhet med "Hur ser en hindu på orsakerna...") medan de två senare speglade förmåga att reflektera (se avsnitt 3.2). Enligt honom själv fungerade prövningen snarast bättre än förväntat.

Allmänna kommentarer

Att bedöma elevernas förmåga att skriva syntes mindre problematiskt, att döma av lärarnas prövningar, än att bedöma deras förmåga att läsa. Trots att lärarna inte hade alldeles lätt för att sätta ord på sina kriterier förelåg en god överensstämmelse vid bedömning av elevernas texter. Man var överens om t ex vilken text som var skriven med engelskt "flyt" till skillnad från en mer svenskpåverkad syntax. Man hade däremot lite olika uppfattningar om vad som menades med att en text är begriplig för en engelsman. Högstadielärarna verkade vara mer beredda att acceptera en text som avspeglade "nedskrivet tal" medan gymnasielärarna ställde högre krav på skriftspråkligt framställningssätt. Dessa skilda nyanser i tolkningen av begriplighet visade sig också på det sättet att gymnasielärarna ställde högre krav på korrekthet, framför allt i sina krav för godkänt. Av diskussionen framgick att högstadielärarna snarast tyckte att gymnasielärarnas krav för godkänt i några fall varit alltför högt ställt.

Engelsklärarnas diskussion liknade den diskussion som fördes i historiegruppen där gymnasielärarna bedömde somliga elevsvar som icke godkända med motivet att eleven redovisat alltför få sakuppgifter. Högstadielärarna i historia uppfattade kraven för godkänd på gymnasiet som alltför högt ställda. Av diskussionen framgick att gymnasielärarna i historia anpassade sina krav till bl a undervisningens omfattning. På samma sätt framgår det av t ex bokredovisningarna att lärarens krav står i proportion till det omfattande arbete kring boken man lagt ned.

Detta att kraven på skriftspråklig framställning ställts högre på gymnasiet kan vara en förklaring till varför gymnasielärarna identifierar och använder färre nivåer än högstadielärarna. Om kraven på korrekthet ställs lågt vid bedömning av godkänd blir det mer motiverat att använda minst två nivåer över godkänt, en för elever som skriver med några fel och en för elever som skriver närmast felfritt. Om kravet på korrekthet ställs högt vid bedömning av godkänd blir det svårare att identifiera fler än en nivå däröver.

En av högskolerepresentanterna påpekade att begriplighet bör definieras olika för talat och skrivet språk. Att man skriver ned formuleringar, som är helt begripliga i samtalsituationer är ingen garanti för att man gör sig förstådd i skrift. Skillnaderna mellan talat och skrivet språk är så stora att nedskrivet tal kan vara helt obegripligt i skrift. Han påpekade också att det föreligger skillnader mellan skriftliga framställningssätt av

olika typ. Dessa påpekanden överensstämmer med vad som redovisats i historia. I historiegruppen drog man slutsatsen att elevens sätt att redogöra för ett förlopp avspeglade elevens kunskaper på så sätt att den som gjorde en mer utredande framställning förstod sammanhangen bättre. Själva förmågan att behärska ett visst framställningssätt avspeglar en viss kompetens (se avsnitt 3.4).

Lärarnas prövningar av elevernas förmåga att förstå text visar att detta går att bedöma utan flervalsfrågor och utan att poäng summeras. Skillnaderna i elevernas kompetens visar sig både på det sättet att eleverna klarar olika typer av texter och att de klarar en och samma text olika bra. Resultatet talar därmed emot tanken att knyta en bestämd typ av text till ett visst betyg på det sättet som språkgruppen och vi själva föreslagit. Gymnasielärarna provade detta men även deras kommentarer pekar på svårigheter. En av högskolerepresentanterna påpekar att svårigheterna med att fingradera olika artiklar beror på att förståelse av en viss artikel kan stå och falla med ett eller två begrepp. Vad som är en lätt respektive svår text varierar med elevens kunskaper och erfarenheter. Även här finns paralleller med tidigare redovisade grupper, som fysik där ett problem som behandlats i undervisningen placerades på en annan och lägre nivå än ett "nytt" problem av samma typ som inte var genomgången och välkänt.

I samband med att den förste gymnasieläraren presenterade sin prövning utifrån artikeln "Mr Ruffles" påpekade en av högskolerepresentanterna att den texten kunde tänkas vara svårare än de artiklar som använts på 3-årig linje. Elevernas bristande förståelse kan bero på att texten förutsätter viss kännedom om engelska lärares sätt att förhålla sig till sina elever. Han pekade på Mr Ruffles replik där han kräver att bli tilltalad med titel. Den svenska elev som inte förstår den signalen kan få svårt att förstå poängen i texten trots att orden och fraserna är välkända. Resonemanget illustrerar att även kulturkännedom påverkar läsförståelse⁴⁹.

Att prövningen påvisat svårigheter med att ange olika texters svårighetsgrad är inget hinder, vad gäller möjligheten av kunskapsrelaterade betyg. Läraren kan få ett betygsunderlag för fem betygssteg med tre olika texter om endera texten kan bedömas i tre nivåer. En första enkel text kan ge underlag för icke godkänd och godkänd. En svårare text kan ge underlag för ytterligare två betyg. De elever som klarat den texten

⁴⁹ Kulturkännedom, realia måste därmed inte vara separata dimensioner med separata betygsriterier. Dessa kan bedömas samtidigt med och underordnat kommunikativ förmåga.

någorlunda kan sägas ha uppfyllt kriterierna för t ex väl godkänd, medan elever som klarat texten fullt ut sägs ha uppfyllt kriterierna för t ex utmärkt väl godkänd. De elever som klarar en tredje text fullt ut kan sägas uppfylla kriterierna för det högsta betyget.

Vi har konstaterat att detta att fingradera texter, t ex olika artiklar, olika noveller/romaner är svårt beroende på att läsförståelse är knuten till förkunskaper både vad gäller innehåll och framställningssätt. Det betyder inte att det inte föreligger påtagliga skillnader mellan en "easy reader", en ungdomsbok eller en mer vuxennära roman eller påtagliga skillnader mellan olika typer av tidningsartiklar, t ex kultur eller politik jämfört med "hemma hos" eller sport. I ett kunskapsrelaterat betygssystem, som inte prioriterar differentiering, behöver läraren inte fingradera texter. Som framgått kan det räcka att läraren gör en redovisad bedömning av t ex en roman som lätt, medel eller svår och sedan bedömer elevernas redovisningar i två eller tre nivåer. Det förefaller inte omöjligt att man kan nå konsensus kring vilka krav en viss typ av text ställer, t ex bli överens om att en viss text är enkelt kronologiskt berättad medan en annan text är mer resonerande eller utredande i sitt framställningssätt. Därmed kan elever välja texter efter intresse och förmåga och ges möjligheter att visa upp sin kompetens. Om läraren anger hur svår en viss bok är så att detta vägs in i bedömningen av elevens läsförmåga kan bokredovisningar vara betygsgrundande.

De bedömningar av läsförmåga som högstadielärarna redovisat utifrån bokredovisningar kan inte vara direkt betygsgrundande eftersom det inte framgår hur läraren bedömt boken. De böcker eleverna redovisat kan vara så olika att förmåga att förstå en viss bok hyfsat avspeglar en bättre kompetens än förmåga att förstå en annan och lättare bok fullt ut. Att bokredovisningarna på högstadiet inte kan vara direkt betygsgrundande beror också på att somliga elever skrivit på svenska, andra på engelska. En elev som nätt och jämt förstått en viss bok och skrivit sin redovisning på svenska kan komma att bedömas som likvärdig med en elev som förstått boken bättre men skrivit på engelska. Detta skulle kunna åtgärdas med att svar på engelska bedöms motsvara en annan nivå än svar på svenska.

Frågan huruvida elever ska redovisa det lästa på svenska eller engelska dök upp i flera kommentarer. Det framfördes både synpunkter för och emot svenska som redovisningsspråk. Det som talade för var att man fick in en "renare" bedömning av läsförståelse, en bedömning opåverkad av elevens förmåga att skriva eller tala engelska. Det som talade mot var att

man betraktade det som tecken på högre kompetens att eleven förmådde redovisa på engelska. Vi hann inte diskutera den här frågan färdigt⁵⁰.

I en kommentar till den läsuppgift kring tidningsartiklar en av gymnasielärarna prövat påpekar högskolerepresentanten att dessa tidningsartiklar kan användas som utgångspunkt för verklighetsnära textbehandling. Han exemplifierar med den artikel som behandlar utslagningen i engelska skolor. Han fortsätter:

”Detta arbetssätt ger konsekvenser för skolarbetet. Det blir innehållet och dess relevans för verkligheten, som kommer i fokus. Läsförståelsen (inkluderande ord och fraskunskap) ’degraderas’ till en självklar förutsättning. Diskussionen (att uttrycka sina åsikter) kommer lika självklart att förutsätta ord- fras- och grammatikinläring. Kunskapen inom dessa delar (de sk elementen) hamnar då på nivå 1 eller 2, dvs själva förutsättningen för språkanvändningen. Och det känns rätt. /.../ Tidningsläsning enligt skissen ovan öppnar otvivelaktigt ett intressant undervisningsperspektiv. Vi får en slags immersions-situation, där samhälls- och kulturorienteringen (aktuellt-politik-skönlitteratur etc) blir ämnet och språket blir ett viktigt redskap (med självklara och för den studerande uppenbara krav på ordkunskap och grammatik).”

Här framgår att undervisningens fokus kan och snarast bör ligga på innehållet/budskapet i kommunikationen. Att text ord-, fras- och grammatikinläring underordnas innehållet bidrar snarast till elevernas utveckling av den språkliga kompetensen. Återigen kan påpekas att detta metodiska perspektiv inte står i strid med att målet med undervisningen är språklig kompetens. Det är den som bedöms och avspeglas i ett visst betyg.

Högstadielärarnas bokredovisningar, gymnasielärarnas romanredovisningar och skrivuppgift i åk 2:2 samt högskolerepresentantens reflexioner kan sägas problematisera den åtskillnad mellan förmåga att läsa och skriva som lärarna utgått från. Det kan vara så att de kriterier som ska vara betygsgrundande ska knytas till en samlad kompetens där

⁵⁰ Så här i efterhand förefaller det oss motiverat att gå vägen över modersmålet i nybörjarundervisning. Målet bör vara att eleverna når den kompetens som krävs för att, på egen hand, klara de formella krav på framställningssätt läraren ställer på friare redovisningar på engelska. Det målet uppnås bl a genom att läraren ställer ledfrågor till text av den typ som använts vid provningarna. Ledfrågorna är ett exempel på det samspel som eleverna behöver för att så småningom klara friare redovisningar på målspråket.

dessa båda dimensioner inte hålls isär⁵¹. Ett ställningstagande för samlade kriterier avgör, på sätt och vis, frågan om svarsspråk. Svenska kan användas i undervisning och vid vissa redovisningar av pedagogiska skäl men eftersom betygsgrundande bedömningar enbart ska avspegla elevernas samlade kompetens att behärska målspråket bör dessa genomföras på engelska. Detta är inte prövat här men somligt pekar i riktning att det skulle kunna underlätta kriteriesökningen.

Sammanfattning

Lärarna bedömde det som möjligt att arbeta fram kriterier för kunskapsrelaterade betyg i engelska på det sätt arbetet bedrivits. Som påpekats var tidsbristen besvärande. Flera frågor som dök upp under arbetets gång har gruppen inte haft tid att penetrera närmare. Detta avspeglas också i resultaten.

Lärarna har använt sig av nivåbeskrivningar med 3–4 nivåer, varav en icke godkänd, vid sina bedömningar av de uppgifter som eleverna genomfört. Dessa nivåer kan inte sammanfattas i en förteckning över tänkbara nivåer som speglar långsiktig utveckling. Det beror bl a på att somliga av lärarnas intuitiva bedömningar, t ex av olika artiklars svårighetsgrad, olika romaners svårighetsgrad, huruvida det är svårare att berätta om sin hobby eller att skriva ett privatbrev etc, inte redovisats öppet i nivåbeskrivningarna. Under seminarierna hann vi bara konstatera detta. Det beror också på att den godkändgräns som lärarna föreslog under det första seminariet aldrig belystes ur aspekten att flertalet elever bör bli godkända. Det finns ingen här prövad och diskuterad "godkändnivå" varken för högstadiet eller gymnasiet att relatera övriga nivåer till. Man kan tänka sig att somliga av de skillnader mellan elevernas kompetens som lärarna identifierat sammanfaller i ett "icke godkänd" i en senare prövning.

Man kan dock sammanfatta de skillnader i kompetens lärarna identifierat på följande sätt. Ökande kompetens, både vad gäller elevernas läs- och skrivförmåga, visar sig dels på det sättet att en och *samma typ* av text/framställningssätt klaras olika bra av olika elever, dels på det sättet att olika elever klarar *olika typer* av texter/framställningssätt. Detta illustreras nedan för vardera läs- och skrivförmåga.

⁵¹ Man kan tänka sig att alla fyra dimensionerna av kommunikativ förmåga, dvs även lyssna och samtala, kan avspeglas i mer övergripande kriterier knutna till långsiktig utveckling.

Läsförmåga

Elevernas läsförståelse har i dessa prövningar bedömts med olika texttyper. Av lärarnas redovisade kriterier för bedömning kan man, å ena sidan inte dra några säkra slutsatser om texternas inbördes progression. Huruvida den tillrättalagda texten ("Mr Ruffles") är lättare eller svårare än ett autentiskt brev ("Jo") eller vissa tidningsartiklar framgår inte. Huruvida vissa romaner är lättare eller svårare än andra framgår inte. Å andra sidan kan man konstatera att lärarna i sina respektive bedömningar utgått från och förutsatt att de olika texterna har en inbördes progression. Lärarna tänkte sig att den elev som förstod vissa tidningsartiklar hade en bättre kompetens än den som enbart förstod ett vardagsspråkligt brev och att den elev som förstod vissa romaner hade en bättre kompetens än den som enbart förstod vissa tidningsartiklar etc. Texttyperna som användes listas nedan utan anspråk på progression men i en ordning som antyder den progression som förutsatts vid bedömningarna.

1. Ett vardagsspråkligt brev till en engelsk ungdomstidning.
2. En tillrättalagd text med enkelt ordförråd.
3. Tidningsartiklar som behandlade problem som ungdomar kan tänkas vara intresserade av och ha erfarenhet av. Artiklarna var skrivna på ett tidningsspråk avpassat till detta innehåll och därmed till en mottagare med dessa intressen och erfarenheter.
4. Tidningsartiklar av allmänt slag, somliga med politiskt innehåll.
5. Engelska romaner skrivna av författare som Montgomery, Christie, Dahl och Linguard.

Vad gäller hur väl eleven förstått en viss typ av text har lärarna använt ett varierande antal av följande allmänna bedömningskriterier för olika nivåer.

1. Eleven förstår inte.
2. Eleven förstår hjälpligt.
3. Eleven förstår det mesta.
4. Eleven förstår fullt ut.
5. Eleven förstår fullt ut och förmår leva sig in i och reflektera kring personer, miljö och problem.

Den sista nivån där eleven förmår leva sig in i och reflektera kring personer, miljö och problem har endast en lärare, tydligt och medvetet, använt som kriterium vid bedömning av läsförståelse av en roman.

Kriteriet används också i högstadielärarnas bedömningar av elevernas bokredovisningar, men är inte benämnt på samma sätt i den nivå-beskrivning som utgjort bedömningsmall.

Skrivförmåga

Vad gäller skrivförmåga har eleverna i dessa prövningar bedömts med olika typer av uppgifter, vilka kräver olika typer av framställningssätt; ett brev, en beskrivning av något välkänt, en recension osv. Å ena sidan kan man inte av prövningarna och lärarnas redovisningar, dra några säkra slutsatser om de olika uppgifternas inbördes progression. Man kan inte avgöra huruvida uppgiften att skriva ett brev ställer högre eller lägre krav vad gäller framställningssätt än uppgiften att berätta om sin hobby. Man kan inte avgöra om uppgiften att återge innehållet i en roman ställer högre eller lägre krav vad gäller framställningssätt än uppgiften att recensera en film. Å andra sidan kan man konstatera att lärarna i sina respektive bedömningar utgått från och förutsatt att de olika skrivuppgifterna har en inbördes progression. Lärarna tänkte sig att den elev som kan berätta om sin hobby hade en bättre kompetens än den som t ex enbart kan skriva ett meddelande till en jämnårig och att den elev som förmår redovisa en roman utifrån ledfrågor hade en bättre kompetens än den som enbart kunde berätta om sin hobby etc. De olika skrivuppgifterna listas nedan utan anspråk på progression men i en ordning som antyder den progression som förutsatts vid bedömningarna.

1. En-två meningar som svar på innehållsfrågor till text.
2. Ett meddelande till en jämnårig.
3. Ett brev till en kändis.
4. En förklarande text om sin hobby, sitt fritidsintresse.
5. En text som återger innehållet i en roman utifrån ledfrågor.
6. En recension av en film.
7. En reflekterande text utifrån ledfrågor.

Vid bedömningarna av elevernas skilda förmåga att skriva begriplig engelska vid vardera skrivuppgiften har lärarna använt ett varierande antal av följande allmänna bedömningskriterier för olika nivåer.

1. Språket obegripligt.
2. Språket bristfälligt med störande fel.
3. Språket begripligt, med engelskt "flyt", störande fel förekommer.
4. Språket fungerar utan störande fel.

Utifrån dessa uppställningar av å ena sidan texttyp/skrivuppgift och å andra sidan textförståelse/textproduktion borde det vara möjligt att formulera nivåer för läs- och skrivförmåga, som två separata kvaliteter. Huruvida detta är önskvärt eller inte får en vidare prövning avgöra. Det kan tänkas att en samlad beskrivning av elevernas kompetens visar att vägen över separata nivåbeskrivningar för läs- respektive skrivförmåga skapar fler problem än det löser när det gäller att formulera och identifiera sammanfattande kriterier för kunskapsrelaterade betyg i engelska.

Man kan konstatera att elevernas kompetens, både vad gäller förmåga att läsa och skriva, är mycket varierande på högstadiet. Trots att dessa prövningar inte avspeglar elevernas kompetens, varken i åk 2³ eller 3³ på 3-åriga teoretiska linjer på gymnasiet, är skillnaderna mellan de redovisade gymnasieelevernas kompetens mycket stora. Lärarna har använt två–fyra nivåer vid sina bedömningar av en och samma uppgift, i en och samma klass.

I den sammanfattande diskussionen påpekade en av gymnasielärarna att det är viktigt att kriterierna inte skiljer sig alltför mycket från de kriterier som används idag. Det nya betygssystemet får inte heller vara sådant att det förutsätter en språkpedagogik som ligger alltför långt ifrån den förhärskande. En av högskolerepresentanterna påpekade att framför allt högstadiets standardprov bör utnyttjas i ett vidare arbete med kriterier. Där finns material som avspeglar skillnader i elevernas kompetens. En annan av högskolerepresentanterna uttryckte snarast en farhåga för att underskatta elevernas kompetens i engelska. Effekterna av ett kunskapsrelaterat system kan bli positivt både vad gäller undervisningen och elevernas resultat, förutsatt att betygskriterierna inte sätts för lågt. En av gymnasielärarna såg det som viktigt att lärarna i en första fas själva är med och formulerar målen och kriterierna för betyg och att experter på provkonstruktion och bedömningsfrågor kan vara behjälpliga vid utformning av prov i en senare fas.

Flera deltagare ansåg det angeläget att det forskas kring elevtänkande och elevernas inlärningsstrategier, kanske speciellt knutet till elevernas förmåga att förstå texter på ett främmande språk. Flera deltagare pekade på behovet av fortbildning i samband med att ett nytt betygssystem införs.

3.8 Musik

Första seminariet

I väntan på att de något försenade deltagarna⁵² skulle anlända startade en spontan diskussion kring musikämnets mål. En av högskole-representanterna, som undersökt musiklärares betygsättning, framförde som sin uppfattning att musikämnet hade andra och speciella förutsättningar som skilde det från andra ämnen. Inte bara på det sättet att ämnet rymmer kreativa dimensioner. Det gör också andra ämnen, t ex bild. Men en bild fästes på papper och låter sig därmed lättare bedömas än musik. Musik är en rörelse i tiden som s a s dör i samma ögonblick som den föds. Hon kände sig tveksam inför möjligheten att göra kompetensbeskrivningar i musik och inför möjligheten av kunskapsrelaterade kriterier som betygsgrundande underlag.

Vi bad deltagarna skriva ned sin spontana uppfattning om en tänkbar godkändnivå i musik i åk 9? Många krav framfördes och det förelåg en tämligen god överensstämmelse. Eleven ska ha förstått principerna för notskrift. Eleven ska ha förstått en del om musikens roll i samhället och kunna känna igen musikstilar från olika länder och epoker. Eleven bör kunna känna igen instrument. Eleven ska kunna följa en puls, kunna följa med i allsång, kunna sjunga mer eller mindre rent. Någon menade att eleven bör kunna identifiera några välkända klassiska kompositörer utifrån deras verk. Någon betonade "lyssnarkondition" och att eleven gjort ett "hederligt försök". I ett avseende var kraven mer disparata. Högstadielärarna ställde högre krav på elevens förmåga att spela instrument. De ansåg att alla elever bör kunna spela ett enkelt komp på piano eller gitarr, ta ut en melodi på piano, spela lite bas och trummor. Det framgick att dessa lärare hade arbetat med en målbeskrivning för grundskolans musikundervisning i sin kommun. Enligt deras erfarenheter var det inte omöjligt att ge alla elever på högstadiet en sådan grundläggande kompetens att hantera instrument.

Resonemangen kring kursplan, målformulering samt urval av stoff och kriterier inleddes. Utgångspunkt blev den spontana diskussion som initierats rörande ämnets karaktär och undervisningens mål. Vilken kompetens syftar musikundervisning till att ge? Att döma av det lärarna angav som krav för godkänt fanns olika dimensioner i den önskvärda kompetensen. Eleven ska känna till olika kulturers och epokers musik-

⁵² Planet var försenat.

stilar. Eleven ska kunna musikteori, t ex noter, treklanger, refrång/vers, ackord mm. Eleven ska utveckla sin förmåga att musicera på egen hand. Eleven ska utveckla sin förmåga att musicera tillsammans med andra. Eleven ska utveckla sin förmåga till musikaliskt skapande. Enligt någon var det snarast så att musik syftade till att ge en allmän och övergripande kompetens, den som anges i läroplanerna med begrepp som samarbetsförmåga, initiativförmåga, självkänsla, gemenskap etc.

Vi har konstaterat att kunskapsrelaterad betygsättning förutsätter ett redovisat urval av stoff och kriterier (se avsnitt 3.2). Om musik är ett ämne med så många dimensioner, att det inte går att ange den önskvärda kompetensen, dvs ämnets mål, är kunskapsrelaterad betygsättning omöjlig. Det som talade för att ämnets mål går att benämna var att lärarna, enligt egen utsago, satte kunskapsrelaterade betyg. Relativ betygsättning hade fallit på sin orimlighet, framför allt på gymnasiet där elevernas möjligheter att välja musik eller bild och förekomsten av estetisk variant gjorde jämförelser mellan elever svåra. Lärarna använde alltså intuitivt förankrade kriterier. Överensstämde dessa mellan lärare? I så fall finns en intuitiv överensstämmelse kring den kompetens undervisningen syftar till, dvs målet.

Vi påpekade särskilt att hänvisningar till läroplanernas övergripande mål, t ex samarbetsförmåga, gemenskap osv, inte kan motivera ett ämnes existens. Övergripande mål, t ex samarbetsförmåga, kan uppnås i vilket ämne som helst. Eftersom eleverna lika gärna kan uppnå samarbetsförmåga i t ex historia, som ju dessutom och samtidigt ger en önskvärd ämnesspecifik kompetens, behövs inte musikämnet. Lärarna själva hävdar ju att ämnet inte ger en ämnesspecifik kompetens. En annan konsekvens av hänvisningar till övergripande mål är att undervisning i musik lika gärna kan genomföras av en som saknar utbildning. För varför ska läraren vara utbildad om målet med undervisningen är allmänt övergripande? Sätta på en bandspelare för att lyssna på musik tillsammans för att uppleva gemenskap, samarbetsbeta och ha roligt kan vem som helst. Varför då anställa en dyr musiklärare med många års utbildning? Detsamma gäller i idrott. Den idrottslärare som beskriver målet med sin undervisning som att "eleverna ska bli svettiga" undergräver sin yrkeskompetens. Man behöver inte vara utbildad för att leda eleverna i en verksamhet där alla blir svettiga. Faran med beteendekriterier av typen "eleven har gjort ett hederligt försök" är att det ämnesspecifika försvinner. "Hederliga försök" kan göras i alla ämnen oberoende av lärare och undervisning. Vi lyfte alltså fram två problem som alltid ligger inbäddade i detta att lärare inte beskriver det

ämnesspecifika på ett klargörande sätt. För det första att ämnet kan tas bort eller göras frivilligt. För det andra att undervisningen lika gärna kan genomföras av personal som saknar utbildning.

För att ytterligare illustrera hur vi såg på relationen mellan övergripande och ämnesspecifika mål tog vi upp begreppen samarbetsförmåga och samspelsförmåga. Samarbetsförmåga är inte specifikt knutet till något ämne medan samspelsförmåga är specifikt knutet till musik. Samarbetsförmåga antyder att det är en egenskap hos individen som bedöms. Man har eller saknar samarbetsförmåga. Detta gör att negativa bedömningar av samarbetsförmåga kan sära på ett personligt plan. Det finns en viktig nyansskillnad mellan att påstå att eleven inte kan samarbeta och att påstå att eleven inte kan samspela. Negativa bedömningar av samspelsförmåga behöver inte uppfattas som personomdömen, eftersom omdömet kan motiveras med att eleven saknar grundläggande förtrogenhet med musik, dvs saknar det kunnande som krävs för samspel. Samarbetsförmåga kan inte bedömas med god bedömaröverensstämmelse, bl a beroende på att det inte går att avgöra vem som har egenskapen ifråga. Samspelsförmåga kan bedömas med god bedömaröverensstämmelse. Flera bilskollärare kan bli överens om huruvida en bilförare förmår anpassa sin körning till trafiken eller ej. Detsamma gäller musiklärare och elevens förmåga att samspela. Den som saknar samarbetsförmåga (eller viljan att samarbeta) når aldrig god samspelsförmåga. Det som uppfattas som ett övergripande mål är, i det här fallet, en underordnad förutsättning för ett ämnesspecifikt mål.

Med ett exempel i bild⁵³ illustrerades att tolkning görs utifrån individens kunskaper om hur tecken ska ges betydelser (se avsnitt 3.6). Först ritades en oval som kunde uppfattas som ett ägg eller en nolla. Det infördes tre små streck på strategiska platser och bilden uppfattades som ett ansikte. Ytterligare streck förändrade tolkningen av de tidigare strecken så att det som först uppfattades som ögon kom att uppfattas som ögonbryn och det som först uppfattades som mun kom att uppfattas som näsa beroende på tecknens inbördes relationer (inomspråklig kontext⁵⁴). Med några enkla attribut, en mustasch och snedlugg kunde teckningen uppfattas som föreställande Hitler och med förändrad frisyra, krull kring öronen, kunde den uppfattas som föreställande Chaplin.

Vi påpekade att förmåga att tolka, förstå och aktivt delta i musikutövning förutsätter insikter av samma slag som de insikter med vilka vi tolkar,

⁵³ Exemplet fick vi av Bo Furugren, tecknare och högskolerepresentant i naturbruksgruppen.

⁵⁴ Exempel på inomspråklig kontext i matematik gavs i fotnot 33, s 86.

förstår och gör bilder. Musikundervisningens mål bör kunna formuleras utifrån perspektivet att det syftar till att ge en "språklig" kompetens, dvs en optimal förmåga att tolka, förstå och själv använda det musikaliska språket. Utifrån en sådan målformulering bör det vara möjligt att ange kriterier för betyg i flera steg, bl a med hänvisning till att det är möjligt i svenska och engelska.

En högskolerepresentant påpekade att en utveckling av det musikaliska språket bl a syftar till att eleven ska bli "bimusikalisk". Begreppet bimusikalitet⁵⁵ används för att beskriva den som har förmåga att reflektera över det egna sättet att tolka och förstå musik. Den som är bimusikalisk har medvetandegjort, dvs satt ord på sitt eget och sin kulturs sätt att ge musikaliska "tecken" betydelser. Den som är bimusikalisk kan därför förstå andra kulturers musik på ett djupare och mer rättvisande sätt än den som ännu inte uppnått bimusikalitet⁵⁶. Begreppet bimusikalitet innefattar förmåga att benämna, reflektera kring och kritiskt värdera musik. Om bimusikalitet är ett tänkbart kriterium för höga betyg i musik föreligger en påtaglig likhet mellan kriterierna för höga betyg i så olika ämnen som religionskunskap, fysik, historia och naturbrukslinjens yrkesämnen. Begreppet blev inte utgångspunkt för den prövning som genomfördes, bl a beroende på att det var nytt för oss och på att "bilskollärarexemplet" presenterades. Begreppet bimusikalitet bör uppmärksammas och prövas i ett fortsatt arbete med kriterier i musik.

Exemplet med bilskolläraren som bedömer elevens successivt ökande kompetens utifrån "kontrollpunkter" presenterades i syfte att visa på ett sätt att bedöma kompetens och kompetensutveckling i tillämpning⁵⁷.

*Bilskolläraren iakttar
(=kontrollpunkt)*

*och drar slutsatser om vad
eleven har förstått och kan:*

Hur eleven sätter sig i bilen,
vad eleven tittar på och hur.

Eleven har en första förtrogenhet
att sitta bakom ratten i en bil.

Hur eleven startar, kör och
stannar på uppmaning.

Eleven har en elementär kunskap
i att kontrollera bilen och upplever
det eventuellt själv.

⁵⁵ Bengt Ohlsson har påpekat att han i sin tur har hämtat begreppet från antropologen Mantle Hood.

⁵⁶ Att som svensk kunna förstå och uppskatta t ex arabisk musik.

⁵⁷ Exemplet återges i sin helhet, trots att det redan återgetts i avsnitt 3.7, beroende på att någon läsare kanske valt bort avsnitt som inte berör egna eller närliggande ämnen.

Hur och när eleven växlar.

Eleven har förstått principen för växling och hanterar det någorlunda.

Eleven har kontroll över bilen

Hur eleven har uppmärksamheten riktad.

Eleven börjar anpassa sin körning till vägen och andra trafikanter.

Hur eleven placerar bilen i filer, rondeller osv.

Eleven börjar tänka som en bilist och börjar förstå trafiksystemet.

Att eleven kontrollerar "döda vinkeln", gör riskfria omkörningar, flyttar omedvetet foten till bromsen då det dyker upp ett barn vid väggkanten.

Eleven börjar bygga upp ett riskmedvetande i vilket ingår att man inte alltid kan lita på fotgängare och medtrafikanter.

Eleven hanterar bilen på egen hand i trafik.

Vi konstaterade att en lärare som följer sina elever under pågående utbildning har möjligheter att iaktta eleven och elevens utveckling. Utifrån sådana iakttagelser kan läraren dra slutsatser om elevens kunskaper och insikter, dvs elevens sätt att tänka. Läraren kan avgöra var eleven befinner sig i sin utveckling. I ett ämne som musik måste inte bedömningar av elevernas kompetens göras med prov. Läraren kan göra systematiska iakttagelser av sina elevers kompetens och sätta betyg utifrån dessa, förutsatt att kriterierna är formulerade och öppet redovisade så att eleven vet vad som bedöms. Detta är genomförbart i alla ämnen där eleverna får tillfälle att tillämpa sina kunskaper i tillräcklig omfattning.

Vi jämförde också förmåga att köra bil med förmåga att spela ett musikinstrument. Förmåga att hantera ett instrument i samspel förutsätter god förmåga att spela instrumentet enskilt under ostörda förhållanden. Förmåga att köra bil i trafik förutsätter att man kan köra bil enskilt under ostörda förhållanden. Av jämförelsen framgår att samspelsförmåga inte behöver uppfattas som en separat dimension i musik utan kan uppfattas som en naturlig vidareutveckling. "Språkämnen" är till sitt väsen kommunikativa. Att musikutbildare på alla nivåer uppmuntrar ett solistiskt ensamarbete, förändrar inte detta att musik ytterst syftar till kommunikation i samarbete. Det är förmågan att

kommunicera som kännetecknar den professionelle, även solisten. Om man, istället för att splittra upp den eftersträvade kompetensen i skilda dimensioner, försöker fokusera helheten, dvs den samlade kompetens undervisningen syftar till att ge, kommer troligtvis elevens förmåga att samspela med andra vara ett överordnat och avgörande kriterium för samtliga betygssteg. Det är i så fall en följd av att musik till sitt väsen är ett "språk".

Hur prövningen skulle genomföras diskuterades i två grupper, en för högstadiet och en för gymnasiet. I grupperna enades man om att begränsa prövningen till den aktiva dimensionen i ämnet, dvs musikutövande (inte musik som kulturfenomen). Högstadielärarna hade valt att låta musikutövning vara utgångspunkt för undervisningen vilket talade för en koncentration på just detta. Vardera gruppen diskuterade långsiktig utveckling i ämnet i syfte att formulera tänkbara kontrollpunkter i musik ungefär på det sätt som gjorts i exemplet med bilskolläraren. Vid återsamlingen redovisades gruppernas arbete enligt följande.

Högstadielärarna hade formulerat förslag till kontrollpunkter motsvarande tre nivåer. Den första, nivå 1, var i princip de krav som lärarna ställde för godkänt då vi bad dem skriva. De två högre, nivåerna tänktes avspegla successivt ökande kompetens, dvs utveckling i ämnet.

- * Eleven musicerar något mekaniskt men tar sig igenom samsång, samspel eller dans (=nivå 1, dvs godkänd).
- * Eleven hittar tillbaka efter avbrott (=nivå 2).
- * Eleven kan gå utanför ramarna utan att tappa bort sig (=nivå 3).

Gymnasielärarna hade också formulerat förslag till kontrollpunkter motsvarande nivåer som avspeglade utveckling i ämnet men inte tagit ställning för godkänt. Nivåerna numrerades så att de kriterier som ungefär motsvarade högstadielärarnas nivå 1 benämndes nivå 1 även i gymnasielärarnas förslag till nivåer.

- * Eleven kan utföra en enstaka ljuduppgift på given signal, t ex slå på en gonggong (=nivå 0).
- * Eleven kan följa gemensam puls i dans, spel eller sång och hantera sin röst i gemensam sång (=nivå 1).

- * Eleven klarar periodicitet, har 'allsångskompetens', klarar en uppgift i samspel (=nivå 2).
- * Eleven sjunger rent och i stämsång med andra, kan leda samspel efter instruktion, kan enkelt ackompanjemang (=nivå 3).
- * Eleven sjunger bra och kan hålla egen stämma, har 'allroundförmåga' på komp, tar ett instrument på instruktion och underordnar den egna insatsen under helheten, kan självständigt leda samspel (=nivå 4).

Man kan konstatera att nivåerna inte gjorde någon åtskillnad mellan förmåga att musicera själv och förmåga att musicera med andra. Den senare förmågan återfinns på samtliga nivåer. Förmåga att musicera med andra uppfattas också som en överordnad kvalitet på det sättet att den blir allt viktigare med högre betyg. Det framgår tydligt i gymnasielärarnas kriterier för nivå 4. Lärarna påpekade att elevens förmåga att underordna sig helheten i samspel var det avgörande för nivån ifråga. Den elev, som försökte utmärka sig och ta på sig en solistroll, när uppgiften krävde en mindre framträdande roll, kunde vara hur skicklig som helst på ett instrument eller sång. Eleven bedömdes inte motsvara kraven för högsta betyg i musik.

Vi avslutade det första seminariet med att presentera en av de fyra tillämpade uppgifterna (hästen) som lärarna på naturbrukslinjen prövat. Vi ville visa att yrkeslärarna hade hittat en form för att bedöma elevernas samlade kompetens i ett styrt genomförande där både teoretiska kunskaper och praktisk kompetens avspeglades. Bl a beroende på att den här rapporten skulle skrivas var det nödvändigt att prövningarna genomfördes systematiskt och att bedömningarna av elevernas kompetens dokumenterades skriftligt. Vi ville ha in följande från lärarna; förutsättningar och ramar, hur bedömningen genomförts och på vilka, elevernas resultat med angivande av kriterier för olika nivåer och elevexempel, ett eller två, som illustration till bedömningarna.

Andra seminariet

Högstadiet

De två skolor de båda högstadielärarna arbetar i har mycket olika elever socialt sett. Skillnaden är framför allt att den ena har många elever med annat modersmål än svenska. Hon hade dessutom drabbats av lektionsbortfall under perioden och fått vissa svårigheter att genomföra provningen på det sätt som lärarna gemensamt planerat. De båda skolorna har koncentrerat musikundervisningen till olika årskurser, åk 8 och 9, respektive åk 7 och 8. En av lärarna hade genomfört provningen i en åk 9 med 25 elever och den andra i en åk 8 med 30 elever. Båda klasserna genomförde sin sista termin i musik på högstadiet och hade på det sättet samma förutsättningar. Ett års ålderskillnad kan dock göra jämförelser mellan gruppernas resultat orättvisande. Undervisningen genomfördes i halvklass.

Under ca fem lektioner hade högstadielärarna genomfört ett arbete i vardera klassen som utmynnade i att eleverna tillsammans spelade och sjöng låten, "Hand in hand". Tanken var att eleverna under arbetet skulle få tillfälle att sjunga hela sången i grupp och spela gitarrackord (D, A7, G, Em) till. De skulle spela ackord, dvs treklanger, med en hand på piano till sången. De skulle trumma, med eller utan bastrumma. De skulle få till ett gemensamt "break"⁵⁸ mellan vers och refräng. För de duktigare eleverna fanns möjligheter att genomföra och öva mer krävande uppgifter; sjunga solo i mikrofon till gruppens ackompanjering, spela en basstämma utifrån ett instruktionsblad som angav basgångar, spela melodin på piano eller gitarr efter gehör eller efter noter, spela ett mer avancerat trumkomp med t ex kantslag i versen etc.

Lektionerna genomfördes enligt följande. Under den första lektionen sjöng alla sången gemensamt till lärarens ackompanjering på piano. Därefter övade eleverna gitarrackorden till låten. "Breaket" markerades. Under den andra lektionen sjöng läraren då eleverna ackompanjerade på gitarr. Därefter fick eleverna trumma. De som kunde trumma fick på egen hand öva gitarr eller bas enligt blad och grepptabell. Lektionen avslutades med att alla gemensamt sjöng låten med gitarrer och trumma till. Den tredje lektionen arbetade man vid pianot med pianoackorden. Eleverna delade upp sig i grupper och övade på de fyra klaviaturer som fanns och läraren gick runt och lyssnade. De som väntade på tur kunde öva trummor, bas eller gitarr. Den fjärde lektionen ägnades åt

⁵⁸ Break: "en paus eller vilopunkt i framförandet" enligt Bonniers musiklexikon.

gemensamt musicerande där eleverna roterade bland de olika instrumenten. De duktigare eleverna bytte instrument oftare och uppmuntrades göra mer krävande uppgifter. Trots att några elever försökte undvika att sjunga, sjöng de, troligtvis beroende på att det fanns kamrater att sjunga tillsammans med och på att eleverna visste vad läraren krävde. Den femte lektionen skulle användas som en buffert till att fila på resultatet och eventuellt spela in låten.

Eleverna i vardera klassen hade dels bedömts innan arbetet med Hand in hand startade, dels efter arbetet genomförts. Lärarna hade utgått från den beskrivning i tre nivåer som presenterades under det första seminariet (eleven musicerar något mekaniskt men tar sig igenom samsång, samspel eller dans, eleven hittar tillbaka efter avbrott, eleven kan gå utanför ramarna utan att tappa bort sig). Dessa nivåer hade preciserats för vardera gitarr, trummor, piano och sång. På det sättet blev lärarens bedömning så tydlig att varje elev fick veta vad han/hon i första hand skulle förbättra under arbetet med Hand in hand. De preciserade nivåerna såg ut så här:

Gitarr

- * Hjälpligt kunna byta 4-6 ackord och tyda en greptabell. (=nivå 1)
- * Hålla tempo och byta de 8-10 vanligaste ackorden obehindrat. (=nivå 2)
- * Spela ackord obehindrat, även barré och kunna rytmisera olika. Även behärska melodispel på egen hand. (=nivå 3)

Piano

- * Kunna lägga treklanger i dur och moll och spela en ackordföljd med 4-6 ackord där grundtonen i basen spelas med vänster hand. Ackompanjera en låt med 3-4 ackord med höger hand. (=nivå 1)
- * Spela nivå 1 som komp till en låt och komma in rätt igen efter att ha kommit av sig. Kunna rytmisera kompet med eller utan vänster hand. (=nivå 2)
- * Spela tvåhändigt och hitta ackord obehindrat. Även behärska melodispel till en låt tillsammans med andra instrument efter noter eller gehör på ett nyanserat sätt. (=nivå 3)

Trummor

- * Hjälpligt klara ett enkelt rockkomp utan bastrumma. (=nivå 1)
- * Klara hela rockkompet till en låt och kunna komma in rätt igen efter att ha kommit av sig. Klara lätta "fill-in", t ex cymbalslag eller pukslag. (=nivå 2)
- * Kunna variera rockkompet med t ex kantslag, high-hatslyft mm och kunna spela "svängigt". (=nivå 3)

Sång

- * Kunna följa melodin när man sjunger i grupp. (=nivå 1)
- * Kunna sjunga rent och följa "formen i en notsångsbok med pristecken, dacapon, coda mm. (=nivå 2)
- * Kunna sjunga tonsäkert ensam och kunna hålla sin melodistämma då andra sjunger en annan stämma. (=nivå 3)

Lärarna påpekade att man medvetet lagt kraven vad gäller förmåga att sjunga lågt beroende på att just detta kan upplevas jobbigare av många elever än att spela. Utifrån dessa nivåer hade man upprättat ett individuellt åtgärdsprogram för varje elev. Eleverna fick, före undervisningen, veta, på vilken nivå de placerats för vardera gitarr, piano, trummor och sång. De elever som ännu inte nått nivå 1 i ett eller flera avseenden visste att de borde bättra på just det. Nedan beskrivs elever ur de båda klasserna för att illustrera bedömningarna på de olika nivåerna.

En elev i åk 8 har bedömts inte uppfylla kriterierna för nivå 1 i något avseende. Före arbetet beskriver läraren eleven så att det framgår att eleven har visst gehör och kan A-durackordet på gitarr mekaniskt. I övrigt visar eleven varken intresse eller kompetens. Eleven har även efter arbetet bedömts inte uppfylla kriterierna för nivå 1 och beskrivs då så här:

"Han sitter hela tiden med gitarren och kan spela A-dur, men oftast spelar han utan att använda vänsterhanden, dvs bara slår. Han kan inte följa med i melodin. Till min stora förvåning satte han sig för första gången vid trumsetet och försökte hålla rytmen till sången och det lät förskräckligt. Men jag lät honom sitta där ett tag så vid tredje

versen föll han in lite då och då i rytmen. Han är totalt ovan vid spelsituationer och det beror delvis på att han är lat och ointresserad”⁵⁹

En elev i åk 9 har bedömts uppfylla kriterierna för nivå 1 vad gäller sång men ej för gitarr, trummor och piano. Före arbetet beskriver läraren eleven så att det framgår att eleven har mycket svårt med alla instrument men kan spela tamburin och kan komma in rätt i en refräng. Eleven har även efter arbetet bedömts inte uppfylla kriterierna för nivå 1 och beskrivs då så här:

”Hon klarar inte av att hålla takten med höger hand på high-hat. Totalblockerad? Gitarrackord är helt omöjligt att klara mer än ett i taget och byta är uteslutet. Hon har ingen känsla för rytm men har jobbat intensivt med att lägga ackord på pianot. Hon lyckas med högst två stycken om man står bredvid och visar. Hon ber aldrig om hjälp och sjunger ganska bra men väldigt svagt, dock rätt tonhöjd. Hon försöker men har mycket svårt för sig i musik.”

Utöver dessa båda elever finns ytterligare åtta elever som bedömts inte uppfylla kriterierna för nivå 1 för endera piano eller trummor. Dessa bedömdes motsvara nivå 1 i en sammanvägd bedömning. Det är alltså två av 55 elever som ännu inte förmått visa den kompetens lärarna uppfattade som ett rimligt krav för godkänt i musik i åk 9.

Följande två beskrivningar av en pojke och en flicka illustrerar elever som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 1 efter arbetet.

”Han har, från att ha varit lat och passiv, börjat arbeta hårt och villigt och har lärt sig gitarrackorden och kan följa med bra till sången. Han har spelat trummor och klarar det hyfsat och kommer att få chans att senare förbättra det. Han har spelat pianoackord och förstår systemet och kan byta efter lite övande. Han har spelat bas och klarar det lätta baskompet. Han har höjt sig från nivå 0–1 till nivå 1. Han har en hörselskada på ena örat.”

⁵⁹ Att konstatera att en elev är ”lat och ointresserad” behöver inte vara uttryck för ”beteendekriterier”. Man kan tänka sig att läraren har ”ointresse” som en kontrollpunkt som tolkas som symptom på t ex bristande kompetens eller problem av mer social eller psykologisk natur. Båda typerna av problem kan vara grund för åtgärder. Tänkbara åtgärder för att hjälpa elever med sociala och/eller psykologiska problem behandlas inte i dessa provningar men kan och kommer givetvis att behandlas i andra sammanhang. Återigen kan påpekas att en redovisad bedömning är en förutsättning för åtgärder.

"Hon sjunger rent och bra men har svårt att hinna med att byta gitarrackorden. Hon övar men har ändå svårt att lyckas. Lite frånvarande ibland och har svårt att koncentrera sig. Hon tog sig dock an pianospelet väldigt energiskt och bad mig lyssna vid lektionens slut och spelade rätt igenom hela låten. Till frökens stora förvåning! Trumspelet hade tidigare misslyckats helt. Hon klarar det inte men kan hålla takten med höger hand på cymbal. Hon har gått framåt denna termin."

Följande två beskrivningar av en pojke och en flicka illustrerar elever som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 2 efter arbetet.

"Han har ogillat och ofta vägrat sjunga tidigare men har i detta arbete visat sig klara av det riktigt bra. Han har mest varit inriktad på elgitarr och inget annat. Nu har han dock insett att det kan vara kul att pröva lite annat också. Han lärde sig lätt pianokompet med två händer ensam men har inte provat till hela gruppen ännu. Han fick till uppgift att lära sig melodin på gitarr och klarade detta på egen hand. Trumkompet fixar han utan större problem och kan spela till klassen. Han har visat framfötterna på ett helt annat sätt dessa veckor trots att han är oerhört skoltrött i övrigt i skolan."

"Hon har förbättrat sitt gitarrspel och är säker på byten. Hon har spelat pianoackorden till sången med en hand och det klarar hon utan problem. Hon spelade bas och klarade det mycket bra med rätt rytmisering och rätt byten. Hon har även suttit vid trumsetet och kunnat förbättra rytmen och tempot en hel del. Hon har sjungit i mikrofon med en kompis och sjunger rent men svagt."

Följande två beskrivningar av en pojke och en flicka illustrerar elever som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 3 efter arbetet.

"Han har avsevärt förbättrat sitt svaga trumspel till en högre nivå. Han spelar stabilt och kan kantslag och fill-in samt följer med i olika tempon. Han har även visat sin sångförmåga genom att sjunga ensam i mikrofon. Han sjunger rent, tonsäkert. Han kan på piano spela melodin direkt från noterna med ackord till utan att öva. Snabbt och säkert klarade han gitarrspelet och spelade även solo på elgitarren. På basen klarar han den svåraste basgången efter lite övning."

"En blyg och tystlåten tjej som har goda kvaliteter i ämnet. Hon kan noter och tar ut melodier på gehör på piano. Spelar med lätthet tvåhändigt och växlar mellan melodispel och ackord. Spelade

trumkompet med fill-in till klassen efter viss övertalning eftersom hon är så blyg. Det låter svängigt och bra. Hon sjunger tonsäkert och snyggt men vågar inte sjunga i mick i klassen. Klarar gitarrackord utan tvekan och har över huvud taget bra gehör och rytmisinne.”

Två elever av 55 har bedömts ännu inte uppfylla kriterierna för nivå 1. Åtta har bedömts uppfylla kriterierna för nivå 1 i minst tre av vardera gitarr, piano, trummor och sång. 25 har bedömts uppfylla kriterierna för nivå 1 med en eller två markeringar på nivå 2. 20 av 55 har uppnått nivåerna 2 och 3 i minst tre av vardera gitarr, piano, trummor och sång. Lärarna uppfattade att arbetet fungerat bra och att kriterierna fungerade. En av lärarna påpekade att hon blivit förvånad över den närmast totala överensstämmelsen vad gäller kriterier och bedömning som rådde mellan lärarna. Hon påpekade särskilt att just dessa båda inte har jobbat tillsammans förut och inte kände varandra yrkesmässigt. Den lärare som undervisade i åk 9 påpekade att arbetet hade haft positiva effekter i hennes klass. Klassen kännetecknades av motsättningar mellan dominerande pojkar och nedtryckta flickor. Läraren hade förväntat sig att tydligt redovisade kriterier skulle stärka de nedtryckta flickorna men hade inte förväntat sig att pojkarna skulle bli mer samarbetsinriktade. Under det här arbetet hjälpte pojkarna fram flickorna på ett sätt som hon inte upplevt någon gång tidigare i klassen.

Gymnasiet

De båda gymnasielärarna hade inte samarbetat kring sina provningar varför de redovisas var för sig. Den ena läraren hade genomfört provningen i åk 1 på H- och S-linjen. Klassens 23 elever hade genomfört följande arbete. Eleverna bildade grupper om högst fem, varav minst en deltagare skulle klara ett ackordinstrument med rytmisering och vissa finesser. Gruppens uppgift var att välja en låt att framföra tillsammans. I instruktionen ingick att varje gruppmedlem skulle ha ett ”unikt uppdrag”. Gruppen skulle rita låten grafiskt och skriva ett arrangemangsförslag. Båda dessa skulle lämnas in till läraren. Grupperna hade fyra veckor på sig⁶⁰.

Utifrån gruppernas inlämnade arrangemang⁶¹, det klingande resultatet och gruppvisa samtal med eleverna bedömdes elevernas samspels-

⁶⁰ Av redovisningen framgår inte hur mycket läraren undervisade och styrde arbetet i grupperna.

⁶¹ Läraren påpekar i sin rapport: ”De flesta grupperna presterade aldrig något skrivet arr, en och annan grafisk bild förekom dock.”

kompetens i fem nivåer, de nivåer som presenterats under första seminariet.

Samspelskompetens

- * Eleven kan utföra en enstaka ljuduppgift på given signal, t ex slå på en gonggong (=nivå 0).
- * Eleven kan följa gemensam puls i dans, spel eller sång och hantera sin röst i gemensam sång (=nivå 1).
- * Eleven klarar periodicitet, har 'allsångskompetens', klarar en uppgift i samspel (=nivå 2).
- * Eleven sjunger rent och i stämsång med andra, kan leda samspel efter instruktion, kan enkelt ackompanjemang (=nivå 3).
- * Eleven sjunger bra och kan hålla egen stämma, har 'allround förmåga' på komp, tar ett instrument på instruktion och underordnar den egna insatsen under helheten, kan självständigt leda samspel (=nivå 4).

Läraren presenterade inte nivåerna för eleverna före detta arbete. Han hade gjort bedömningar av elevernas "tekniska kompetens" under höstterminen. Nedan redovisas sex elever motsvarande nivåerna 1 till 4. Ingen elev har bedömts motsvara nivå 0.

Följande beskrivning illustrerar en elev som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 1.

"M skulle ha spelat trummor var det meningen. Emellertid övertogs den rollen av L som egentligen skulle ha sjungit en stämma. Eftersom L inte klarade att sjunga stämman övertog L trummorna och överlät stämsången åt M som knappt klarar att sjunga unisont! M hade också en tamburin i handen som hon inte verkade veta hur hon skall använda. Ingen i gruppen är tillräckligt säker för att hjälpa henne under uppspelningen. M är mycket osäker och vågar inte sjunga så det hörs, det är mycket synd om henne. Hon har, visar utvärderingen, inte varit med särskilt mycket i repetitionerna."

Följande beskrivning illustrerar en elev som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 2.

"LT har själv knåpat ihop ett rätt märkligt trumkomp som mer är en rad insatser än komp i egentlig mening. Hon kan inte spela och sjunga samtidigt. Hon sjunger rent med ganska fin klang, klarar dock inte att hålla en stämma självständigt. Fullgör sina uppgifter i gruppen, även om trummandet minst sagt är originellt. L verkar vara lite 'egen företagare' i gruppen."

Följande två beskrivningar av en pojke och en flicka illustrerar elever som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 3.

"A spelar mycket stilriktigt och lyhört. Tekniskt har han inga problem, trummor är hans huvudinstrument. Det verkar i och för sig föga offensivt att göra det man ändå kan. Han har inte heller tagit några nämnvärda initiativ i sammanhanget. Dock, hans trumspel fungerar så väl ur alla synpunkter att det är svårt att ge ett lägre betyg."

"LP har spelat gitarr en relativt kort tid. Hon behärskar lätt ackorden i låten (fyra enkla visackord) och kan efter hjälp från mig klara ett enkelt intro/mellanspel (melodi i terser på e- och h-strängarna). Hon sjunger en vers och klarar att spela samtidigt. Sången är ren, nätt och jämt. Det framkommer i utvärderingen att L har drivit arbetet med arrangemanget. Hon har haft idéer om växelspel synth/gitarr."

Följande två beskrivningar av en pojke och en flicka illustrerar elever som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 4.

"D:s huvudinstrument är egentligen trummor men han klarar det mesta som liknar ett musikinstrument. Gitarrkompet är en ren plankning av 'Police'-inspelningen, låtens karaktär ligger i det kompet. D blir på inget varsel alls tvungen att hoppa in som sångare eftersom sångerskan är sjuk. Det blir naturligtvis tonartsproblem men i övrigt har han inga som helst svårigheter. Han sjunger fantastiskt snyggt och spelar det relativt trixiga kompet samtidigt. Han dirigerar sina medmuskanter, lyckas hålla reda på basisten på något mirakulöst sätt. /.../ D är en solklar 'fyra'."

"C fullgör sin uppgift i gruppen utan problem. Hon sjunger rent med fin klang. Hon improviserar ledigt kring melodin och anpassar sig smidigt till ett inte alltid helstadiigt komp. Låten innehåller ingen stämsång. C är den i gruppen som behärskar ett ackordinstrument

(piano) tillräckligt bra för att instruera klaviaturspelaren. Hon hjälper dessutom trummisen (nybörjare) att hitta ett enkelt och funktionellt komp. C, framkommer det i ett utvärderingssamtal, har tagit ett stort ansvar i gruppen. Hon blir tillsammans med LP en ledare, huvudsakligen i kraft av sitt kunnande.”

Bedömningarna redovisades för eleverna efter arbetet och eleverna fick möjlighet att bedöma sin egen insats i förhållande till kriterierna för de olika nivåerna. Deras bedömningar kan sägas vara hållna mer mot ”medel” än lärarens så att de som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 1 och 2 har placerat sig själva ett steg högre, medan de som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 3 och fyra snarast har placerat sig själva lägre. Eleverna var negativa till de redovisade bedömningarna, bl a med motiven att läraren inte tagit hänsyn till hur mycket ”man försöker” och att det var ”stenhårda krav för högsta betyg”. Den första synpunkten avspeglar att eleverna är vana vid att lärare motiverar sina bedömningar med hänvisningar till beteenden, t ex så att eleven får veta att han/hon får en 3:a beroende på att han/hon ”bjudit till och skött sig”. Den andra synpunkten kan vara en följd av att läraren genomgående använt ordet betyg i stället för nivå. Eleverna på nivå 4 har alltså fått betyget 4:a. I och med att detta omdöme mycket väl kan motsvara det relativa betyg eleven fått på höstterminen, likställer eleverna inplaceringen på olika nivåer med dagens relativa betyg. Att jämföra nivåer med relativa betyg är givetvis felaktigt och vilseledande. Självklart förefaller det, ur elevernas perspektiv, orättfärdigt att högsta nivån, dvs nivå 4 inte motsvarar det högsta betyget (”stenhårda krav”).

Läraren menade att ett sammanfattande betyg i musik bör avspegla, inte bara elevens samspelskompetens som den bedömts enligt de prövade kriterierna, utan också elevernas ”musiksociala” kompetens⁶². Han motiverar detta med hänvisningar till läroplanernas övergripande mål. I den musiksociala dimensionen har han formulerat och bedömt eleverna i tre nivåer där den lägsta är underkänt.

Musiksocial kompetens

- * Eleven har demonstrerat ointresse/total inaktivitet. Eleven motverkar vid gemensamt musicerande och är opålitlig/slapp i genomförandet av gruppuppgifter. (=nivå 1, ”underkänt”)

⁶² En sådan dimension i ämnet diskuterades aldrig under det första seminariet.

- * Eleven svarar på tilltal/kan i någon form uttrycka synpunkter. Eleven smälter in, driver inte men "förstör" inte heller. Eleven håller rep-tider och "tittar" på materialet mellan varven. (=nivå 2, godkänd).
- * Eleven är mycket aktiv, klarar analyser och har perspektiv på musik som företeelse och har förmåga att ta ställning utifrån sin analys. Eleven initierar musicerande, driver genom idéer och stimulerar övriga genom en positiv/generös attityd etc. Eleven tar initiativ, hjälper andra så långt förmågan räcker, uppmuntrar etc. Eleven kommer alltid förberedd och försöker få de andra att göra det också. Eleven ser helheten i det som skall göras, det som diskuteras.

Läraren har bedömt elevernas musiksociala kompetens enligt kriterierna och beskrivit samma sex elever vars samspelskompetens redovisats. En av dessa har bedömts motsvara kriterierna för nivå 1, dvs underkänt, fyra har bedömts motsvara nivå 2 och en elev nivå 3. Nedan citeras bedömningarna med ett exempel på vardera nivån. Även vid dessa bedömningar har läraren använt begreppet betyg och inte nivå.

Så här beskrivs den elev som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 1, dvs underkänt. Det är samma elev som har bedömts motsvara kriterierna för nivå 1 i samspelskompetens (se ovan).

"M deltar inte frivilligt i en diskussion. Hon svarar visserligen på tilltal med säger då oftast att 'hon inte vet...' eller dylikt. Hon motverkar inte det gemensamma musicerandet men bidrar inte heller. I den lilla gruppen var hon sällan närvarande vid repetitionerna vilket hon förklarar med att 'de andra bestämde tider då jag inte kunde'. Hon försökte emellertid inte påverka processen nämnvärt. Det finns alltså inget i hennes beteende i mindre sammanhang som väger upp passiviteten i storgrupp."

Så här beskrivs den elev som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 3. Eleven är den flicka som bedömdes uppfylla kriterierna för nivå 3 i samspelskompetens (se ovan).

"LP har ett stort intresse för diskussioner som rör 'musiken-människan-samhället'. Hon formulerar gärna egna frågor som riktas till klasskamraterna. Hon har en god analytisk förmåga och räds inte ställningstaganden när sådana är motiverade. Hon är drivande i allt musicerande trots att hon färdighetsmässigt inte är bättre än de

flesta. Hon har dock en god bild av hur det ska låta och kan på det viset 'dirigera' andra. Hjälper och uppmuntrar efter förmåga."

Övriga fyra beskrivna elever har bedömts uppfylla kriterierna för nivå 2, dvs godkänd i den musiksocila dimensionen. Så här beskrivs den pojke som bedömdes uppfylla kriterierna för nivå 4 i samspelskompetens.

"D är inte särskilt pigg på att diskutera, i varje fall inte annat än sådant som klingar. Han är i övrigt en källa till inspiration för sin omgivning, har synpunkter och idéer i det praktiska arbetet. Han håller också ordning på saker och ting (vilket lär vara unikt för detta ämne enligt 'trötta' kollegor...). Men, som sagt, trea är det inte."

Man kan konstatera att för den elev, som bedömdes motsvara den lägsta nivån i samspelskompetens, gjorde det varken till eller från att bli bedömd i den musiksocila dimensionen. Däremot har bedömningarna av den musiksocila dimensionen gett vissa omkastningar vad gäller de övriga elevernas inbördes rangordning. Som framgår av exemplet så har den duktige pojken, som uppenbarligen inte utmärker sig positivt i övriga ämnen i skolan, placerats en nivå lägre än flickan med "intresse för diskussioner" kring "musiken-människan-samhället" trots att pojken är inriktad på "sådant som klingar" och "har synpunkter och idéer i det praktiska arbetet". De bedömningar som gjorts av elevernas "musiksocila" kompetens synes ha, dels en beteendesida som framför allt avspeglas i kriterierna för underkänt, dels en språkligt/verbal sida där förmågan att tala för sig och teoretisera skiljer ut eleverna på den högsta nivån, dvs nivå 3.

I den kommentar läraren gjort till sitt arbete och av de diskussioner som fördes under seminariet framgår att han inte betraktar det som omöjligt att betygsätta eleverna i fyra steg, varav ett är icke godkänd. Han bedömer det inte heller som omöjligt att uppnå en acceptabel bedömaröverensstämmelse musiklärare emellan vid bedömningar av samspelskompetens. Han uttrycker däremot mycket klart i sin skrivna kommentar att han är orolig för att ett betygssystem med fler steg än tre, dvs icke godkänd, godkänd och "en spetsnivå", kan få negativa konsekvenser⁶³.

⁶³ Han skriver: "Om gruppen beslutar sig för att rekommendera en finmaskigare skala reserverar jag mig och insisterar på att reservationen kommer med i den slutliga rapporten." Det kan för tydlighets skull påpekas att arbetsgrupperna inte har fattat beslut om någonting. Syftet med arbetet i grupperna har varit att genomföra och redovisa resultat av prövningar.

Lärarens farhågor är väsentligen två. Den ena formulerar han så här. "Att envisas med en gradering utöver underkänt och godkänt leder till strävan efter mätbarhet i undervisningen, jag har ju t o m försökt mäta den musiksociala dimensionen, vilket är rätt absurd." Vi har på flera ställen i den här rapporten påpekat att ett målrelaterat betygssystem kan motverka att eleverna uppnår vissa mål. Detta gäller om en viss typ av mätbarhet, dvs mätningar i den testmetodiska traditionen, får avgöra hur bedömningar genomförs i skolan (se avsnitt 3.7). Som vi ser det, går det att fastställa kriterier för betyg i fler än tre steg utan att låta denna typ av mätbarhet överordnas undervisningens mål. Detta synes också vara lärarens uppfattning att döma av hans svar på direkt fråga och hans eget sätt att betygsätta gymnasieelever i musik. Läraren sätter i princip kunskapsrelaterade betyg idag i fyra steg utan att göra bedömningar som uppfyller testmetodiska krav på mätbarhet.

Den andra farhågan kan sägas gälla centralstyrning, lokal anpassning och lärarens frihet att välja stoff, planera sin undervisning osv. Läraren formulerar den så här. "Dessutom leder det till en centralstyrning som försvårar lokal anpassning och motverkar möjligheten till egna initiativ. /.../ Därmed minskar möjligheterna att individualisera undervisningen i samma grad."

Även detta har berörts på flera ställen i denna rapport. Vår uppfattning kan sammanfattas så här. Centralt formulerade kriterier är önskvärda. Det är genom sådana som kvaliteten i undervisningen i landets olika skolor kan upprätthållas och kontrolleras. Bedömningar av elevernas kompetens är ett nödvändigt inslag i en målstyrd skola, där kommunens, skolans och lärarens frihet att utforma undervisningen efter lokala förhållanden är stor. Annars är risken stor, att de mål som fastställs centralt, aldrig förverkligas. Det är just decentraliseringen av bl a skolans ekonomi som gör centralt formulerade kriterier nödvändiga. Det är endast i kraft av en kontroll av resultatet som en rikstäckande likvärdighet kan upprätthållas. Vi menar också att det går att formulera kriterier för fler betygssteg än tre utan att detta begränsar lärarens frihet att välja stoff och undervisningsmetod.

Den andra gymnasieläraren undervisade i åk 1 på H- och S-linjen. Klassens 29 elever hade påbörjat ett arbete kring musikteori då perioden började. Läraren valde att fullfölja detta och ge eleverna en skrivning. Tidigare under året har eleverna genomfört samspelsuppgifter gruppvis. De har övat gitarr, bas och trummor. De har arbetat med ett arbetsområde om artister/musiker efter 1950 där också framträdanden ingått. De har sjungit, unisont och i stämmor med och utan ackompan-

jemang. De har sjungit enskilt för läraren och fått tillfälle att visa upp sin kompetens på valfritt instrument. De har också genomfört en musikvecka kring "medeltiden" tillsammans med elever från musikhögskolan. Eftersom eleverna ska ha slutbetyg i musik efter åk 1 valde läraren att göra en skrivning i musikteori, som kunde sägas omfatta flera dimensioner i ämnet i syfte att underlätta en sammanfattande bedömning av vardera eleven.

Undervisningen utgick från ett kompendium där notsystemet och dess historia utreddes. Under lektionerna övade eleverna gehör; dur/moll, olika typer av skalor, intervall, taktarter, rytmiska mönster osv. De lyssnade också på musik från olika tider och, tillsammans med läraren, analyserades formen. För äldre musik behandlades t ex formen rondo under avlyssning och samtal kring Haydns trumpetkonsert. För 1900-talsmusik lyssnade man på blues, tidig rock'n roll och pop och klargjorde begrepp som introduktion, vers, refräng, coda osv. Avsnittet i musikteori kan sägas avpegla flera dimensioner i ämnet. Gehör avspeglar musikalisk förmåga och är en förutsättning för god förmåga att samspela. Att analysera och benämna musikaliska "tecken" från olika tider avspeglar elevens insikter om musik som kulturfenomen.

Skrivningen omfattade 14 frågor och bedömdes med maximalt 32 poäng. Frågorna avspeglade undervisningen. Läraren spelade dur och moll, olika intervall, olika taktarter, rytmer, skalor och eleverna fick ange vad de hörde. Det spelades upp en blues som eleverna fick analysera och ackordsätta. Haydns trumpetkonsert och "Baby" av Orup spelades upp och eleverna fick analysera formen. Eleverna fick också redogöra för notskriftens utveckling.

Skrivningen bedömdes med poäng fastställda så att 10 poäng gav en 2:a, 15 en 3:a, 20, en 4:a och 25 en 5:a. Här användes alltså dagens relativa system, dock med den skillnaden att det inte var medelprestationen som avgjorde kraven för betygen. Med detta sätt att bedöma fick en elev 1:a på provet, två fick 2:or, 12 fick 3:or, 4 fick 4:or och 2 elever fick 5:or. Eleverna tyckte att skrivningen var svår. Lärarens kommenterar resultatet så här.

"Skrivningsresultaten stämmer ganska bra med min uppfattning om eleverna. De är alla intresserade av ämnet och deltar aktivt. Ganska få är emellertid utpräglat duktiga. /.../ Jag tror att utformningen av skrivningen visar på att de elever som är duktiga i att spela och sjunga även klarat skrivningen bra. Det går inte att bara läsa på kompendiet och sedan klara skrivningen."

När det gäller möjligheten att översätta dessa skrivningsresultat till nivåer skriver hon att hon skulle underkänna den elev som fått ihop färre än tio poäng, dvs en elev. Övriga resultat betraktar hon som godkända och menar att det går att formulera kriterier för tre till fyra nivåer. Som framgått gav hon denna skrivning i syfte att få ett mer sammanfattande underlag för musikbetygen. Hon har nivåplacerat eleverna i klassen utifrån deras samlade kompetens, dvs även med hänsyn till sådant som genomförts tidigare under året. Här har hon använt de fem nivåer som arbetades fram under det första seminariet och bara något utökat dessa för att nivåerna också ska rymma kompetens vad gäller "musik som kulturfenomen". Hon har alltså i princip använt följande nivåer.

- * Eleven kan följa gemensam puls i dans, spel eller sång och hantera sin röst i gemensam sång (=nivå 1).
- * Eleven klarar periodicitet, har 'allsångskompetens', klarar en uppgift i samspel (=nivå 2).
- * Eleven sjunger rent och i stämsång med andra, kan leda samspel efter instruktion, kan enkelt ackompanjering (=nivå 3).
- * Eleven sjunger bra och kan hålla egen stämma, har 'allroundförmåga' på komp, tar ett instrument på instruktion och underordnar den egna insatsen under helheten, kan självständigt leda samspel (=nivå 4).

Följande beskrivningar illustrerar en elev som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 1. Det är den elev som underkändes på skrivningen.

"I är från Kurdistan och har relativt bra svensk-kunskaper. Han går om klassen. Vad jag känner till har han dåliga förkunskaper i ämnet musik. Han visar trots allt intresse och är närvarande på lektioner och prov. Grupparbetet gjorde han skriftligt, ensam. Han blev lite utfrusen av kamraterna. Han sjunger sällan men lyssnar uppmärksam. Han har inga referenser och kan inga sånger. Av det vi gått igenom till skrivningen har han tydligen inte förstått mycket att döma av skrivningsresultatet. När vi gjort rörelser och danser vill han inte gärna vara med men försöker ibland. Han försöker lära sig spela gitarr själv. Jag vill inte underkänna honom men nivå 1 är nog riktigt."

Följande beskrivning illustrerar en elev som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 2. Hon hade 16 poäng på skrivningen.

”L sjunger med i allsång men var osäker på sångprovet. Hon kan inte följa pianot i en melodi på tre toner. L spelade piano som liten men har ’glömt allt’. Hon har klarat gehörsfrågorna på skrivningen något så när. Även lyssnarfrågorna är ganska bra. Hon följer undervisningen och har gjort grupparbete. Hon är med i kollektivet.”

Följande beskrivning illustrerar en elev som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 3. Hon hade 15 poäng på skrivningen.

”E är från Kurdistan och spelar mest kurdiska instrument samt dansar kurdisk folkdans. Hon sjunger mycket bra, även svenska och engelska sånger. Gehöret är mycket bra. Hon har spelat upp ett stycke på piano för mig. Skrivningen klarade hon relativt bra (hon har inte samma kulturella bakgrund som vi). Genomförde ett bra grupparbete om musikalerna där hon medverkade med sång och tal.”

Följande beskrivning illustrerar en elev som bedömts uppfylla kriterierna för nivå 4. Hon hade 27 poäng på skrivningen.

”R spelar sologitarr i ett popband och arrangerar själv. R spelar ofta med på lektionerna när klassen sjunger, antingen på kompgitarr, bas eller trummor. Hon är en mycket kunnig musiker och klarar det mesta. Det märks också på skrivningen där hon och P har bäst poäng. Hon sjunger bra och tar gärna överstämmor när klassen sjunger. Hon var med i skolans kör i höstas. Man vänder sig gärna just till henne när det gäller ansvar och ledarskap.”

Som framgår av bedömningarna föreligger en överensstämmelse mellan elevernas samspelskompetens och samlade kompetens i ämnet. Den kurdiska flickan som beskrivs på nivå 3 är den enda elev i klassen som inte presterar på motsvarande nivå på skrivningen. Detta kan bero på hennes, kulturellt sett, annorlunda bakgrund.

Man kan säga att läraren här har valt en annan strategi för att lösa de problem med bedömningar som rent praktiskt måste hanteras då det närmar sig betygsättning. Istället för att söka fler dimensioner, som t ex musiksociell dimension, har läraren försökt göra bedömningar av elevernas samlade kompetens. Hon påpekar att det är svårt att benämna sammanfattande kriterier och att hon, på egen hand, inte lyckats formulera kriterierna bättre än vi gjorde under det första seminariet.

Hon påpekar dock att nivåerna har varit till stor hjälp för henne. De har gett en grund när det gäller bedömningar i musik. Nivåerna har också påtagligt underlättat för henne att klargöra för eleverna vad som krävs för olika betyg i musik. Hon har använt kriterierna för de olika nivåerna i samtliga sina klasser.

Allmänna kommentarer

Av högstadielärarnas prövning framgår att det både går och är önskvärt att läraren redovisar sina kriterier öppet. Det har positiva effekter, inte minst vad gäller elevernas benägenhet att samarbeta. Detta har bekräftats tidigare⁶⁴. För att kunna redovisa sina kriterier på ett sätt som eleverna förstod preciserade lärarna kriterierna i förhållande till gitarr, piano, trummor och sång. Självklart är ett sådant förfarande förenat med vissa risker. Det kan bli elevernas mer tillfälliga prestationer som får avgöra bedömningen. Risken är att den samlade kompetens man utgick ifrån försvinner ur fokus.

Själva sättet att väga samman elevens resultat på de olika instrumenten kan bli avgörande för om den precisering man gjort får huvudsakligen positiva effekter, i kraft av att eleverna vet vad som förväntas, eller negativa effekter, beroende på att den samlade kompetensen försvinner ur fokus. Problemet med sammanvägning har behandlats tidigare (se t ex avsnitten i fysik och naturbruk). Här sammanfattas vår uppfattning kort. Läraren kan kräva att alla ska klara godkänt på alla instrument, dvs förklara den som inte klarar ett av dem för icke godkänd, trots att eleven är mycket duktig på något annat instrument (breddambition; jmf med exemplet i naturbruksgruppen). Läraren kan också bestämma att man "får vara" icke godkänd på endera instrumentet. Läraren kan ge de elever som är godkända på "bredden" betyg som motsvarar den kompetens eleven visar upp på sitt bästa instrument. Detta sagt för att illustrera att läraren inte bör beräkna medelprestation i ett kunskapsrelaterat system.

När det gäller förslaget till kriterier för den musiksocila dimensionen inställer sig två funderingar. Vi har tidigare sett att lärare förklarar somliga elever för icke godkända med motivet att eleven inte fullgjort sina uppgifter i tillräcklig omfattning. Den möjligheten finns i musik också. Man kan därför fråga sig om det föreligger något behov av ett

⁶⁴ Se t ex historiegruppen där den första högstadieläraren får samma positiva effekt. Kapitel 3.4

särskilt "underkänt" i en musiksocial dimension för att motivera att en elev som är "ointresserad", "opålitlig/slapp" etc inte uppfyller kriterierna för godkänt? Det troliga är att det föreligger en överensstämmelse mellan dessa båda nivåbeskrivningar vad gäller de elever som blir underkända, precis som var fallet med den redovisade flickan (elev M sid 137 o 140). Den överensstämmelsen är förväntad utifrån att den första skalan ger möjlighet att bedöma elevens förmåga att samspela med andra. Att göra en särskild bedömning för att tala om för flickan att hon varit "inaktiv" och "motverkat" det gemensamma musicerandet kan knappast motiveras med hänsyn till henne. Hon blir inte klokare eller mer tröstad av det faktum att hon får klart för sig att läraren underkänt henne i ytterligare en dimension.

Den bedömning som gjorts av flickans kompetens utifrån samspeleuppgiften belyser att det kan vara svårt att bedöma samarbetsförmåga. Flickan hävdar att "de andra bestämde tider" och uppenbarligen var det andra elever som bestämde vilken uppgift hon skulle genomföra i gruppen. Hon tilldelades en uppgift som hon saknade kompetens att genomföra. Att av detta dra slutsatsen att det är flickan som saknar förmåga att samarbeta är kanske förhastat. Det är inte omöjligt att just den här flickan hade visat upp en bättre kompetens om hon hade samarbetat med andra i klassen. Det finns inget sätt att utesluta att det var de andra i flickans grupp som borde bedömts lägre beroende på deras bristande samarbetsförmåga. Resonemanget illustrerar svårigheterna med att bedöma samarbetsförmåga och att faran med ett sådant kriterium är att läraren ensidigt kan bestämma vem det är som har, eller saknar, förmåga att samarbeta⁶⁵. Att detta kan slå hårt mot elever, som inte har en så lärovanlig attityd, är uppenbart.

Den tredje nivån i den musiksociala dimensionen innehåller, förutom beteendekriterier, inslag som anknyter till begreppet bimusikalitet på det sättet att elevens förmåga att benämna sitt eget sätt att ge musikaliska "tecken" betydelser för att kunna kommunicera, reflektera och tänka kritiskt kring musik som kulturfenomen betonas. Detta väcker en annan fråga, nämligen huruvida de kriterier som användes vid bedömningar av elevernas förmåga att samspela borde kompletteras och förändras. Det är, som vi påpekat, angeläget att begreppet bimusikalitet uppmärksammas vid fastställande av kriterier i musik, bl a beroende på att detta kan ses som ett generellt utvecklingssteg med paralleller till andra ämnen, t ex fysik, historia och naturbruksämnen. Det är alltså troligt att delar av kriterierna för nivåerna 2 och 3 i den musiksociala dimensionen kommer

⁶⁵ Jfr med hur en person på en arbetsplats som påtalar missförhållanden riskerar att bli utpekad som en person med "samarbetsproblem".

att avspeglas i en mer utarbetad version av nivåer i musik. I så fall behövs inte kriterier i en speciell musiksocial dimension.

Som framgått av våra kommentarer till flera av gruppernas provningar är det vår uppfattning att det är den samlade kompetensen, dvs helheten, som så långt möjligt ska avspeglas i betygen. Detta talar emot att lösa de problem lärare får med bedömningar enligt en viss nivåbeskrivning med nya dimensioner och nya nivåbeskrivningar. Ett sådant förfarande skapar fler problem än det löser, inte minst därför att vägningsproblemen ökar.

Vi har på flera ställen i rapporten pekat på nödvändigheten av öppet redovisade kriterier. Det kan därför vara motiverat att jämföra högstadielärarnas sätt att genomföra sina bedömningar med gymnasielärarnas. Högstadielärarna har valt att precisera sina kriterier för att kunna redovisa kraven öppet. På det sättet har deras elever fått en så pass klar uppfattning om kraven att de har kunnat styra sitt arbete och sina arbetsinsatser. Detta är med stor sannolikhet en viktig förklaring till att dessa lärare redovisar goda resultat med sina elever. Att inte redovisa sina kriterier före arbetets början skapar en annan pedagogisk situation. Att använda mindre genomskinliga kriterier, som ingen annan än läraren själv har möjlighet att kontrollera, vid bedömning av elevernas musiksociala kompetens kan också vara problematiskt. I dessa fall har eleverna mindre möjligheter att styra sitt arbete än högstadielärarnas elever väsentligen beroende på att de inte fått ett lika tydligt budskap vad gäller den önskvärda kompetensen. Det är inte obefogat att fråga sig, om inte flickan (M) skulle ha visat upp en annan kompetens om hon hade haft högstadielärarnas öppet redovisade kriterier att utgå ifrån.

Det var bl a detta vi försökte belysa i det första seminariet då vi tog upp frågan om musikalisk kompetens till diskussion. Vi hävdade då att om musikalisk kompetens är så "mystisk" att den inte går att beskriva kan man inte betygsätta den efter öppet redovisade kriterier. Vi påpekade att en mystifiering av kompetens har negativa konsekvenser både för ämnets status och för synen på undervisning och utbildning i ämnet. En mystifiering av kompetens riskerar att göra undervisning överflödigt och onödigt. Ett exempel på detta är det faktum att man i svenskt gymnasium inte alltid undervisar i svensk skrivning. Vid ett antal tillfällen varje läsår sattes eleverna att författa under sex-sju timmar. Detta var en följd av att själva skrivandet var en mystifierad kompetens. Skönlitterära författare uppfattades få kontakt med högre makter, idéernas värld eller en oförklarlig inspiration, när de skrev. Det processinriktade skrivarbetet har medverkat till en, pedagogiskt sett, nödvändig avmystifiering av

förmågan att skriva. Idag undervisas eleverna om hur man ska skriva och hur man ska bearbeta osv, för att långsiktigt utveckla en skrivkompetens som är ett resultat av pedagogiskt arbete. Vi menar att en avmystifiering av musikalisk kompetens är önskvärd och möjlig. En klarare beskrivning av kompetens är inte bara motiverad av att det är en förutsättning för kunskapsrelaterad betygsättning. Det är dessutom en förutsättning för ett fruktbart pedagogiskt arbete.

Sammanfattning

Lärarna betraktar det som möjligt att identifiera nivåer i musik och låta dessa vara betygsgrundande. Man bedömer det också som möjligt att uppnå en god bedömaröverensstämmelse vid bedömningar av samspelkompetens. De förslag till nivåer som prövats och identifierats är.

Högstadiet

- * Eleven förmår inte musicera tillsammans med andra, inte ens mekaniskt. Eleven klarar inte samsång eller samspel (=nivå 0, dvs icke godkänd).
- * Eleven musicerar något mekaniskt men tar sig igenom samsång, samspel eller dans (=nivå 1, dvs godkänd).
- * Eleven hittar tillbaks efter avbrott (=nivå 2).
- * Eleven kan gå utanför ramarna utan att tappa bort sig (=nivå 3).

Gymnasiet

- * Eleven kan följa gemensam puls i dans, spel eller sång och hantera sin röst i gemensam sång (=nivå 1).
- * Eleven klarar periodicitet, har 'allsångskompetens', klarar en uppgift i samspel (=nivå 2).
- * Eleven sjunger rent och i stämsång med andra, kan leda samspel efter instruktion, kan enkelt ackompanjemang (=nivå 3).
- * Eleven sjunger bra och kan hålla egen stämma, har 'allroundförmåga' på komp, tar ett instrument på instruktion och underordnar den egna insatsen under helheten, kan självständigt leda samspel (=nivå 4).

Flera deltagare påpekade att det är önskvärt att nivåer formuleras, både för elevernas skull och för att ge ämnet en tydligare profil, vilket bedömdes som mycket viktigt, inte minst sett i relation till de kursplaneförändringar som nu genomförs. Men man påpekade särskilt att kriterier i ett ämne som musik bör revideras ganska ofta bl a beroende på att den önskvärda kompetensen kan komma att förändras, t ex beroende på det ökade inslaget av visuella "tecken" i musikframföranden. En av de fyra lärarna ansåg det inte önskvärt att införa ett betygssystem med fler än tre steg, dvs icke godkänd, godkänd och "en spetsnivå".

På frågan vad man såg som mest angeläget att gå vidare med framkom t ex hur barns sociala och psykologiska situation kan bearbetas och påverkas av musikundervisning och hur musik används i särskolan och i terapeutiska sammanhang. Det betonades att mer forskning kring detta med olika dimensioner i en samlad kompetens i musik bör genomföras. Man bör också undersöka effekten av att utbildade eller utbildade lärare undervisar i musik och då särskilt på mellanstadiet. Musik är inget nytt ämne när de första betygen ges under högstadiet och högstadielärares förutsättningar att nå de uppsatta målen kan variera kraftigt, beroende på den undervisning i musik som getts på låg- och mellanstadiet.

4. SLUTSATSER

4.1 Vilka slutsatser kan man dra av gruppernas arbete?

"Läraryppdragen" syftade till att identifiera och formulera kriterier för kvalitativa nivåer. Vad det gäller att fastställa undervisningens mål tog arbetet sin utgångspunkt i högskolerepresentanternas och lärarnas ämneskunnande. Vad det gäller att fastställa kriterier för bedömning tog arbetet sin utgångspunkt i de deltagande lärarnas praxis vad gäller bedömning och betygsättning. Lärarna formulerade tänkbara nivåer. Dessa utgjorde grund för systematiska bedömningar av elever genom prov eller provliknande uppgifter, t ex genomföranden. Elevernas svar och/eller elevernas genomföranden bedömdes i förhållande till kriterierna. Resultaten analyserades och diskuterades utifrån följande frågor. Går det att bedöma elever utifrån de föreslagna kriterierna? Hur många och vilka nivåer kan identifieras i elevernas svar/genomföranden? Går det att uppnå en acceptabel överensstämmelse mellan olika bedömare? Antyds andra möjliga nivåer än de föreslagna i elevernas svar/genomföranden? Frågan om en rimlig godkändnivå diskuterades också, framför allt för åk 9 i grundskolan. Som framgår av redovisningarna i kapitel 3 är samtliga deltagare eniga om följande:

- * Det är möjligt att formulera kriterier för nivåer⁶⁵.
- * Det är möjligt att identifiera elevsvar/elevgenomföranden som uppfyller kriterierna för nivåer.
- * Det är möjligt att uppnå en acceptabel bedömaröverensstämmelse lärare emellan vad gäller huruvida ett visst svar/genomförande motsvarar en viss nivå.
- * Det är möjligt att betygsätta elever utifrån bedömningar i förhållande till nivåer.
- * Det är möjligt att fastställa en rimlig godkändnivå för åk 9.

Det förefaller alltså möjligt att uppfylla två nödvändiga förutsättningar för att ett kunskapsrelaterat betygssystem ska kunna fungera.

⁶⁵ Ordet nivå används här för de olika kvaliteter i elevernas kunnande/kompetens lärarna identifierat i just dessa prövningar.

1. Man kan ange och öppet redovisa vad som fordras för ett visst betyg.
2. Man kan avgöra huruvida en elev har uppnått det kunnande och/eller den kompetens som krävs för ett visst betyg.

Samtliga deltagande lärare uppfattar det som önskvärt att det införs ett kunskapsrelaterat betygssystem. Huvudmotivet synes vara att ett sådant system gör det möjligt för läraren att öppet redovisa vad som krävs för betygen. Ett tydliggörande av kraven för olika betyg gör det mindre pressande att sätta betyg. Det tydliggör också lärarens dubbla roll som dels undervisare/pedagog, dels bedömare, vilket bl a underlättar för elever att begära hjälp av läraren.

I stort sett var lärarna nöjda med elevernas resultat på den genomförda provningen. Framför allt har de lärare som öppet redovisat kriterierna i förväg kunnat konstatera att detta har haft positiva effekter. Eleverna presterade bättre. De samarbetade också bättre. Av de elevkommentarer som redovisats framgår att eleverna uppfattat de uppgifter som lärarna använt som verklighetsnära och centrala. Eleverna har, på det hela taget, accepterat lärarnas bedömningar i förhållande till kriterierna som rättvisande. Ett öppet redovisande av kriterierna har uppfattats positivt, också av eleverna.

Godkänd och antalet nivåer därunder

Samtliga deltagare menar att det går att formulera och identifiera kriterier för en godkändnivå både på högstadiet och gymnasiet. För högstadiets del fokuserades godkändnivån också ur den aspekten att det stora flertalet elever ska ha möjlighet att bli godkända. I fyra grupper; fysik, historia, naturbruk och musik ansåg lärarna att den föreslagna och prövade godkändnivån i åk 9 var rimlig. Elevernas resultat motsade inte detta. Det var ett mindre antal elever som inte uppfyllde kriterierna för godkänd. I engelska fokuserades aldrig frågan huruvida den godkändnivå högstadielärarna formulerade under första seminariet var rimlig utifrån en bedömning av hur många elever som inte uppnådde nivån ifråga. Man kan konstatera att några av de elever som gick allmän kurs visade upp en mycket begränsad kompetens i engelska i åk 9.

Det kan påpekas att en rimlig godkändnivå inte enbart kan fastställas utifrån en bedömning av hur många elever som uppnår nivån ifråga. Det framgår, bl a av de diskussioner som fördes i fysik för högstadiets del, att nivån måste vara pedagogiskt motiverad, dvs kunna sägas

avspegla elevernas förståelse. Men fastställandet av en godkändnivå kompliceras ytterligare av det faktum att en lågt fastställd godkändnivå kan tolkas som uttryck för negativa förväntningar. Detta riskerar särskilt bli fallet om man fastställer olika nivåer för olika elever, t ex så att godkändnivån i allmän engelska ligger betydligt lägre än i särskild engelska. Negativa förväntningar är självuppfyllande. Eleverna kommer att uppnå sämre resultat. Att konstatera detta är detsamma som att konstatera att öppet redovisade positiva förväntningar förbättrar elevernas resultat. Det är alltså inte självklart att en sänkt godkändnivå löser problemet i de fall en oacceptabelt stor andel av eleverna inte uppnår godkänt.

Som framgår av provningarna i framför allt historia och engelska gör lärarna två skilda typer av "underkännanden". Å ena sidan kan den elev, som inte genomför sina uppgifter i tillräcklig omfattning, bedömas icke godkänd av läraren. En sådan bedömning kan göras, och görs, i alla ämnen och i alla typer av utbildningar. Detta "icke godkänd" är ytterst motiverat av de ramar som anges för deltagande i en viss utbildning. Om det framgår i kursplanen att eleven skall genomföra vissa uppgifter, t ex redovisa litteratur, laborera, göra egna arbeten eller på annat sätt delta aktivt i undervisningen kan en elev, med hänvisning till att han/hon inte har genomfört någon/några av dessa obligatoriska uppgifter, bedömas icke godkänd av läraren. Å andra sidan kan en elev, som har genomfört sina uppgifter, men bedömts inte uppfylla kriterierna för godkänt, bedömas icke godkänd av läraren.

Att en åtskillnad mellan dessa två olika "underkännanden" inte upprätthålls idag beror på att det sätts relativa betyg där icke godkänd, formellt sett, inte existerar. Både de elever som inte genomfört uppgifter i tillräcklig omfattning och de elever som inte lyckats med sina uppgifter kan få en 1:a. Detta medför att den elev som får 1:a, trots att han/hon genomfört sina uppgifter, känner sig orättvist behandlad i förhållande till elever som t ex skolkat mycket. Elevernas uppfattning om rättvisa har i sin tur medfört att somliga lärare sätter 1:a enbart på de elever som skolkat mycket. Betyget 2 blir därmed lägsta betyg för den som följt undervisningen och genomfört sina uppgifter, dvs ett betyg utan krav på redovisat kunnande, redovisad kompetens⁶⁷.

Att betyget 1 kan användas så att det avspeglar hög frånvaro medan betyget 2 avspeglar "deltagit" är en följd av att relativa betyg inte sätts i

⁶⁷ Detta varierar med ämne. I t ex matematik är betygen 1 och 2 oftare relaterade till elevernas prestationer än i t ex religionskunskap.

förhållande till fastställda kriterier. Vid relativ betygsättning kan närvaro vara betygs-kriterium i de fall eleverna skiljer sig åt i detta avseende. Om alla elever skolkar lika mycket kan det inte påverka betygen. Om ingen elev skolkar kan elever som "deltagit" lika väl få 1:or som 2:or. Relativa betyg kan endast differentiera mellan elever, dvs avspegla faktiska skillnader.

Relativa betyg gör det också möjligt att låta elevernas olika grader av deltagande och flit påverka samtliga betyg i en klass. Den elev som är, till en viss grad nonchalant och slarvig med uppgifter, kan få ett betygssteg lägre än vad som motiveras av elevens resultat, även om han/hon presterat för t ex en 5:a. I praktiken innebär det att det är klassens medelflit som avgör hur pass försumlig en elev kan vara utan att riskera att få sänkt betyg. Har eleven huvudsakligen ambitiösa och plikttrogna klasskamrater kan ett mindre mått av nonchalans påverka betyget negativt. Har eleven huvudsakligen nonchalanta och slarviga klasskamrater kan eleven vara mer nonchalant och slarvig utan att riskera sänkt betyg. Att närvaro och flit kan påverka samtliga betygssteg, på olika sätt i olika klasser, beror på att relativa betyg inte sätts i förhållande till fastställda kriterier.

Att somliga elever genomför fler uppgifter och är mer ambitiösa än andra kan inte hanteras som en gradfråga i ett kunskapsrelaterat system. I och med att kriterierna för betyg över godkänd är fastställda i förhållande till kunnande och kompetens, så kan betyg över godkänd inte påverkas av t ex hur många uppgifter eleven genomfört, hur ofta eleven närvarit eller hur pass flitig eleven varit. Antingen har eleven deltagit och genomfört uppgifter i tillräcklig omfattning och bedöms i förhållande till kriterierna för de olika betygen. Eller så har eleven inte deltagit eller inte genomfört uppgifter i tillräcklig omfattning för att kunna uppfylla kriterierna för godkänd. Ett kunskapsrelaterat system medger ingen kvantifiering av deltagande och flit. Därmed fokuseras elevernas kunnande/kompetens och undervisningens kvalitet för de elever som deltar och genomför uppgifter i en acceptabel omfattning.

Det relativa systemet har alltså anpassats så att de båda typerna av "icke godkänd" i praktiken åtskiljs av elever och lärare i de fall distinktionen upplevs ge en mer rättvisande bild av skillnaderna mellan elevernas prestationer. Den praxis som har vuxit fram vid relativ betygsättning antyder att ett betygssystem som inte ger läraren möjlighet att särskilja de båda typerna av "icke godkänd" lätt bygger in distinktionen. Även ett kunskapsrelaterat betygssystem, trots att detta på ett helt annat sätt anger vad som krävs för godkänt, kan upplevas orättvisande om läraren inte

har möjlighet att betygsmissigt skilja elever som deltagit men inte uppnått kriterierna för godkänt från elever som t ex skolkat mycket⁶⁸.

Av prövningarna framgår att det är möjligt att använda två betygssteg under godkänt. Det lägsta betyget skulle då motsvara att läraren konstaterar att eleven inte deltagit, inte genomfört obligatoriska uppgifter eller att läraren inte har ett tillräckligt underlag för att sätta betyg⁶⁹. Det betygssteget blir en motsvarighet till att en lärare på gymnasiet idag, efter rektors medgivande, kan underlåta att sätta betyg på elever som "på grund av långvarig frånvaro, försummelse, handikapp eller annan särskild omständighet inte har uppnått de kunskaper och färdigheter som utbildningen ska ge" (Gymnasieförordningens 59 §)⁷⁰. Distinktionen mellan dessa båda "underkännanden" kan alltså lika väl upprätthållas genom att läraren ges möjlighet att underlåta att sätta betyg på elever som t ex inte deltagit i acceptabel omfattning. Prövningarna i framför allt historie- och engelskgrupperna visar att dessa skilda bedömningar bör hållas isär, trots att båda ur elevens perspektiv ger samma resultat, dvs att eleven inte uppnår godkänt.

Att lärarna, med betygen, kan ange ramarna kring t ex deltagande innebär inte att eleverna blir utan inflytande över lärarens undervisning. Elever som upplever en lärares lektioner som värdelösa både bör och kan agera just i kraft av att kriterierna för bedömning är öppet redovisade och anger den riktning i vilken undervisningen ska bedrivas, dvs mot ökad förståelse och ökad förmåga att tillämpa. Att undervisningens kvalitet fokuseras är en följd av att kunskapsrelaterade betyg inte kan göra skillnad på det eleven lärt sig utanför skolan och det eleven lärt sig i skolan. Är lärarens undervisning inte tillräckligt bra kan det löna sig bättre för eleven att bedriva självsstudier hemma (förutsatt att eleven deltar och genomför uppgifter i tillräcklig omfattning). Med kunskapsrelaterade betyg har elever ingen anledning att delta i en utbildning eller en undervisning som inte förbättrar deras

⁶⁸ Det gamla bokstavssystemet gav läraren möjlighet att sätta C, vilket principiellt medförde att betygen BC, B? och B kunde fortsätta att vara omdömen om elever som genomfört sina uppgifter.

⁶⁹ Det kan vara viktigt att påpeka att detta "underkännande" inte bara innebär att läraren saknar bedömningsunderlag. Som framgick av prövningarna hade lärarna i engelska och historia på gymnasiet bedömningsunderlag som skulle räckt för ett "godkänt" på högstadiet. De gjorde ändå bedömningen "icke godkänd".

⁷⁰ Som framgår av citatet kan orsakerna vara av skilda slag och motivera olika typer av åtgärder. Just inriktningen på åtgärder var det som lärarna tog fram som motiv för att ha två skilda typer av icke godkänd.

möjligheter att nå målen så som dessa avspeglas i kriterier för betyg. Eleven kan då lika gärna bedriva självstudier eller genomföra särskild prövning.

I prövningarna i fysik, historia, naturbruksämnen och musik redovisade lärarna hur många elever det var som inte uppfyllt kriterierna för godkänt. Det gjordes ingen åtskillnad mellan elever som inte deltagit och/eller inte genomfört uppgifter i tillräcklig omfattning och elever som deltagit men inte bedömts uppfylla kriterierna för godkänt. Så här i efterhand inser vi att distinktionen borde gjorts. Vi diskuterade en rimlig godkändnivå för åk 9 utifrån en bedömning av hur många elever som inte blev godkända. Men då man bedömer detta måste de elever, som inte deltagit eller inte genomfört uppgifter i tillräcklig omfattning, räknas bort. Att somliga elever inte blir godkända därför att de, t ex inte deltagit i undervisningen, har ingen relevans vid fastställandet av en godkändnivå i ett ämne. Om man försöker anpassa godkändnivån så att frånvarande elever kan nå godkänt har man i realiteten talat om att undervisningen lika gärna kan läggas ner. En lärare kan inte ta något resultatansvar för elever som inte deltar.

Allmänt gäller att bedömningskriterier och krav för olika betygssteg enbart kan fastställas utifrån förutsättningen att alla elever deltar och genomför uppgifter i acceptabel omfattning. Det är därför viktigt att särskilja de elever som inte deltagit eller inte genomfört uppgifter i acceptabel omfattning. Dessa måste redovisas separat då man utifrån betygsfrekvenser, t ex försöker dra slutsatser om en rimlig godkändnivå eller en skolas/lärares effektivitet. Att detta inte är gjort i dessa prövningar innebär konkret att det antal elever som redovisats som icke godkända snarast är för högt än för lågt.

Nivåer över godkänd

Som framgått av prövningarna har lärarna formulerat kriterier för ett något varierande antal nivåer över godkänd. Högstadielärarna i fysik har prövat och identifierat en nivå över godkänt men elevernas resultatet antydde ytterligare nivåer. Historielärarna på högstadiet identifierade tre nivåer över godkänt. Fysik- och historielärarna på gymnasiet, musik och naturbrukslärarna identifierade två nivåer över godkänt. Engelsklärarna använde en-två nivåer över godkänd i sina bedömningar i en och samma klass.

Att många av lärarna identifierat totalt fyra nivåer, dvs icke godkänd, godkänd och två nivåer däröver, kan vara en följd av att lärarna utgått från de mer eller mindre intuitiva kriterier som idag styr den egna betygsättningen. Det framgår av flera provningar, t ex i fysik och musik på gymnasiet, att lärarnas uppfattning om vad som är en rimlig godkändnivå sammanfaller med de krav som idag ställs på elever för betyget 3 ("en svag 3:a"). Lärarna identifierar alltså normalt två nivåer över godkänd, dvs de krav som gäller för betygen 4 och 5. Den nuvarande praxisen kan vara en förklaring till att flertalet lärare identifierat just två nivåer över godkänt, varken fler eller färre. Den kan också vara en anledning till att man inte heller försökt identifiera fler nivåer.

Huruvida det är möjligt att identifiera och formulera fler än ca två nivåer över godkänd i en och samma elevgrupp kan inte bedömas utifrån de här genomförda provningarna. Ramarna för läraruppgiften har inte medgett förnyad provning av de nivåer som antydde i t ex fysik för högstadiets del. Flera lärare påpekar att denna begränsade provning inte kan tas som intäkt för några slutsatser vad gäller fler fungerande nivåer än två över godkänd. Det är dock inte otänkbart att ytterligare nivåer skulle kunna identifieras och formuleras i en mer omfattande provning.

Antal nivåer och antalet betygssteg

Det är viktigt att klargöra att det antal kvalitativt skilda nivåer som kan identifieras och formuleras inte behöver vara detsamma som det antal betygssteg som kan fastställas. De nivåer som prövats i läraruppgiften avspeglar hur väl eleverna tillgodogjort sig undervisningen under ett visst moment, under en viss period av terminens arbete. Som vi sett är sådana löpande bedömningar under pågående termin nödvändiga och avgörande för elevernas resultat. Det är preciserade och konkretiserade nivåer som ger eleverna insyn och ledning i studiearbetet. Lärarens bedömningar utifrån kriterierna är också grund för åtgärdsprogram för enskilda elever och till hjälp då det gäller att följa upp och uppmuntra elevers utveckling. Självklart tjänar nivåerna också syftet att utvärdera lärarens egen undervisning.

Lärarens löpande bedömningar utifrån fastställda kriterier är alltså väsentligen pedagogiskt motiverade. Samtidigt utgör dessa bedömningar det betygsunderlag läraren har att tillgå. I många fall kommer en elevs

betyg att framstå som tämligen självklart utifrån de löpande bedömningarna. Men somliga elever kommer att ha uppnått en nivå på vissa uppgifter/genomföranden och andra nivåer på andra. Detta framgick av naturbrukslärarnas prövning där en elev nådde högsta nivå i vissa genomföranden men inte uppfyllde kriterierna för godkänt i andra. Att en och samma elev visar upp så varierande kompetens kan bli bero på elevens förkunskaper och erfarenheter då utbildningen börjar.

Naturbrukslärarnas prövning illustrerar att nivåer inte behöver vara detsamma som ämnesspecifika beskrivningar av vad som krävs för ett visst betyg. Detsamma framgår av andra prövningar. Fysiklärarna på gymnasiet prövade kriterier som avspeglade elevernas skilda förmåga att lösa fysikproblem. Dessa nivåer kan inte direkt överföras till elevernas skilda förmåga att laborera. De kanske inte heller kan användas på vissa stoffområden i fysik, t ex astronomi, beroende på att undervisningen inte syftar till "beräkningar" på samma sätt (att de kan anpassas till att omfatta även andra stoffområden, andra dimensioner är däremot troligt). Även när fysiklärarna identifierat och formulerat kriterier för de olika typer av löpande bedömningar man uppfattar som relevanta vid betygsättning, kvarstår detta att läraren måste väga samman sina bedömningar till ett betyg. Engelsklärarna prövade kriterier för elevernas förmåga att förstå engelsk text och för deras förmåga att skriva engelska. Utöver detta tänkte lärarna sig kriterier för lyssna/samtala-dimensionen. Problemet att väga samman elevens skilda "förmågor" till ett betyg kvarstår. Identifierbara och fungerande nivåer för löpande bedömningar är visserligen en förutsättning för kunskapsrelaterade betyg, men inte detsamma som ämnesspecifika beskrivningar av vad som krävs för de olika betygen.

Hur en lärare ska väga samman en elevs resultat till ett betyg i de fall eleven uppfyller kriterierna för olika nivåer vid olika tidpunkter under pågående studier och/eller vid olika typer av bedömningar i ett och samma ämne har inte behandlats i läraruppgiften. Detta kan inte prövas och fastställas innan fungerande nivåer har identifierats och prövats i samtliga dimensioner av ett ämne. Att man i läraruppgiften inte har behandlat sammanvägning vad gäller betygsättning innebär inte att den principiella problematiken kring detta undvikits eller förbisatts. Vi har uttryckligen påpekat att kriterier för nivåer inte befriar läraren från problem med sammanvägning. Problemet uppstår varje gång somliga elever uppnår en nivå på vissa uppgifter och andra nivåer på andra, dvs även då läraren använder en och samma nivåbeskrivning vid ett och samma tillfälle. Vi har diskuterat och klargjort hur detta kan hanteras i ett kunskapsrelaterat system (se t ex fysik- och naturbruksgruppen).

Man kan fastställa huruvida elever ska vara godkända på alla frågor, alla genomföranden, för att bli godkända eller om elever kan godkännas i kraft av sina goda kunskaper/kompetens på ett visst område trots att eleven inte uppnått kriterierna för godkänt genomgående. Vi har också påpekat att sammanvägning inte bör göras utifrån "medelnivåberäkningar". Man bör istället fastställa att en elev som uppnått en viss nivå på ett angivet antal uppgifter bedöms motsvara nivån ifråga i den sammanfattande bedömningen. Hur många uppgifter man fastställer beror väsentligen på hur säkra läramans bedömningar är. Som vi såg upptäckte fysiklärarna på gymnasiet att somliga elever lyckades lösa enstaka uppgifter på högre nivåer. De ville därför kräva att eleven klarade tre uppgifter på en viss nivå för att känna sig säkra i bedömningen att eleven verkligen uppfyllde kriterierna för nivån ifråga. Vissa uppgifter kan vara sådana att det räcker att eleven klarar en enda för att läraren ska kunna konstatera att eleven uppnått en viss nivå. Det är givetvis sådana uppgifter som bör efterssträvas⁷¹.

Samtliga dessa resonemang är direkt överförbara till att läraren ska sätta betyg på elever utifrån bedömningar genomförda vid olika tillfällen under pågående studier och utifrån bedömningar som kan tänkas avspegla olika dimensioner inom ämnet. Sammanvägning till ett betyg är visserligen inte direkt behandlad i läraruppgifterna men kan lösas på de olika sätt som diskuterats och framförts i samband med provningarna.

Antalet betygssteg

Förutsatt att antalet betygssteg, åtminstone i princip, inte behöver vara färre än antalet identifierbara kvalitativa nivåer, kan läraruppgifterna sägas ge underlag för följande slutsatser vad gäller antalet betygssteg.

- * Det synes vara möjligt att identifiera och fastställa två betygssteg under godkänd i en och samma elevgrupp.
- * Det synes vara möjligt att formulera, identifiera och bedöma två nivåer över godkänd i de flesta ämnen, oberoende av stadium i en och samma elevgrupp.

⁷¹ I engelska innebär det konkret att uppgifter där elevens förmåga att både läsa och skriva engelska bedöms samtidigt är att föredra framför uppgifter som prövar vardera förmågan separat.

- * Det synes vara möjligt att fastställa antalet betygssteg till 4, om man fastställer ett steg under godkänt, eller 5, om man fastställer två steg under godkänt, i en och samma elevgrupp.

Mer genomarbetade prövningar kan medföra att fler nivåer identifieras, vilka kan ge underlag för fler betygssteg, under förutsättning att överensstämmelsen mellan olika lärares bedömningar är god. Det är vår uppfattning att ett införande av kunskapsrelaterade betyg måste genomföras så att man redan vid införandet kan garantera en acceptabel överensstämmelse mellan olika lärares bedömningar. Det är väsentligen det som motiverar att vi menar att man inte kan fastställa fler betygssteg än det antal nivåer lärarna identifierat. Följande resonemang syftar till att klargöra detta.

I den nu pågående betygsdebatten har somliga politiker, lärare och även elever förespråkat ett mål- och/eller kunskapsrelaterat betygssystem med betydligt fler steg än dagens fem. Önskemålet om fler betygssteg förefaller vara uttryck för en annan uppfattning, vad gäller kriterier, än den som förelades oss i de direktiv för läraruppgifterna som Betygsberedningen formulerat. Förespråkare för fler betygssteg kan t ex framföra att det ska löna sig för elever att göra en extra arbetsinsats. Bakom detta skyntar uppfattningen att betygen ska avspegla hur mycket eleven kan, dvs en kvantitativ syn på kunskap. Som framgått har vårt arbete utgått från att betygen enbart ska avspegla identifierbara kvaliteter. Exakt hur många identifierbara kvaliteter som kan identifieras återstår att pröva.

Vidare förefaller det som om de som förespråkar fler betygssteg inte har gjort klart för sig konsekvenserna vad gäller *överensstämmelsen mellan olika lärares bedömningar*. Det framgår bl a av att man t ex kan framföra att lärarens problem med betygsättning blir mindre ju fler betygssteg läraren har att tillgå. Orsaken till detta felslut kan vara att lärare och elever i enstaka fall önskat sig ett "mellanbetyg" för att lösa ett besvärligt sammanvägningsproblem. Men det som oreflekterat förefaller vara en lösning i det enstaka fallet har, generellt sett, motsatt effekt. Antalet elever i en klass, som ger upphov till sammanvägningsproblem ökar med antalet betygssteg. Används fyra steg finns tre möjliga gränspositioner där elever kan ge vägningsproblem, används fem steg finns fyra möjliga gränspositioner osv. Dessutom försvåras vägningsarna av att skillnaderna i kunnande/kompetens mellan två elever som ska ha olika betyg minskar då antalet betygssteg ökar. Att införa fler betygssteg förvärrar just de problem som skulle åtgärdas.

Den mest förödande effekten av att kunskapsskillnaderna mellan två elever som ska ha olika betyg blir mindre är att överensstämelsen i bedömningar lärare emellan sjunker. Det kommer att sättas fler orättvisande betyg med fler betygssteg.

Huruvida ett betygssystem, vilket som helst, kan införas och upprätthållas eller ej, avgörs i praktiken av den tilltro, i första hand elever och deras föräldrar har till systemet. Tilltron till ett kunskapsrelaterat system står och faller med den överensstämmelse mellan olika lärares bedömningar som kan upprätthållas. Det beror på att just denna form av betyg alltid medger att olika lärares bedömningar kan jämföras, t ex då elever genomför särskilda provningar eller då elever har synpunkter på ett avgivet betyg och får det omprövat. Eftersom det kommer att sättas fler orättvisande betyg ju fler betygssteg som fastställs, framför allt i ett inledande skede då lärare är osäkra kring hur det nya systemet ska tillämpas, kan det antal betygssteg man inledningsvis fastställer vara den "akilleshäl" som gör att tilltron till systemet aldrig byggs upp. Den process, där de positiva effekterna av ett sådant system successivt skulle ha synliggjorts, startar aldrig.

Lärarna har i dessa provningar gjort bedömningen att en acceptabel överensstämmelse kan upprätthållas när eleverna bedöms i fyra-fem nivåer. Bedömningen att en acceptabel överensstämmelse föreligger är strikt begränsad till just detta antal nivåer. Hur det går med överensstämmelsen mellan lärare om fler nivåer, eller fler betygssteg, identifieras vet vi inget om. Allmänt gäller att överensstämmelsen riskerar sjunka med varje ytterligare nivå och/eller betygssteg. Det kan också tänkas att överensstämmelsen sjunker även i det fall där antalet betygssteg är detsamma som antal nivåer. Det är en sak att bli överens om hur väl eleven t ex behärskar ett piano eller en motorsåg och en annan sak att bli överens om hur den som är duktig på piano eller motorsåg och betydligt sämre på att sjunga eller köra traktor ska betygsättas⁷². Sammanvägningen kompliceras av att bedömningen delvis görs utifrån kriterier som inte är benämnda och medvetna. Huruvida lärarna blir lika överens när det gäller sammanvägning som man varit vad gäller nivåer vet vi inget om.

Att de deltagande lärarna anser att det är överensstämelsen som avgör antalet möjliga nivåer/betygssteg och därmed möjligheten av ett kunskapsrelaterat system framgår av att de utgår ifrån nu fungerande

⁷² I engelska diskuterades detta aldrig. Hur ska man betygsätta en elev som kan prata engelska men inte uppnår godkänd skrivförmåga?

intuitiva kriterier. Lärare i t ex fysik och engelska har stämt av sina kriterier t ex mot standardproven, centrala proven men även mot varandra utifrån många års diskussioner kring betygsättning, där fokus legat på besvärliga "gränfall". Det är väsentligen i kraft av denna fungerande "bedömartradition" som en acceptabel överensstämmelse över huvud taget existerar. Det är därför lärarna varken vill, försöker eller kan formulera och identifiera fler än de fyra-fem nivåer som identifierats, i praktiken det antal nivåer/betygssteg som lärarna har erfarenhet av att använda idag.

I inledningen till detta avsnitt konstaterades att ett kunskapsrelaterat betygssystem förutsätter att "man kan avgöra huruvida en elev har uppnått det kunnande och/eller den kompetens som krävs för ett visst betyg". Förutsättningen bör förtydligas. Det måste kunna avgöras med god överensstämmelse mellan olika bedömare. Dessa prövningar ger inte stöd för fler betygssteg än kvalitativa nivåer, dvs två över godkänt. Det beror på att deltagarna aldrig uttalat sig om en eventuell bedömaröverensstämmelse för något annat antal nivåer än de som prövats.

Det som avgör frågan om antal betygssteg är ytterst en fråga om ett ställningstagande till vilken kunskap skolan ska premiera. Om betygen ska avspegla elevernas förståelse, djupare insikter och förmåga att tillämpa, måste man, för att få ett underlag för fastställandet av antal betygssteg, pröva antalet möjliga kvalitativa kriterier i olika ämnen. Den som har en bestämd uppfattning i fråga om antalet betygssteg, utan att ha tillgång till eller utan att ta hänsyn till empiriska underlag, kan inte ha en bestämd uppfattning om vad betygen ska avspegla. Det får bli vad det blir. Motsatsen gäller också. Den som, t ex av pedagogiska skäl, har en bestämd uppfattning om vad betygen ska avspegla kan inte, med de empiriska underlag som finns att tillgå idag, ha en bestämd uppfattning om hur många betygssteg ett sådant system bör och kommer att använda. Det måste få växa fram i takt med att den empiriska basen breddas och fördjupas.

Betygsberedningen gav oss bl a följande direktiv för läraruppgiften.

"Avsikten är att på detta sätt få klarhet i det möjliga antal steg som kan definieras så tydligt i olika ämnen att beredningen, innan nytt förslag till betygssystem läggs, kan utgå från att att betygssystemet kommer att fungera."

Det är givetvis principiellt möjligt att ett betygssystem med fler än två betygsteg över godkänt kan komma att fungera. Men vid införandet av ett kunskapsrelaterat betygssystem måste man, som vi ser det, försäkra sig om att överensstämmelsen mellan olika lärares bedömningar kommer att vara god. Därför bör systemet, i ett inledningsskede, anpassas till de intuitiva kriterier som används. Det är dessa som i första hand bör synliggöras till fungerande kriterier och betygskrav. I ett senare skede kan och bör kriterierna revideras så att antalet betygssteg bättre överensstämmer med det antal identifierbara kvaliteter elever faktiskt visar upp. Att döma av den här genomförda prövningen, som speglar olika ämnen, särskiljer lärarna inte fler än fyra kvalitativa nivåer, varav en kan sägas motsvara icke godkänd, i en och samma elevgrupp. Risken med att inledningsvis fastställa fler betygsteg än två över godkänt i en och samma elevgrupp, är att den långsiktiga förändring av den svenska skolan som ett förändrat betygssystem ytterst syftar till aldrig börjar.

4.2 Mål och kriterier.

I avsnitt 3.2 angavs våra utgångspunkter vad gäller relationen mellan kursplanernas mål och de kriterier som används vid bedömningar. I detta avsnitt ska vi på ett mer sammanfattande sätt belysa relationen mellan mål och kriterier utifrån de resultat prövningarna gett.

Vi betonade att målbeskrivningar i fysik bör ange de samband undervisningen syftar till att befästa och fördjupa. Vi gav följande exempel: "Eleven ska ha insikter i och behärska samband i elektriska kretsar så att eleven kan motivera och göra beräkningar i dessa enligt accepterade naturvetenskapliga modeller." En sådan målbeskrivning innebär att kursplanen påbjuder ett urval av stoff, dvs anger att läraren ska undervisa om elektriska kretsar. Vi undvek däremot att precisera urvalet av stoff närmare. Anledningen till detta var att ett precisare stoffurval kan göra det svårare att formulera den typ av kriterier för bedömning vilka vi uppfattade som önskvärda. Står det att läraren t ex ska behandla begreppen spänning och resistans kan det bli denna formulering som styr urvalet av kriterier för bedömning, även i det fall då kursplanen också anger ett övergripande mål kring samband i kretsar. Att i målformuleringar precisera stoffurvalet är förenat med risken att kriterierna blir kvantitativa. Prövningen i fysik ger, som vi ser det, ingen anledning att ompröva vår hållning. Lärarna uppfattade avgränsningen av stoffet som tillräcklig. De formulerade förslag till kriterier som kan appliceras på, i stort sett varje stoffområde i fysikkurserna.

Vi betonade att målbeskrivningar i historia bör ange de sammanhang undervisningen syftar till att befästa och fördjupa. Vi tänkte oss att kursplanen skulle förteckna stoffområden med angivande av sammanhang på ungefär samma sätt som i fysik. Som framgått av redovisningen omprövade vi detta utifrån att lärarna använde olika stoff för att illustrera en viss typ av historiskt sammanhang. Vi drog slutsatsen att en kursplan i historia kan förteckna övergripande sammanhang, t ex revolutioners allmänna förlopp. I övrigt är det önskvärt att urvalet av stoff inte regleras i ett centralt styrdokument. Man kan konstatera att lärarna i historia, precis som i fysik, formulerade kriterier som är tillämpliga på samtliga stoffområden.

I naturbruksämnen utgick vi intuitivt ifrån att undervisningen i naturvetenskapliga grunder var jämförbar med undervisning i fysik, dvs den syftade till att befästa och behärska samband. Vår tanke var att naturbrukslinjens yrkesämnen också syftar till insikt i samband. Natur-

bruksprogrammet innehöll exempel på målformuleringar som angav samband. Dessa var snarast mer övergripande än t ex vårt förslag till målformulering i fysik. Det var svårt att uppfatta om formuleringarna avgränsade stoffet alls. Vi formulerade däremot aldrig något förslag till mål för naturbruksämnen.

Det framgår av de kriterier för bedömningar lärarna provat att det är möjligt att formulera målen med angivande av samband ungefär som i fysik. Man kan konstatera att lärarna betonar elevernas förmåga att analysera och dra slutsatser. Den som kan analysera och dra slutsatser kan sägas ha goda insikter i hur saker och ting hänger ihop, dvs insikter i samband och sammanhang. En slutsats vi drog av provningen i naturbruksämnen är att avnämarna har lika stort eller större inflytande över urval av stoffområden än centralt formulerade styrdokument. Däremot föreföll den styrning, som blir resultatet av formulerade kriterier för bedömning, kunna medverka till en bättre utbildning även ur avnämarnas perspektiv.

Som framgår av avsnitt 3.6 är det vår uppfattning att även ämnen som engelska och musik syftar till att ge insikter i samband och sammanhang, i det här fallet de strukturer som styr hur tecken ges betydelser. Skillnaden mellan olika ämnen beror mer på vilka typer av samband och sammanhang som fokuseras. Engelska och musik syftar dels till att ge eleverna insikt i sammanhang som är benämnda, t ex insikter i den formulerade grammatiken, insikter i notskriftens utveckling och användning i västerländsk musik m fl. Engelska och musik syftar också till att ge eleverna insikt i sammanhang som inte är benämnda eller formulerade.

I engelska och musik är problemet därför delvis ett annat vad gäller relationen mellan mål och kriterier för bedömning än i t ex fysik. Målformuleringar i dessa ämnen riskerar att få en slagsida så att det som kan benämnas får större tyngd än det som inte lika lätt låter sig benämnas. Detta kan bl a medföra att de obenämnda sammanhang, som undervisningen syftar till att ge insikter i, försvinner ur fokus.

Låt säga att målet i engelska formuleras så här: "Eleven ska utveckla sin förmåga att använda språket i tal och skrift." En sådan målformulering är väl förenlig med en metodisk fokusering på kommunikation. Men formuleringen riskerar medföra att läraren separerar olika "färdigheter" inom ämnet så att eleverna s a s övar de kommunikativa färdigheterna tala, lyssna, läsa och skriva var för sig. Om dessutom kriterier för bedömning formuleras i samma fyra separata färdigheter styrs under-

visningen ytterligare i den riktningen. Detta är inte självklart önskvärt. Man kan lika gärna betona den nödvändiga växelverkan mellan t ex läs- och skrivförmåga eller att god skrivförmåga förutsätter god läsförmåga etc.

Vår uppfattning är att målet i t ex engelska bör beskrivas så att *den kompetens en person har* som klarar olika typer av kommunikativa situationer benämns och klagörs. Denna kompetens kan inte delas upp i delar. Den är ett slags kunnande och bör beskrivas som sådant, t ex som förmåga att förstå, tolka och använda tecken. Begreppet "färdighet" leder, som vi ser det, tanken mot det iakttagbara; själva verksamheten och resultatet. Det är därmed ett begrepp som ger metodisk ledning. Det ger däremot inte ledning vad gäller det långsiktiga målet, dvs samlad kompetens och inte heller ledning vad gäller kriterier för bedömningar knutna till språkförmågans utveckling. Förutsättningen för att kunna formulera kriterier för bedömning som avspeglar den verkliga och långsiktiga utveckling av språkförmågan som eleverna genomgår i t ex ett främmande språk, är att man formulerar målen så att det framgår att det finns en samlad språklig förmåga bakom de situationsbundna färdigheter som kan iaktas i kommunikativa sammanhang.

I provningarna i engelska separerades läs- och skrivförmåga och lärarna i musik ville i utgångsläget göra en åtskillnad mellan elevens förmåga att musicera på egen hand och elevens förmåga att sammusicera. Risken med detta är att utvecklingsperspektivet försvinner. Man kan också konstatera att varje uppdelning av en önskvärd kompetens i delkompetenser skapar sammanvägningsproblem. Läraren ska trots allt sätta ett betyg i engelska eller musik och måste då förena skilda nivåbeskrivningar på något sätt.

Lärarnas förslag till kriterier i dessa ämnen kom att få en utformning som principiellt gör det möjligt att tillämpa samma eller något omformulerade kriterier vid olika bedömningar i ämnet. Detta gällde i musik där kriterierna för samspelsförmåga i princip var desamma som kriterierna för elevens förmåga att spela själv. I engelska blev inte kriterierna för elevernas läsförmåga väsensskilda från kriterierna för skrivförmåga. Det beror på att det finns ett ömsesidigt beroende mellan elevens förmåga att förstå en text av en viss typ och elevens förmåga att själv skriva en viss typ av text. Det finns också ett ömsesidigt beroende mellan elevens förmåga att förstå en text fullt ut och elevens förmåga att skriva korrekt engelska.

Denna genomgång av mål och kriterier visar att man i samtliga grupper gjorde erfarenheten att kriterier formulerade i relation till ett visst stoffområde eller en viss delkompetens kan tillämpas på andra stoffområden eller med små förändringar kan tillämpas på den mer sammansatta kompetens undervisningen syftar till att ge.

Det är inte ovanligt att man i skolans värld uppmärksammar skillnaderna mer än likheterna mellan olika ämnen. Det framgår bl a av att engelsklärarna spontant inte uppfattade våra exempel på kriterier i t ex religionskunskap som relevanta i engelska och av att musiklärarna uppfattade sitt ämne som väsensskilt från andra ämnen, även bild. Av dessa prövningar framgår att kriterier för bedömningar i olika ämnen inte är så olika. Vi har t ex sett att elevens förmåga att reflektera, analysera, dra slutsatser och genomföra uppgifter som är mer eller mindre välkända återkommer i kriterieförslagen i alla fem grupperna. Engelska och musik som, vad gäller målbeskrivning, skiljer sig från de andra tre ämnena, bl a beroende på att stora delar av kompetensen inte kan och inte behöver benämnas, skiljer sig inte särskilt vad gäller kriterier. Även här är förmåga att reflektera, analysera, och tillämpa i olika sammanhang identifierbara kvaliteter i elevernas utveckling.

Så här i efterhand står det klarare för oss att vi, huvudsakligen i kraft av vår syn på utveckling i ämnet, har försökt hålla elevens samlade kunskande/kompetens i fokus. Det är troligt att det är just detta perspektiv som förklarar att likheterna framträder i förslagen till kriterier. När kriterier i ämnen som fysik, historia och naturbrukslinjens yrkesämnen inte förtecknar stoff, synliggörs att dessa ämnen inte enbart syftar till att informera eleverna om hur det är, så att eleverna lär sig "veta att" det förhåller sig på ett visst sätt. Dessa ämnen syftar också till att utveckla elevernas förståelse, förmåga till reflexion och tillämpning, dvs eleverna måste också lära sig "veta hur" man genomför experiment i fysik, "veta hur" man utreder tänkbara orsaker till ett historiskt skeende, "veta hur" man gör daglig tillsyn på en motorsåg etc. Vi kan också konstatera att elevens förmåga att tolka och behärska det språk som är knutet till ämnet kom att avspeglas i kriterierna.

När kriterier i ämnen som engelska och musik avspeglar en mer sammansatt kompetens blir det uppenbart att dessa ämnen inte enbart syftar till att lära eleverna "veta hur" man använder ett "språk". Dessa ämnen syftar också till att informera eleverna om hur det är, så att eleverna lär sig "veta att" man i England tilltalar lärare med Sir, "veta att" man i jazz använder vissa skalor att improvisera kring etc.

Sammanfattningsvis menar vi att man i ett fortsatt arbete med kriterier bör fokusera den sammansatta kompetens som undervisningen syftar till att ge eleverna. Man kan t ex ställa sig följande frågor för musikämnets del. Vad kan en elev om vilken läraren gör bedömningen att eleven har möjlighet att syssla med musik professionellt? Vad kan en elev om vilken läraren gör bedömningen att eleven har möjlighet att vara en aktiv amatör i t ex en kör? Vad kan en elev om vilken läraren gör bedömningen att eleven har möjlighet att vara en aktiv och kritisk konsument? Vad kan en elev om vilken läraren gör bedömningen att eleven har möjlighet att vara en medveten konsument? Sådana övergripande frågor som avspeglar den helhet av kunnande/kompetens utbildningen syftar till kan ställas i alla ämnen. Svaren på sådana övergripande frågor kan utgöra underlag för en mer samlad beskrivning av den kompetens som eftersträvas och kan därmed vara vägledande i arbetet med ämnesspecifika beskrivningar av vad som krävs för olika betyg.

4.3 Kursplaner och centralt utformade prov

Här ska kort belysas den annorlunda utformning en kursplan kan få som en konsekvens av det resonemang kring mål och kriterier för bedömningar som fördes i avsnitt 4.2.

En kursplan i t ex fysik, historia och naturbruksämnen bör, som framgått, inte förteckna stoff på det sätt nuvarande kursplaner gör. Den kan däremot förteckna mål med angivande av samband och sammanhang. Lärarens frihet och ansvar att välja lämpligt stoff i förhållande till eleverna kommer därmed att framstå klarare. Denna frihet vad gäller urval av stoff balanseras i kraft av att lärarens resultatansvar preciseras. De kriterier för bedömning som kursplanen anger kommer att fungera styrande. Med den typ av kriterier som här prövats, dvs kriterier som betonar elevernas förståelse och förmåga att tillämpa sina kunskaper på verklighetsnära exempel, kommer kriterierna att styra lärarens undervisning, arbets sätt, laborationer och prov bort från en mer ytinriktad, kortsiktig pedagogik och mot en mer förståelseinriktad och långsiktig. Kriterier för bedömning styr lärarens arbete i helt andra avseenden än vad ett mer preciserat urval av stoff gör. Den samlade styreffekten av centralt utformade kursplaner som dels anger önskvärda mål, dels anger kriterier för bedömning, blir snarast mer genomgripande än nuvarande kursplaners. Detta gäller även om kursplanen nöjer sig med att göra en förteckning av övergripande sambandsmål på det sätt vi föreslagit i historia.

I ämnen som engelska och musik kompliceras målbeskrivningar av att delar av den önskvärda kompetensen inte kan benämnas direkt och att andra delar, som grammatikkunskaper och "realia"-kunskaper likaväl kan inordnas i en beskrivning av den samlade kompetensen. Däremot kan kriterier för bedömning och ämnesspecifika beskrivningar för olika betyg ge den styrande effekt ett centralt dokument syftar till.

I flera grupper har frågan om centralt utformade styrdokument diskuterats. Deltagarna har efterfrågat styrdokument vad gäller betygsättning. Den nuvarande friheten att bedöma eleverna efter de kriterier som avspeglar skillnader, vilka som helst, mellan elever är tveeggad. Det är ett tungt ansvar att vara den som har till uppgift att betygsätta elever. Lärare som undervisar i ämnen där centrala prov och standardprov ges har framfört att dessa prov är ett stöd. Det är skönt att kunna hänvisa till anvisningar just när det gäller betygsättning.

I grupperna har lärarna dock varit huvudsakligen kritiska till centrala prov med den utformning och förläggning i tiden dessa idag fått. Orsakerna är väsentligen två. Nuvarande centrala prov och standardprov upplevs, trots att de ger ett välbehövligt stöd för lärarens betygsättning, ha negativa styreffekter. Den kritik som framförs tar dels fasta på att proven styr lärarens undervisning. Läraren förbereder eleverna för proven, ofta på det sättet att undervisningen, långt innan eleverna ska genomföra provet, läggs upp så att eleverna "övar" på tidigare års prov. Kritiken tar också fasta på att provens förläggning till en gemensam tidpunkt styr lärarens planering. Det blir i praktiken omöjligt att t ex ta upp moment i en annan ordning än den som proven förutsätter. Utöver dessa båda synpunkter på nuvarande centrala prov och standardprov har man i några grupper påpekat att de förslag till kriterier som lärarna provat är undervisningsberoende på ett sådant sätt att centralt utformade prov riskerar ge ett mindre rättvisande betygsunderlag än lärarens egenproducerade prov.

Lärarna har däremot framhållit det nödvändiga och positiva i att man från central instans ger ut tydliga styrdokument vad gäller betygsättning. Det har påpekats att t ex kursplaner bör innehålla kriterier för bedömning. Det har också framförts förslag att inrätta en sk provbank, en central instans som dels tillhandahåller förslag till uppgifter som provats i elevgrupper så att läraren kan rekvidrera elevsvar som bedömts uppfylla kriterier för olika nivåer, dels fungerar så att lärare som utformat fungerande uppgifter på sin skola kan skicka dessa för vidare befordran till andra skolor.

5 DISKUSSION

5.1 Vilken kunskap ska betygsättas?

Den traditionella ämnesindelningen

Termen "kunskapsrelaterade betyg" kan tolkas så att dessa betyg enbart kan appliceras på kunskapsämnen. Detta framgår av nedanstående citat. Sammanhanget i vilket det hör hemma är att Betygsberedningen för Läroplanskommittén presenterade en PM med preliminära förslag till generella definitioner av betygssteg (PM 1992-03-17, version 3). Syftet var att öppna för en diskussion, eftersom det ingår i kommitténs arbete att föra in betygskriterier i de olika kursplanerna. Läroplanskommittén bad fyra ämnesexperter⁷³ i svenska, matematik, musik och språk uttala sig om förslaget (1992-04-08). Experterna är enstämmiga så tillvida att de avfärdar förslaget med hänvisning till sina respektive ämnens specifika struktur och karaktär. Språkexperten skriver:

"Om betygen skall baseras på 'kunskaper', vad är det då som gäller i gymnastik och musik? Vi anser normalt att språken är färdighetsämnen. Att lära sig ett språk är till stor del som att lära sig spela piano. Kunskaper i mer inskränkt mening spelar en underordnad roll. Om eleven t ex korrekt använder 'dokonstruktionen' i engelska bör det inte läggas henne till last om hon inte kan redogöra för reglerna för när och hur denna konstruktion används./.../Och omvänt: Om hon kan redogöra för de grammatiska reglerna ('har kunskap') men alltid gör fel i tal och skrift, så är målet inte uppnått och betyget kan inte bli särskilt högt./.../Om dessa formuleringar alls skall användas, så skulle det väl vara i ämnen som historia, samhällskunskap, filosofi, eller religionskunskap."

Experterna representerar färdighetsämnen⁷⁴. I citatet skymtar en motsättning mellan å ena sidan kunskaper och å andra sidan färdigheter. Där finns också antytt att dessa kategorier kräver olika bedömnings-

⁷³ Kent Larsson, svenska, Bengt Johansson, matematik, Ralf Sandberg, musik, Torsten Lindblad, språk.

⁷⁴ Direkt eller indirekt finns hos experterna ett försvar för det relativa betygssystemet. Det bekväma med det relativa betygssystemet är att problem av detta slag aldrig uppstår. Jämför man elever med varandra behöver man aldrig ta ställning till vad som ska bedömas.

förfaranden, dvs att kunskapsrelaterade betyg inte kan sättas i de s k färdighetsämnena.

Den dualism som framträder är intressant mot bakgrund av debatten om kunskapssyn som pågått sedan 70-talet. Något förenklat kan man säga att den ställt termer som kvalitet och kvantitet, förståelse och fakta-plugg, holism och atomism osv mot varandra, alltför ofta på ett dualistiskt sätt, dvs så att de båda polerna utesluter varandra. Debatten har huvudsakligen gällt kunskapssyn generellt, någon gång i relation till något ämne. Det intressanta är att debatten aldrig gällt färdighetsämnena. Där tycks inte frågan om kunskapssyn vara giltig. I den mån man diskuterat t ex svenska eller främmande språk har man fokuserat metoder för undervisningen, inte sättet att se på kunskap. Debatten har med andra ord aldrig berört själva uppdelningen i kunskaper och färdigheter. Den är ett grundmurat fundament som aldrig ifrågasatts.

Av tradition delas skolämnen in i orienterings-, färdighets- och övningsämnen. Den första ämnesgruppen omfattar natur- och samhällorienterande ämnen och hänför sig till vad som skulle kunna benämnas "kunskapsämnena". Till färdighetsämnena hör i första hand matematik och språk och till övningsämnena bl a bild, musik och idrott. Gränsen mellan de två sista ämnesgrupperna är snarare betingad av status än av ämnenas karaktär, eftersom flera övningsämnen lika väl kan betecknas som färdighetsämnen. Huvudkategorierna synes vara kunskaper och färdigheter. Ibland görs indelningen teoretiska respektive praktiska ämnen.

Valet av ämnen för läraruppgragen gjordes medvetet så att de skulle representera olika kategorier. Fysik och historia hänförs till kunskapsämnena medan engelska och musik hänförs till färdighetsämnena. På naturbrukslinjen finns båda resresenterade men där använder man termerna teoretiska och praktiska ämnen och vi valde ett av varje. Det vanliga är att skillnaderna mellan dessa ämneskategorier framhävs — de går inte att jämföra — vilket också var påtagligt i lärargrupperna när de startade sina arbeten. Eftersom arbetet utgått ifrån vad som är rimligt att eleverna ska kunna i respektive ämne, t ex i åk 9, samt fokuserat identifierandet av kvalitativa kriterier, har frågan om denna ämnesuppdelning aldrig vållat några problem.

Under arbetet med läraruppgragen har betoningen legat på kvalitet och förståelse. Vi har inte fokuserat eller formulerat dualismen mellan kunskaper och färdigheter. I arbetet har vi utgått ifrån att skillnaderna

mellan kunskaps- och färdighetsämnena inte är så stor. I efterhand kan vi se att vi därmed intuitivt försökt att överskrida dualismen mellan kunskaper och färdigheter (se avsnitt 4.3).

Ett annat sätt att se på olika ämnen

Uppdelningen i kunskaper och färdigheter är, enligt vår mening, problematisk. Det är naturligtvis självklart att ämnesexperter värnar om sitt ämne, men så snart ämnet blir ett skolämne blir det en pedagogisk angelägenhet: Vad ska eleverna lära sig; hur får man dem att lära sig; hur ska man bedöma vad de lärt sig? Är lärandet inom kunskapsämnen väsensskilt från lärandet inom färdighetsämnena? Frågan är om man inte skapat en falsk motsättning mellan kategorierna kunskapämnen och färdighetsämnena. Det kanske snarare är så att skillnaderna i högre eller mindre grad står att finna mellan varje ämne än mellan nämnda ämneskategorier.

De flesta skolämnena står i en viss relation till motsvarande vetenskapliga discipliner⁷⁵. Vissa skolämnena är knutna till flera discipliner. Svenskämnet är t ex knutet till språk- och litteraturvetenskap, samhällskunskap bl a till statsvetenskap och nationalekonomi. Innehållet för undervisningen i olika ämnen hämtas i de flesta ämnena från den aktuella vetenskapliga kunskapen. Varje ämne har sin specifika karaktär och sitt specifika ämnesinnehåll. Man kan säga att varje ämne skiljer sig åt med avseende på hur kunskapen är organiserad. Denna dimension anger resultatet av forskning eller av samlad erfarenhet och är kunskapens synliga sida. Denna skillnad mellan ämnena framträder i de språkliga framställningarna, dvs i facktexter för respektive ämne. Det gäller inte bara olikheter i termer och begrepp utan också sättet att beskriva kunskapen. För skolans del framträder detta i viss mån även i lärobokstexterna, även om dessa texter är förenklade jämfört med vetenskapliga rapporter. Den här dimensionen kan benämnas som **kunskap om ämnet**.

Denna dimension räcker inte för att karakterisera ett ämne. Det finns ytterligare en dimension, som är mera svärfångad. På ett övergripande plan kan den beskrivas som förhållningssättet till och i ämnet. Den handlar om hur man tankemässigt förhåller sig till kunskapen; hur man resonerar och språkligt reflekterar. Ofta är denna aspekt omedveten och oformulerad, eftersom den genom erfarenhet blivit en självklar del i den

⁷⁵ Avsikten här är inte att gå in på hur dessa relationer framträder, bara att de finns.

ämneskunnige individens kunnande. Vidare handlar denna dimension om hur kunskap sökes, problem formuleras och hur den kommer till uttryck i språk och handling. Det är den dimension som förbättras genom erfarenhet och blir alltmer professionell. Den är kontextuell⁷⁶. Den är kunskapens kreativa sida. Den här dimensionen kan benämnas **kunskap i ämnet** — vars aspekter är både osynliga och synliga. Den framträder också i de ämnesspecifika texterna men på ett indirekt sätt, dvs i dispositionen, framställningssättet, formuleringar osv. Ämneskunskapens framträdelseform speglar både *kunskap i* (till vissa delar) och *kunskap om* (innehållet). De båda dimensionerna, *kunskap om* och *kunskap i*, förutsätter varandra, är ömsesidigt beroende av varandra. Detta gäller alla ämnen.

För att knyta tillbaka till den traditionella uppdelningen i kunskaper och färdigheter, skulle alltså "kunskaper" kunna hänföras till dimensionen "kunskaper om" och "färdigheter" till "kunskaper i". Då termerna "kunskaper och färdigheter" har kommit att användas så att de står i en motsatsställning till varandra är det bättre att överge dessa och ersätta dem med *kunskaper om* och *kunskaper i*, vilka anger att de är två oseparatorbara sidor av samma sak.

"Kunskaper"

I utbildning, inte bara i skolan, har ofta enbart den första dimensionen — kunskap om — betonats och premierats. Det gäller framför allt sk kunskapsämnen. Det är också den som ger vinster i t ex frågesportstävlingar. Det kan bero på att den är lätt att ställa frågor på av typen när, vad, var, vem, vilka osv. Skillnader i resultat mellan individer handlar då om den mängd sakuppgifter som kan memoreras. Huruvida detta också speglar kvalitativa skillnader i förståelse framgår inte, eftersom den dimensionen inte efterfrågas. Det är också dimensionen *kunskap om* som oftast betygsätts. Av månghundraårig hävd har det skriftspråkliga lärandet utgått från *kunskaper om* språket; grammatik, stavningregler osv. Debatten om svenskämnet från 70-talet och framåt har i viss mån flyttat fokus från form till funktion, dvs till den kommunikativa kontexten — *kunskaper i*. Därav betoningen av "språkfärdigheten". Debatten har, som vi nämnt ovan, inte enbart gällt ämnet svenska utan allmänt vilka kunskaper skolan ska bibringa eleverna. I vissa ämnen har kritiken gällt den ensidiga betoningen av *kunskap om*,

⁷⁶ Kontextuell betyder beroende av en situation eller ett sammanhang, t ex är ett mättekniskt kunnande beroende av tillgång till viss utrustning, engelsklärandet av andra som kan språket osv.

med användning av en rad olika epitet⁷⁷. Debatten har lämnat sina spår i Lgr 80. I kapitlet om mål och riktlinjer under rubriken kunskaper och färdigheter står:

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

Här finns ett ställningstagande för ett kunnande som också inbegriper dimensionen *kunskap i*, syftande enbart på kunskapsämnena och inte på färdighetsämnena. Det följs sedan upp under avsnittet ”arbetsätt” där man betonar vikten av att arbetet ska fokusera iakttagelser, teori och tillämpning, vilka måste varvas genom s k elevaktiva arbetsätt och individualisering. I Lgr 80 görs således en uppdelning mellan kunskap och arbetsätt så att det vi menar med *kunskap i* hänförs till arbetsätt. Därmed skiljs denna dimension ifrån ämnet och behandlas generellt och ämnesoberoende. Det menar vi är olyckligt, därför att olika ämnen skiljer sig inte åt bara vad gäller *kunskap om* utan också vad gäller *kunskap i*. Inom varje ämne är de ett oupplösligt helt. Det betyder att val av arbetsätt måste utgå från respektive ämne med beaktande av båda dimensionerna. Detta menar vi gäller alla ämnen inklusive dem som traditionellt benämns färdighetsämnena.

”Färdigheter”

De s k färdighetsämnena behandlas i Lgr 80 så att man gör en uppdelning i grundläggande färdigheter och övriga. De grundläggande är tala, läsa, skriva och räkna, dvs ämnena svenska och matematik. Betoningen ligger på ”systematisk träning” och ”i egen takt” och vidare:

”Träningen får inte ensidigt koncentreras till ämnena svenska och matematik. Den måste naturligt ingå i andra ämnen och aktiviteter, inte tränas isolerat och utanför motiverande sammanhang under lektionerna.” (s 16)

⁷⁷ ”Lära för skolan eller lära för livet”, korvstopning, faktaplugg, ytkunskaper, ”julgransprydnader” osv.

När det gäller övriga färdigheter exemplifieras dessa med bild, studieteknik, samarbete och tekniskt-praktiska vardagsfärdigheter. I kursplanerna för de flesta färdighetsämnen finns, förutom vad som ska tränas, också vissa kunskapsmoment i varierande grad. *Kunskap i ämnet* är således det centrala och *kunskap om* adderas som separata moment.

Vad som premieras, bedöms och betygsätts kan säkert variera med olika lärare och olika färdighetsämnen. Eftersom *kunskapen i* — användning, uttrycksformer, genomföranden osv — ofta bedöms på intuitiva och erfarenhetsmässiga grunder, kanske en del lärare kompletterar sina bedömningsunderlag med prov avseende *kunskap om* ämnet. Den senare dimensionen framträder som mindre godtycklig och mera exakt jämfört med de osynliga, intuitiva kriterierna.

De tekniskt-praktiska färdigheter som nämns i läroplanen syftar inte på sådana som eleverna redan har eller successivt skaffar sig i vardagen utanför skolan. Man menar att sådana ska föras in som undervisningsmoment i skolan. I vardagen pågår emellertid ett lärande i en rad sammanhang och i olika åldrar. Man lär sig hanterarna verktyg, apparater osv — man lär sig hur man gör och går tillväga i de otaliga vardagliga rutiner som pågår. Detta lärande är som intensivast under uppväxten. Lärandet sker i form av *tradering*⁷⁸, dvs den som kan för över sitt kunnande genom att visa och demonstrera hur man förfar. *Tradering* karakteriseras av att man gör som det brukas utan några förklaringar eller frågor varför. Varförfrågor besvaras kanske inte på annat sätt än därför att det är bra att man gör så här. Efter hand blir den lärande allt skickligare och allt mer rutinerad. Detta kunnande hänför sig till dimensionen *kunskap i* och kan omfatta mycket komplexa kompetenser. Till dessa kompetenser finns även *kunskap om* knuten, även om den inte formuleras eller förmedlas under lärandet. Det är heller inte givet att den som besitter kompetensen kan redogöra för vilken *kunskap om* som ligger bakom ett visst handlande.

Kunnande av den här typen har barn med sig när de börjar skolan och en del av det berör ämnesområden de möter där. I den formaliserade inlärningssituationen i skola och utbildning räcker det inte med *tradering*. *Kunskapen i* ska relateras till *kunskapen om* så att båda dimensionerna integreras och blir en helhet.

⁷⁸ *Tradering* handlar om hur traditioner överförs. Ursprungligen syftar det på muntligt överförande men traditioner är också av annat slag än språkliga. En tradition föreskriver att man t ex gör på ett visst sätt därför att man alltid gjort så utan ifrågasättande.

formelanvändande i fysik, laborativa moment i olika ämnen⁷⁸. Närhelst en lärare hemfaller åt att "lotsa" elever genom något moment innebär det en trädning — gör så här, sedan så här osv. Elever som ändå frågar varför och ber om förklaringar kan uppfattas som besvärliga.

Förutom de grundläggande färdigheterna är det de ämnen som har "hantverksmässig" karaktär, i betydelsen att man förfärdigar något, gör något, som betraktas som färdighetsämnen. Att ha en färdighet innebär att man tillverkar, skapar något i form av ett synligt, handfast resultat. På grund av fokuseringen på den praktiska aspekten framställs färdigheten i motsatsställning till intellektuell eller teoretisk verksamhet. Ibland ställs t o m intellektuell verksamhet i motsats till skapande verksamhet, dvs kreativiteten är ett färdighetsämnenas signum, vilket inte tillkommer de intellektuellt inriktade ämnena.

Den motsättning som i skolvärlden skapats mellan kunskaper och färdigheter, mellan teoretiska och praktiska ämnen är ohållbar. Finns det någon lärare i musik, slöjd, bild, idrott eller inom olika yrkesämnen som skulle påstå att dessa ämnen enbart består av olika typer av "förfärdiganden" helt oberoende av *kunskap om* ämnet i fråga? Finns det någon lärare inom s k teoretiska ämnen som skulle påstå att deras ämnen saknar kreativa, aktiva aspekter eller saknar varje form av tillämpning ibland också "förfärdiganden"? Om man oavsett ämne ensidigt betonar *kunskapen om* eller lika ensidigt betonar *kunskapen i* blir kunnandet rudimentärt.

Ett avvisande av ämnesuppdelningen i kunskaper och färdigheter innebär inte ett förnekande av att varje ämne har sin specifika karaktär och ämnesstruktur. Varje ämne är specifikt vad gäller både dimensionen *kunskap om* och *kunskap i*. Det är dessa dimensioners ömsesidiga beroende som konstituerar ämnet.

Vi ska konkretisera detta resonemang med ett par exempel.

Svenska

Eleverna har vid skolstarten en relativt lång erfarenhet av sitt modersmål. De har använt och använder språket i kommunikation med andra människor. I denna ständigt pågående process vidareutvecklar

⁷⁸ Läromedelspaketet med tillhörande "fylleriböcker" leder lätt till trädning. Eleverna lär sig "koden", dvs hur man gör, och fyller i rätt ord, rätt mening, rätt sakuppgift på rätt ställe. Detta kan de göra utan att lära sig vare sig den kunskap om eller den kunskap i som är avsikten.

Vi ska konkretisera detta resonemang med ett par exempel.

Svenska

Eleverna har vid skolstarten en relativt lång erfarenhet av sitt modersmål. De har använt och använder språket i kommunikation med andra människor. I denna ständigt pågående process vidareutvecklar barnet sitt språkkunnande. De har med andra ord goda *kunskaper* i sitt modersmål. Det man lätt glömmet bort är att de samtidigt har från tidig ålder utvecklat och hela tiden utvecklar *kunskaper om* sitt modersmål men att detta kunnande till stora delar är omedvetet. Att de laborerar med denna dimension visar sig i deras sätt att ställa frågor. Många barn lär sig läsa och skriva innan de börjar skolan på liknande sätt som de utvecklar sitt tal. Även i den processen är de båda kunskapsdimensionerna med. De har med andra ord inte bara kunskap i utan också ganska omfattande och vital kunskap om skriftspråket, t ex alfabetet och dess relation till det talade språket.

Denna omedvetna och från början icke formulerbara kunskap *om* språket som barn utvecklat kan med allt större erfarenhet i vissa avseenden formuleras och bli en synlig och medveten kunskap *om*. Mötet med skriftspråket⁸⁰ kan vara ett incitament i den riktningen. Skillnaden mellan tal och skrift framträder med allt större läs- och skriverfarenhet, samtidigt som deras kunskap *om* skriftspråket ökar både i fråga om form, funktion och texttyp. På ett tidigt stadium ligger deras kunskap *om* språket givetvis inte på en språkvetenskaplig nivå. Deras formkunnande utvecklas och genomgår kvalitativa förändringar i riktning mot gängse konventioner. Kunskap *om* funktioner är beroende av vilka de får möjlighet att möta och pröva. Vad gäller texttyper eller genrer är deras kunnande beroende både av den indirekta och den direkta läserfarenheten och deras möjligheter att få pröva dem i sitt skrivande.

När det gäller skolämnen som svenska och främmande språk associeras *kunskap om* med den språkvetenskapliga terminologin och begreppsstrukturen. Den kunskap *om* språket som barn successivt utvecklar genom sin språkanvändning beaktas inte som "riktig" kunskap *om*. Denna ignorans visar sig ibland när barn, som redan kan läsa och skriva vid skolstarten, tvingas börja från början. "Färdigheterna" ska grundläggas med hjälp av korrekt *kunskap om* vissa skriftspråkliga

⁸⁰ Barn som blivit lästa för visar långt innan de själva börjar läsa att de har en idé om att det är skillnad mellan tal och skrift. Det visar sig när de tar favoritboken och "läser högt" (lätsläser). Detta "läsande" skiljer sig ifrån hur de talar.

aspekter och inte i form av språkanvändning (kunskap i). En sådan undervisning kräver att man också introducerar vissa vedertagna språkvetenskapliga termer. Den kunskap *om* skriftspråket som barn redan besitter behandlas som om den inte existerar. Ändå kan vissa aspekter av den synliggöras⁸¹ och användas för att tala om språk, diskutera, jämföra osv, vilket ger en ständig förkovran av deras språkanvändning (kunskap i), muntligt och skriftligt. Innehållet i kommunikationen, både det muntliga och skriftspråkliga, är centralt för språkutvecklingens båda dimensioner⁸².

Naturbruk

På naturbrukslinjen är yrkesämnena indelade i s k moduler. De två som blev utgångspunkt för prövningen var "naturvetenskapliga grunder" och "naturbruk—basfärdigheter". Av benämningarna framgår att den första har en teoretiskt inriktning medan den andra har en praktisk, dvs en uppdelning i kunskaper och färdigheter. Moment som behandlas teoretiskt i den förra återkommer i praktisk tillämpning i den senare. De läses inte heller parallellt, utan teorin läses första året och praktiken kommer året efter. Efter prövningarna drog lärarna slutsatsen att modulsystemet borde ses över, eftersom åtskillnaden mellan de teoretiska och praktiska aspekterna försvårade för lärarna att göra sammanfattande och rättvisande bedömningar. Uttryckt i termer av det resonemang vi fört är det olyckligt att *kunskapen om* och *kunskapen i* ett ämnesmoment fördelas på separata moduler⁸³.

⁸¹ Detta kan göras utan att man använder den skolanpassade språkvetenskapliga terminologin. Vi menar att den inte behöver introduceras förrän senare under skolgången, t ex på högstadiet.

⁸² I den kursplan i svenska som än så länge gäller är svenskämnet indelat i följande huvudmoment: Tala och lyssna, läsa, skriva, litteratur, språkorientering samt språken i de nordiska länderna. De framställs som helt sidoordnade. Momentet litteratur har dock en högre prioritet i fråga om omfång. Där står att "skönlitteraturen ska dominera undervisningen i svenska". Anledningen därtill är att den ger "lustfyllda upplevelser", "förståelse för människor och livsvillkor", självförståelse osv. Det är naturligtvis inte oviktigt, men det är anmärkningsvärt att momentet inte knyts till övriga moment. Läraruppdraget omfattar inte ämnet svenska. Inom den seminariegrupp som nämns i kapitel 1 har vi ägnat flera träffar under våren till ämnet svenska, ungefär på samma sätt som i läraruppdraget. I anslutning till diskussionen om relationen mellan mål och kriterier kom vi in på frågan om vad som bör vara svenskämnets innehåll. Vi kom fram till att det är litteratur eller texter i vid mening. Som ämnets centrala innehåll är det överordnat övriga delar, eftersom eleverna inom dess ram utvecklar både kunskap i och kunskap om språket, både det talade och det skrivna.

⁸³ Detta aktualiserar frågan om hur kursplaner utformas. Se avsnitt 4.2.

Vilken kunskap ska betygsättas?

Detta sätt att se, nämligen att ett ämne kan karakteriseras i termer av *kunskap om* och *kunskap i*, vilka förutsätter varandra, innebär att ämneskunnandet — oavsett ämne — enkelt uttryckt handlar om förståelse. En elev bör få möjlighet att redovisa sin förståelse av ämnet under kunskapsutvecklingens gång. Om man ser kunskapsprocessen som en utveckling över tid, kan den beskrivas gå från en ytlig förtrogenhet till ett allt större djup. Det dialektiska förhållandet mellan *kunskap i* ämnet och *kunskap om* kan beskrivas på följande sätt. Djupare *kunskap i* ämnet både förutsätter och medför ett vidgande av *kunskap om* ämnet, vilket ger en ytterligare fördjupning, som vid en viss punkt tvingar fram en omstrukturering av *kunskap om*, vilken i sin tur förändrar tänkandet (*kunskap i*). Elevens kunnande vid en viss tidpunkt visar sig i dess framträdelseform, hur det kommer till uttryck, språkligt och/eller i handling. I stället för att räkna enskilda sakuppgifter (*kunskap om*) vid bedömning och betygsättning måste fokus flyttas till dimensionen *kunskap i*. Den förutsätter med nödvändighet *kunskap om* eller annorlunda uttryckt man kan inte ha *kunskap i* om man inte har *kunskap om*. *Kunskap om* måste bedömas i ljuset av *kunskap i* ämnet.

Varje ämne är unikt när det gäller relationen *kunskap om* och *kunskap i*. Undervisningsmässigt skiljer ämnena sig åt så tillvida att en del behöver starta i *kunskap om* för att *kunskapen i* ska få relevans, medan andra måste utgå från *kunskapen i* — användandet, tillämpningen — för att *kunskapen om* ska få relevans. På ett övergripande plan kan alla ämnen sägas syfta till kunskapsutveckling *i och om*. Kunskapsrelaterade betyg kan med andra ord sättas i alla ämnen.

5.2 Betygssystem

Det föregående och det nuvarande betygssystemet

Betygssystem brukar klassificeras utifrån vad de relateras till, t ex grupper, mål osv. Oavsett vilken kategori ett betygssystem tillhör kan det skärskådas utifrån en annan infallsvinkel. Betygssystem kan nämligen också karakteriseras av hur de olika betygsstegen *betecknas*, *benämns* och *definieras*. Definitionerna kan vara *generella* eller *ämnesspecifika*. Det som primärt skiljer olika betygssystem är definitionerna och det är den faktorn som avses vid den vanliga klassificeringen. Vi ska ta upp det föregående systemet (bokstavssystemet) och det nuvarande (det grupprelaterade systemet) med avseende på de tre faktorerna. För att lättare få en överblick har vi lagt in det föregående och det nuvarande betygssystemet i en tabell (1).

Beteckning och benämning

I det gamla bokstavssystemet var beteckningarna, dvs A, a, AB osv, knutna till poäng vilket framgår av tabell 1. Bokstäver och siffror är i princip utbytbara, dvs systemet hade lika väl kunnat vara ett med sifferbeteckningar i likhet med det nuvarande.

I bokstavssystemet fanns också benämningar av de olika betygsstegen. Benämningarnas funktion var att ange gränsen för godkänd samt att för betyg däröver ange en stegring språkligt och för betyg därunder ge en språklig bestämning i motsatt riktning. Vid relativiseringen av systemet förlorade benämningarna sin ursprungliga innebörd⁸⁴, förutom med avseende på den angivna godkändgränsen. Det nuvarande relativa systemet har inte några benämningar, förutom att betyget 3 benämns "medelbetyget".

⁸⁴ Förmodligen hade benämningarna ovanför godkändnivån förlorat sina innebörder innan dess, eftersom de inte var knutna till formulerade kunskapskriterier. Vilken benämning betyget Ba hade var troligen inte människor i allmänhet klara över förrän de stod att läsa i betyget.

Tabell 1: Föregående och nuvarande betygssystem

Beteckning (poäng)	Benämning	Definition Fördelning	
A	3	Berömlig	
a	2,5	Med utmärkt beröm godkänd	1/3
AB	2	Med beröm godkänd	
Ba	1,5	Med nöje godkänd	1/3
B	1	Godkänd	
BC	0,5	Icke fullt godkänd	1/3
C	0	Underkänd	

		Fördelning	
			Enl. Lgr 80 ⁸⁵
5	—	7%	"ett fåtal"
4	—	24%	"färre"
3	"Medelbetyget"	38%	"flest"
2	—	24%	"färre"
1	—	7%	"ett fåtal"

Definitioner

Bokstavssystemet definierades från slutet av 1940-talet⁸⁶ i termer av fördelningar. Det som då hände var att man knöt betygssystemet till normalfördelningen så att 1/3 skulle ges medelbetyget Ba, 1/3 över och 1/3 under medelbetyget. I realiteten blev således bokstavssystemet ett relativt system.

⁸⁵ I Lgr 80 står följande: "Betyg skall ges i femgradig skala, där medelbetyget är tre. Någon given procentsats för de olika betygsgraderna skall inte finnas. Normalt skall dock antalet fyror och tvåor i en klass vara fler än antalet femmor respektive ettor." (s 39)

⁸⁶ Detta gällde folkskolan och fördelningen inom den övre tredjedelen skulle se ut så att de flesta fick AB, få a och mindre än 1% A (SOU 1977:9). Innan dess betraktades bokstavssystemet som absolut, dvs varje steg skulle motsvara ett visst mått av kunskaper. Hur eller om dessa var definierade har vi inte funnit någon uppgift om. Realskolan anpassades till folkskolans system mot slutet av 1950-talet. Gymnasiet fick anvisningar för fördelningar 1959, vilka var mer preciserade vad gäller procentsatser.

Båda systemens definitioner är generella, eftersom de olika betygsstegen inte kan relateras till definierade kunskapskvaliteter. De anger bara var en elev är placerad inom en given fördelning. Med nöje godkänd (Ba/1,5) betydde alltså att eleven var placerad inom den tredjedel av fördelningen vilken avsåg medelbetyget. Man kunde inte av kursplaner eller andra anvisningar ta reda på vad den elev, som t ex fått betyget Ba, kunskapsmässigt behärskade. Betygens informationsvärde låg i att man visste att en elev som fått AB var bättre än en elev som fått Ba. Inte ens skillnaden mellan godkänd och icke fullt godkänd angavs kvalitativt. Betydelsen av att hamna på godkänd respektive att hamna under var inte knutet till ämnesspecifika definitioner i t ex kursplaner, utan hade andra bestämda innebörder. Att inte bli godkänd kunde betyda kvarsittning eller hårdplugg under sommaren för att läsa upp betyget, medan godkänd innebar att man fick gå vidare till nästa årskurs. Fördelningssmässigt hamnade dock både de godkända och de därunder inom samma fördelningsgrupp, dvs den sämre tredjedelen.

Även om betygen, benämningarna till trots, inte gick att knyta till någon bestämd kunskap, hade människor i allmänhet genom egen skolgång en erfarenhetsgrundad föreställning om vad som krävdes för de olika betygen. Detsamma gäller de nuvarande sifferbetygen. En del elever försöker lista ut vad de olika lärarna kräver i sina respektive ämnen. De som inte gör det "vet" så småningom av erfarenhet vad som kommer på proven och hur olika lärare rättar och bedömer. Det är förklaringen till att människor, då som nu, tror att grupprelaterade betyg är kunskapsrelaterade. Delvis har de rätt, men det är inte fråga om bestämda allmängiltiga kriterier, utan vad man skulle kunna kalla lärarrelativa — det en lärare premierar kanske inte en annan gör.

Bortsett från angivandet av en godkändgräns är det föregående och det nuvarande systemet definitionsmässigt likartade. De är relativa i betydelsen grupprelaterade. I det nuvarande är dock fördelningen mer preciserad.

Det som närmast liknar en ämnesspecifik definition är de prov⁸⁷ som ska differentiera eleverna med avseende på fördelningen, dvs definitionerna är operationella — själva mätoperationen, mätinstrumentet definierar den kunskap operationen avser. Definitionen av den kunskap som mäts varierar således med proven, vilket gör att man aldrig kan få

⁸⁷ En person som avslutade gymnasiet 1972 och fick betyget 3 i svenska skulle kunna gå till centrala provet i svenska som gavs detta år och ta reda på vad som då ansågs krävas för detta betyg. Huruvida den personen får någon bestämd kvalitativ innebörd av sitt betyg beror på hur provet då var utformat.

en bestämd information om vad betygsstegen innebär. Det är bl a därför man har standardprov och centrala prov i vissa ämnen, vilka ska ge en rikslikare för bedömningar⁸⁸.

Kunskapsrelaterade betyg med avseende på definitioner, beteckningar och benämningar

Definitioner — generella och ämnesspecifika

Definitioner av kunskapskvaliteter kan syfta både på generella och ämnesspecifika. Lärargruppernas definitioner är ämnesspecifika, dvs i realiteten den typ av preciseringar som ska finnas i kursplanerna, där man kan slå upp och finna innebörden i ett visst ämnesbetyg. En central fråga är huruvida det går att formulera generella definitioner för varje betygssteg, dvs så att de inbegiper alla ämnen. Kan man i de ämnesspecifika finna gemensamma drag på en övergripande nivå utan att dessa definitioner blir för abstrakta?

De generella definitionerna ska ge information om vilken typ av kunskapskvalitet ett betyg avser. De ska också ge information om hur kunnandet förändras och utvecklas med allt högre betyg. De ska vara formulerade så att man kan få en idé om vad de olika betygsstegen innebär när de relateras till olika ämnen. Den sista aspekten är den verkligt problematiska. Inte bara inom skolans värld utan i hela vårt samhälle betraktar man kunskap på ett traditionsbundet sätt. Alla har sina skolerfarenheter och kanske egna barns skolerfarenheter som måttstock. Den syn på kunskap som framträtt under deras skolgång i undervisning, arbetssätt, arbetsmaterial, prov, bedömning osv, är den som gäller och ska gälla. Denna oftast oreflekterade uppfattning omfattar också dualismen mellan kunskaper och färdigheter, mellan teoretiska och praktiska ämnen. Den är djupt rotad och blir de glasögen med vilka man kommer att tolka de generella definitionerna.

Låt säga att man definierar betyget under godkändnivån på följande sätt⁸⁹:

*Förståelsen bristfällig vad gäller samband; visar sig i språk och/eller handling.

⁸⁸ Samma funktion hade sannolikt studentskrivningarna i det gamla gymnasiet.

⁸⁹ Observera att dessa definitioner är formulerade i illustrativt syfte.

Reaktionen på den formuleringen blir sannolikt att den enbart går att applicera på s k kunskapsämnen. Det troliga är att det just är ordet "förståelse" som utlöser denna signalreaktion. Inom de s k färdighetsämnena används sällan den termen. Färdigheten kommer till uttryck i handling. Det man då bortser från är att även handlingar kräver förståelse och att en bristfällig förståelse leder till handlingar som är oacceptabla. Om en elev t ex i träslöjd hyvlar eller slipar tvärs träets fiberriktning, visar detta bristfällig förståelse av sambandet mellan materialet och hur det ska bearbetas och det ger ett oacceptabelt resultat. Om en körskoleelev kör när det blir grönt ljus oberoende av trafiksituationen, visar han bristfällig förståelse av ett vitalt samband, dvs trafiksignalernas funktion i relation till situationen. I båda fallen behöver läraren gå in och förklara sambandet så att eleverna får en grundläggande förståelse.

Man skulle kunna göra definitionen utförligare på följande sätt:

*Förståelsen bristfällig vad gäller samband, dvs orelaterade kunskapsfragment, mekaniskt användande av principer, regler, formler, algoritmer och andra typer av instrument/verktyg. Visar sig i språk och/eller handling.

Formulerat så här blir det lättare att se betygets giltighet för alla ämnen, trots att kärnan är "bristfällig förståelse". Om man går vidare ett steg till betyget för godkändnivån, bör ju kärnan i den definitionen vara t ex "grundläggande förståelse" och mera utvecklat skulle definitionen kunna lyda:

*Grundläggande förståelse av samband. Visar sig i språk och/eller handling.

Återigen kan termen förståelse bli en stötesten.

Med detta resonemang vill vi peka på att generella definitioner, hur välformulerade och finslipade de än må vara, kommer att tolkas utifrån människors dolda föreställningar om kunskap. Just därför är det viktigt att påpeka att de generella definitionerna inte kan ersätta de ämnesspecifika, eftersom det är där de generella får sin substans.

Både de generella och de ämnesspecifika definitionerna ska ange kriterierna för de olika betygsstegen på ett sådant sätt att de kvalitativa skillnaderna mellan varje steg framträder. Det som skiljer ett steg från ett annat är inte primärt kvantitet eller omfång. Givetvis är det så att

elevernas kunnande över tid breddas, dvs de kan mer och mer ifråga om ämnesinnehåll. Men skulle man ha ökad mängd som kriterium, innebär det inte bara att antalet betygssteg kan avgöras helt godtyckligt utan också att det som bedöms alltför lätt bara blir elevens *kunskap om* ämnet. (Jfr avnittet om målrelaterade betyg.)

Enbart kunskap *om* ger inte ett faktiskt ämneskunnande. Därtill krävs även kunskap *i* ämnet. Som vi påtalat tidigare förutsätter dessa två dimensioner varandra. Genom att utgå ifrån dessa dimensioners ömsesidiga beroende kan man söka och finna kvalitativa förändringar i individens kunnande. Betygsstegen ska med andra ord kunna identifieras med avseende på dessa förändringar.

Resultatet av läraruppgragen ger inte tillräckligt underlag för att formulera ämnesspecifika definitioner i de ämnen som prövats. Det ger dock ett underlag för hur en fortsatt prövning skulle kunna göras i syfte bl a att arbeta fram ämnesspecifika definitioner. Motsvarande prövningar behöver göras i alla andra ämnen där betyg ska ges. Frågan om generella definitioner har aldrig varit aktuell inom läraruppgragets ram. Betygsberedningen har arbetat med detta därför att det förslag till nytt betygssystem som ska läggas fram kan tänkas omfatta generella definitioner, bl a därför att Läroplanskommittén och Skolverket behöver sådana att utgå ifrån i sitt arbete med läro- och kursplaner. De generella definitionerna tänkes då vara utgångspunkt för formuleringarna av de ämnesspecifika⁹⁰.

Termen godkänd som benämning och som beskrivning

I denna rapport har vi oreflekterat använt termen godkänd på samma sätt som i bokstavssystemet. Först när vi var framme vid hur man skulle kunna ställa upp det nya betygssystemet som kontrast mot de gamla, hamnade vi i svårigheter angående termen godkänd. Godkänd användes som *benämning* på betyget B. På det sättet visste alla att B motsvarade en fastställd miniminivå, medan BC var icke godkänd i betydelsen att inte ha uppnått denna nivå. Termen godkänd kan också användas som *beskrivning* — samtidigt som den används för att benämna ett betygssteg eller utan att den används i detta avseende. När termen används som beskrivning, informerar den om att en elev uppnått de kriterier som man bestämt ska gälla för ett visst betyg oavsett vilket. Det innebär att alla betygssteg från och med den miniminivå som bestäms

⁹⁰ Vår uppfattning i frågan är att man då börjar i fel ände. Först borde man tillsammans med lärare arbeta fram de ämnesspecifika definitionerna för att sedan ta dessa som utgångspunkt för de generella.

och uppåt kan bedömas i termer av godkänt. Man kan således ange en godkändnivå för ett visst stadium eller skolform utan att använda termen godkänd som benämning av detta betygssteg. Denna distinktion, menar vi, är nödvändig⁹¹.

Tänkbara lösningar där termen godkänd används som benämning

Vi kommer fortsättningsvis att föra ett resonemang om hur ett kunskapsrelaterat betyg skulle kunna se ut. Vi skissar olika alternativ utifrån olika utgångspunkter och med olika konsekvenser. Ingen av lösningarna ska betraktas som färdiga förslag. Valda beteckningar, benämningar och antal betygssteg ska enbart ses som illustrationer till resonemanget.

Lärargrupperna (utom naturbruksgruppen) har i sina provningar angivit och utgått ifrån en godkändnivå för åk 9. Det innebär att eleverna arbetat med ämnet i minst tre år. Några ämnen fortsätter de arbeta med på gymnasiet, kanske ytterligare tre år, så rimligen blir de allt bättre. I diskussionen inom historiegruppen (se s 55) framkom att gymnasielärarna lade godkändnivån ett steg högre än för högstadiet. Detta talar för ett betygssystem där godkändgränsen förskjuts ett steg uppåt på gymnasiet för de ämnen som eleverna fortsätter läsa där. Å andra sidan finns det ämnen som eleven möter för första gången på gymnasiet. De saknar eller har ringa erfarenheter av dessa, t ex vissa yrkesämnena, nya språk osv. Sådana ämnen kan rimligen inte ha samma godkändnivå som de "kontinuerliga" ämnena. Kraven för godkänd borde således anpassas till elevernas erfarenheter av ämnet. Med hänsyn tagen till fördjupad kunskap över tid och med användande av termen godkänd som benämning skulle det kunna ge följande lösning (1):

För högstadiet:

* Ett enhetligt betygssystem

För gymnasiet:

* Två betygssystem, varav det ena avser ämnen som introduceras där och är detsamma som systemet för högstadiet och det andra gäller ämnen som är kontinuerliga, dvs löper genom både högstadiet och gymnasiet.

⁹¹ I kapitel 1 använder vi termen godkänd bl a i anslutning till resonemanget om resultatansvar; innebörden där är främst den beskrivande. Vi kunde lika väl ha skrivit att utan en på förhand bestämd kunskapsnivå som eleverna ska uppnå finns inget resultatansvar. I lärargruppernas arbete har termen godkänd använts för att beskriva ett lägsta godtagbart resultatansvar; i vissa grupper också som benämning.

Med benämningar av samma typ som i det gamla bokstavssystemet, t ex "icke godkänd", "godkänd", "väl godkänd", "mycket väl godkänd" osv, kan man inte benämningsmässigt särskilja de kvalitativt olika kraven för godkänd på högstadiet respektive gymnasiet för de kontinuerliga ämnena. Ett sätt är då att man förskjuter stegen så att t ex det betyg som benämns godkänd på högstadiet benämns icke godkänd på gymnasiet och betyget väl godkänd på högstadiet motsvarar godkänd på gymnasiet (se bilaga 9, tabell 2). Vilka beteckningar man väljer är för denna lösning egalt; exempelvis versaler med A för lägsta, B för nästa osv. Man kan dock inte använda initialerna i benämningarna som beteckningar, eftersom "G" i det ena systemet ligger på samma nivå som "IG" i det andra. Däremot kan man ange att betyget B motsvarar godkänd respektive icke godkänd, betyget C väl godkänd respektive godkänd osv.

Vad som krävs för respektive godkändnivå kommer att framgå av de generella och de ämnesspecifika definitionerna. Betyget B som är godkänt för högstadiet och icke godkänt för "kontinuerliga" ämnen på gymnasiet har således samma definition både generellt och ämnesspecifikt.

Denna första lösning kan framstå som otymplig och svåröverskådlig. Man kan också tänka sig ett enhetligt system för alla skolformer där man fortfarande använder termen godkänd som benämning, lösning 2 (se bilaga 9, tabell 3).

Denna lösning gör det möjligt att använda initialerna i de benämningar som används, eftersom dessa är konstanta. Det innebär att man får ett enhetligt system för alla skolformer, där beteckningar och benämningar är desamma. Skillnader i kvalitativa krav framgår endast av de ämnesspecifika definitioner som ges i kursplaner för de olika ämnena i de olika skolformerna. Men om de generella definitionerna skulle vara desamma, framträder ingen kvalitativ skillnad mellan godkänd på högstadiet och godkänd på gymnasiet i de ämnen som läses på båda — en skillnad som vi menar bör föreligga. Därför menar vi att det inte går att formulera generella definitioner för de olika stegen i ett sådant system.

En nackdel med lösning 2 är att betygssystemet därmed får vissa likheter med det gamla bokstavssystemet. Alla som gått i den gamla skolan minns nog övergången från realskolan till gymnasiet — alla betyg sänktes för att successivt kunna höjas igen. Bakom detta låg ett förtäckt

fördelningstänkande där s k betygsinflation måste undvikas. Därav den senare relativiseringen av detta betygssystem. Risken med den andra lösningen är att man, trots ämnesspecifika definitioner och på grund av att man associerar det med det gamla systemet, gör grupprelaterade bedömningar.

En tänkbar lösning med andra benämningar

De lösningar vi skissat ovan har utgått ifrån det gamla bokstavssystemets benämningar och med dem alla de dolda innebörder som är knutna till dessa. Den distinktion vi gör, när det gäller termen godkänd, mellan benämning och beskrivning är med andra ord central i betygstekniskt avseende. Man kan också tänka sig en lösning där man överger de gamla benämningarna och i stället använder benämningar som speglar innebörden i de kvaliteter som definitionerna anger. Det betyder att formulerandet av benämningarna måste anstå till dess att definitionerna är färdigformulerade. Beteckningarna kan i sin tur utgöra initialer i benämningarna. I anslutning till resonemanget om definitioner gav vi ett par exempel i illustrativt syfte. Vi kan även här utgå från dessa. Den lägsta nivån formulerade vi i termer av "bristfällig förståelse" med vissa förtydliganden. Man skulle ur denna kunna ta ett nyckelord t ex "Fragment" och använda det som benämning. Det skulle i sin tur kunna ge beteckningen F. Nästa steg "Grundläggande förståelse..." kan benämnas "Grundläggande" och därmed betecknas G. Nästa steg däröver kanske definieras som "Komplexare förståelse..." och ges beteckningen K osv (se bilaga 9, Lösning 3, tabell 4).

Betyget G skulle då motsvara kraven för godkänd på högstadiet samt för nya ämnen på gymnasiet medan betyget K skulle motsvara kraven för godkänt på gymnasiet för de kontinuerliga ämnena. De generella definitionerna kan vara konstanta och deras ämnesspecifika innebörder finns angivna i kursplanerna.

Mål- kontra kunskapsrelaterade betyg

1973 års Betygsutredning (SOU 1977:9⁹²) behandlar i ett kapitel olika metoder för betygsättning, bl a målrelaterad betygsättning. Ett sådant system karakteriseras av att "ett betyg i ett ämne skall motsvara vissa bestämda kunskaper", och dess fördelar är att:

- "a) eleven vet vad som fordras för att få ett visst betyg
- b) betyget anger det huvudsakliga innehållet i elevernas kunskaper
- c) eleven kan få ett visst betyg oberoende av vad andra elever presterar." (s 22)

Användandet av ett målrelaterat betygssystem förutsätter, menar man, att:

- "a) man kan ange vad som fordras för ett visst betyg
- b) man kan avgöra om eleven har de kunskaper som fordras för ett visst betyg." (s 23)

Dessa fördelar och förutsättningar för målrelaterade betyg är giltiga även för kunskapsrelaterade betyg. På detta övergripande plan är det inte någon skillnad mellan ståndpunkten i betänkandet och vår. Men det föreligger skillnader vad gäller målbeskrivningar och därmed sammanhängande definitioner, vad gäller fördelningen av betygen och vad gäller den styreffekt de olika systemen får.

Definitioner i form av målpreciseringar

I betänkandet förs en diskussion omkring förutsättningarna. Vi ska bara här beröra den som avser den första, dvs att "man kan ange vad som fordras för ett visst betyg". Betoningen ligger på målrelatering, så frågan huruvida man kan ange vad som fordras för ett visst betyg blir i betänkandet en fråga om det går att formulera *preciserade och entydiga* målbeskrivningar. Man finner att det är möjligt när det gäller vissa yrkesinriktade ämnen på gymnasiet men i övrigt är det svårt eftersom man måste "försöka ange *hur mycket* eleven skall kunna för ett visst betyg, att mera i detalj bestämma fordringarna." (s 23, vår kursivering) Vidare konstateras:

"Vissa enkla färdigheter och elementära kunskaper kan troligen förtecknas i många av skolans ämnen. Man kan vara överens om att

⁹² SOU 1977:9. Betygen i skolan. Betänkande av 1973 års betygsutredning.

eleverna på ett visst stadium skall kunna stava vissa frekventa ord, kunna betydelsen av ett specificerat antal engelska glosor, kunna multiplikationstabellen etc, dvs sådant som kan betecknas som enklare minneskunskaper och färdigheter.” (s 111)

Och vidare:

”I andra ämnen är de faktiska kunskaperna inte det viktigaste. Målet är främst att eleven lär sig att analysera, att göra jämförelser, att göra kritiska bedömningar osv. Att låta eleven utveckla sin analysförmåga osv är enligt läroplanen väsentligare än att lära in en mängd minnestoff, t ex i religionskunskap, samhällskunskap, psykologi och historia. Det är svårt och tidsödande att bestämma vilken grad av förmåga i de här avseendena en elev skall ha för att få ett visst betyg. Någon sådan färdig grund för bedömning finns ännu inte i något ämne.” (s 23)

Av citaten ovan framgår två saker. För det första tänker man sig att målen ska ange en viss mängd sakuppgifter, en viss kvantitet av typen ”ett specificerat antal engelska glosor”. Varje betygssteg skulle då kunna knytas till vissa intervall så att t ex 1—10 sakuppgifter, glosor eller liknande ger lägsta betyg, 11—20 ger nästa däröver, 21—30 nästa osv. Vilka mängder eller kvantiteter det blir fråga om måste avgöras i förhållande till varje ämne. Antal betygssteg som kan komma ifråga beror på intervallstorleken — med större intervall färre steg, med mindre intervall flera steg.

För det andra uppfattas de ”faktiska kunskaperna” och elevens förmåga att ”analysera, göra jämförelser, att göra kritiska bedömningar osv” som oberoende av varandra. Detta är bl a betingat av den traditionella uppdelningen i kunskaper och färdigheter. Där framträder å ena sidan ”faktiska kunskaper” — i våra termer *kunskap om* — och å andra sidan ämnesoberoende aspekter, vilka vi menar aldrig kan separeras ifrån respektive ämne utan ingår i dimensionen *kunskap i*.

Ett målrelaterat betygssystem av denna typ framträder för allmänheten enbart med beteckningar, sannolikt i form av en skala som börjar på 1 och går upp till den siffran man bestämmer. Definitionerna går att finna i måldokumentet och är därmed ämnesspecifika. Det är troligen inte omöjligt att tänka sig någon form av generella definitioner.

Fördelningar

Den här typen av målrelaterade betyg skulle, om den genomfördes, mycket väl kunna gå samma öde till mötes som bokstavssystemet. Beroende på att kriterierna anges i form av kvantiteter, sannolikt som en intervallskala, kan den lätt knytas till i förväg bestämda fördelningar, vilket då skulle ge en grupprelatering i stället för en målrelatering.

Målrelaterade betyg framfördes som förslag av Skolöverstyrelsens arbetsgrupp 1972⁹³. Arbetsgruppen föreslog fem betygssteg och påtalade att betyget 1 och 5 skulle vara mindre frekventa samt att man skulle vara vaksam så att inte sneda fördelningar uppstod. Att betyg definieras i form av fördelningar är djup rotat hos människor. Det är det enda system som existerat i närmare ett halvt sekel. Den enda måttstock som funnits är hur eleven ligger till i förhållande till övriga elever ibland i termer av "över medel", "svag trea", "under medel" osv.

Eftersom ett kunskapsrelaterat betygssystem definieras genom formulerade kunskapskriterier för varje betygssteg, utesluter det definitioner i termer av förutbestämda fördelningar. Det utesluter dock inte att fördelningar uppstår, men hur *många* elever som uppnår vad, kommer vid varje tillfälle att vara en empirisk fråga. Betygsättningen kommer att ge vissa utfall, där man kan konstatera t ex hur många procent som fått ett visst betyg i ett viss ämne. Det utfall som blir är inte betingat av själva betygssystemet, utan av den pedagogiska situation som ligger bakom betygsättningen. Låt säga att ambitionen är att alla elever som går ut grundskolan bör uppnå en bestämd betygsnivå i alla ämnen. Om man vid något tillfälle finner att endast 50% uppnår denna nivå i ett ämne, så är inte detta ett fördelningsproblem. Svar på eventuella frågor om varför denna fördelning uppstått bör i första hand sökas i den pedagogiska situationen, dvs i fråga om undervisningskvalitet osv. I andra hand kanske man behöver överväga om nivån satts för högt.

Då ett betygssystem med definierade kunskapskvaliteter är uppbyggt för att spegla en kunskapsutveckling, bör detta således resultera i att eleverna blir kunnigare och att det avspeglar sig i betygsättningen. Med andra ord ska skolarbetet syfta till att allt fler elever motsvarar kriterierna för de högre betygen, dvs en "sned fördelning" är inte bara önskvärd, utan visar också att undervisningen lett fram till uppställda mål.

⁹³ Betygsättningen i grundskola och gymnasieskola. Skolöverstyrelsen 1972-11-01.

Styrning

Ungefär samtidigt med SÖ:s utredning om betyg och tillsättningen av Betygsutredningen startade också MUT-projektet (mål och utvärdering). Utifrån undervisningsteknologiska principer skulle man precisera målen i läroplanerna på ett sådant sätt att de skulle vara möjliga att utvärdera och också kunna mätas "objektivt". Kritiken mot undervisningsteknologin var redan då hård och drabbade MUT som lades ned⁹⁴. En av de kritiska aspekterna gällde den detaljerade centralstyrning som skulle bli följden av att man angav kraven för olika betyg med målpreciseringar av denna typ.

I Statsrådet Perssons direktiv (1990:62)⁹⁵ står att målrelaterade betyg ska ersätta de relativa. I statsrådet Asks tilläggsdirektiv (1991:104) finns en precisering i och med formuleringen "kunskaps- och målrelaterade betyg". Betoningen ligger där på kunskapsrelatering. Vi har valt att använda begreppet kunskapsrelatering bl a beroende på att begreppet målrelatering associeras med MUT-projektet och därmed till centralstyrning och begränsad lokal frihet, dvs tankar som är oförenliga med den nu pågående decentraliseringen av skolväsendet.

Vårt arbete har tagit sin utgångspunkt i lärares faktiska kriterier för bedömning. När lärare bedömer elever som genomför/genomfört uppgifter, vilka avspeglar skillnader i elevernas förståelse och förmåga att tillämpa sitt kunnande, visar det sig dels att överensstämmelsen mellan olika lärares bedömningar är god, dels att lärare lägger vikt vid just skillnader i förståelse och förmåga att tillämpa. De prövningar som här redovisats visar att lärares faktiska bedömningskriterier kan användas på olika stoff. Det är därmed möjligt att ange ämnesspecifika kravnivåer för olika betygssteg utan att begränsa lärarens pedagogiska frihet att välja stoff och exempel och därmed sammanhängande undervisningsmetoder. Ett centralt utformat kunskapsrelaterat betygssystem är inte oförenligt med en decentraliserad skola där kommunen, skolenheten och lärarna beslutar om hur skolarbetet ska organiseras och genomföras för att eleverna ska nå de mål som uttrycks i läro- och kursplanerna.

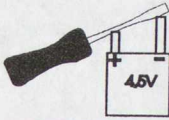
⁹⁴ Kanske var kritiken oförtjänt. Sixten Marklund kommenterar denna så här: "Som en ödets ironi kan man se det, att MUT-arbetet vid tiden för dess nedläggning hade lett till exempel på målbeskrivningar som avsevärt fjärrat sig från den misstänkliggjorda teknologiskt centralstyrande modellen." (s 151). Marklund, S (1984) *Skolan förr och nu*. Liber Utbildningsförlaget.

⁹⁵ Direktiven finns i bilaga 8.

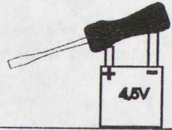
Prov i fysik. El. lära

- 1 Figuren föreställer ett ficklampsbatteri och en skruvmejsel med plasthandtag. Förklara så noga du kan vad som händer då du sätter skruvmejseln mellan metallblecken på de två olika sätten.

a.

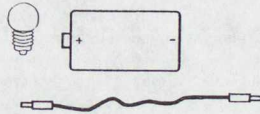


b.



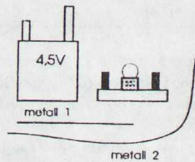
- 2 Lisa har just tvättat och torkat håret. När hon kammar sig med sin plastkam märker hon att det sprakar och att håret blir "flygigt" och spretar åt alla håll. Förklara så utförligt du kan vad som hänt.

- 3 Du har ett batteri. En glödlampa och en sladd. Rita hur du ska koppla för att få lampan att lysa. Finns det flera sätt?



- 4 En del elektriska rakapparater är omställbara mellan 110 volt och 220 volt. 220 V är den vanliga hushållsspänningen, medan 110 V används t ex för rak-apparater i badrum. Vad tror du skulle hända om man kopplade en rakapparat som är inställd för 220 V till ett 110 V uttag?

- 5 Du har två stycken 0,3 mm tjocka metalltrådar gjorda av två olika metaller, ett ficklampsbatteri, en glödlampa i en lamphållare och sladdar och krokodilklämmor. Se figuren till höger.



Rita och förklara hur man kan göra för att ta reda på vilken metall, som leder ström bäst.

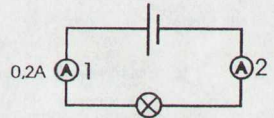
- 6 Vad visar strömmätare 2?

Mer än 0,2A.

Mindre än 0,2A

0,2A

Förklara hur du tänkte:



- 7 Glödlampan är trasig. Det finns tre olika sorters reservlampor att välja mellan. På lampsocklarna står det:

1. 6V 0,05A

2. 24V 0,05A

3. 2V 0,3A

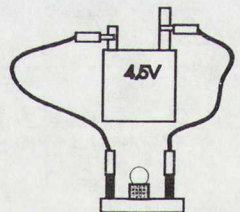
Vad händer om du kopplar in

a.. lampa 1?

b. lampa 2?

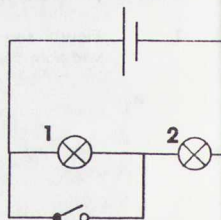
c. lampa 3?

Vilken lampor ska du alltså välja? Motivera ditt svar.

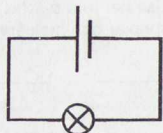


Bilaga 1 2 (3)

- 8 De båda glödlamporna är likadana.
- a. Hur lyser lamporna innan man tryckt på strömställaren?
 1 lyser bäst 2 lyser bäst Båda lyser lika starkt
- b. Beskriv vad som händer när man trycker på strömställaren. Hur lyser lamporna? Märker man något på ampèremetern?



- 9 Betrakta figur 1. Lampan lyser.
- a. Hur lyser lamporna om vi kopplar in ytterligare två likadana lampor enligt figur 2?



figur 1

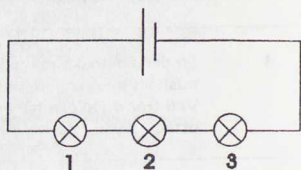
Alla lyser. Lampa 1 lyser starkast och lampa 3 lyser svagast.

Alla lyser. Lampa 3 lyser starkast och lampa 1 svagast.

Alla lyser lika starkt men svagare än i figur 1.

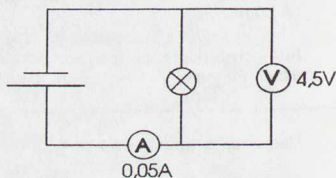
Motivera ditt svar:

- b. Hur lyser lampa 1 och 3 om vi skruvar ur lampa 2. Motivera ditt svar.

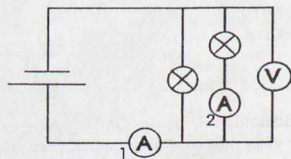


figur 2

- 10 En glödlampa är kopplad till ett batteri enligt figuren till höger. Strömmen genom lampan avläses på en ampèremeter och spänningen över lampan avläses på en voltmeter. De avlästa värdena framgår av figuren



- b. Man kopplar till ytterligare en lampa likadan som den första. För att mäta strömmen genom den nya lampan kopplar man in ännu en ampèremeter. Vad visar voltmeter och vad visar ampèremeter 1 och 2? Förklara hur du tänkte när du kom fram till ditt svar



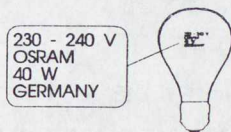
- 11 Vad förbrukar mest energi? En glödlampa på 60W som får brinna 12 timmar eller en kokplatta på 1kW, som står på i en timme.

Bilaga 1 3 (3)

- 12 Det är en gnistrande kall vinterdag, -20°C . Det är i alla fall skönt att värmen fungerar tänker Du när du känner värmen från el-elementen. Eftersom det är lördag hjälps alla åt med hushållsbestyren. Du själv dammsuger och mamma har laddat dagens andra tvättmaskin. Den första tvätten ligger och snurrar i torktumlarens värme. Pappa har fått köket på sin lott. Han har just satt igång diskmaskinen med frukostdisken och sätter nu på spisen för att börja med middagsmaten. Plötsligt stannar alla maskinerna och ljuset slocknar.
- Förbaskat också, säger pappa. Strömavbrott på en lördag när ingen elektriker jobbar.
 - Ta det lugnt, säger Du. Jag tror jag vet hur man fixar det här.

Berätta så utförligt du kan om vad som hänt och vad du tänker göra.

- 13 När middagen är klar och familjen hjälpts åt att stöka undan sätter Du dig i fåtöljen med din favorittidning. Du har bara hunnit läsa en kort stund så hör du hur det klickar till och läslampan slocknar. Den har gått sönder. Du skruvar ur den och för att kunna sätta dit en likadan så läser du vad som står på glaskolven.. Där står det



- a. Förklara så gott det går vad detta betyder.
 - b. Berätta hur du skulle göra om Du tycker att denna lampa är för svag och Du alltså vill få bättre belysning!
 - c. Hur ser en glödlampa ut inuti? Rita både hur det ser ut innanför skalet och innanför skruvgångarna samt berätta hur strömmen går i lampan.
- 14 När du fixat lampan och läst tidningen kommer Du ihåg att Du lovat att sätta upp en bokhylla på väggen i ditt rum. Du är som bäst i färd med att borra hål för skruvarna, när bormaskinen stannar och belysningen slocknar.

Vad kan ha hänt? Förklara så noga som möjligt.

- 15 Innan du går och lägger dig för kvällen släcker Du julgransbelysningen genom att skruva ur en lampa. Varför slocknar alla lamporna när du skruvar ur en? Om du kan så rita ett kopplingschema för hur lamporna är kopplade.

- 16 Sedan släcker du i rummet, men då måste Du gå runt och släcka varje lampa för sig. Varför slocknar inte alla lamporna i vardagsrummet när Du släcker en? Om Du kan så rita ett kopplingschema över hur några lampor i vardagsrummet med sina strömbrytare kan tänkas vara kopplade.

- 17 När du skall lägga dig ser du att sladden till sänglampan har släppt från vägguttaget och ligger lös på golvet. Du sätter fast stickkontakten med sina två pinnar i vägguttaget.

Varför har en stickkontakt två pinnar?

- 18 Av vilken eller vilka anledningar tror du att alla strömbrytare och vägguttag är gjorda av plast.

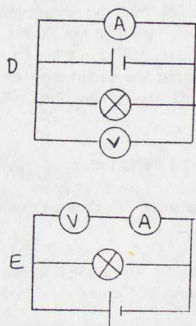
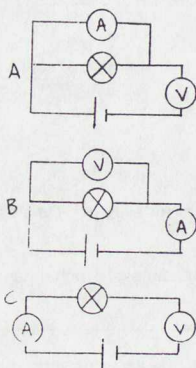
Bilaga 2 1 (5)

Provuppgifter

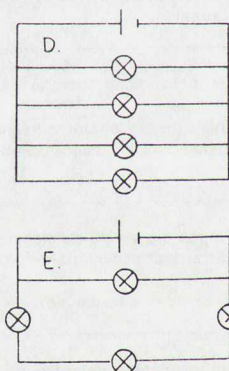
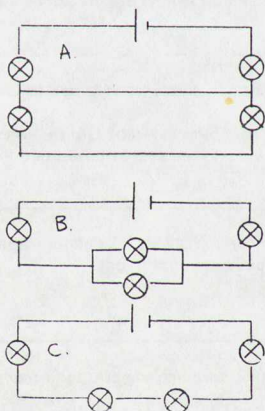
Nivå I-II:

- Fyra elever diskuterade hur man skulle koppla en voltmeter, amperemeter, ett batteri och en glödlampa för att kunna bestämma glödlampans resistans. Fem olika förslag gavs som redovisas nedan.

 - Vilken koppling skulle du använda?
 - Den rätta kopplingen gav följande avläsningar:
 Voltmtern: 12 V
 Amperemetern: 0,20 A
 Vilken resistans motsvarar dessa värden?



- I vilken av nedanstående kretsar händer det, att om en lampa, vilken som helst, skruvas ur, så slöcknar alla andra lampor?

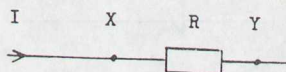


Bilaga 2 2 (5)

3. En koppartråd har tvärsnittsarean $2,0 \text{ mm}^2$. Koppars resistivitet är $0,0172 \text{ } \Omega\text{mm}^2/\text{m}$. Ange hur lång koppartråden högst får vara om dess resistans inte får överstiga $35 \text{ m}\Omega$.
4. En liten elektrisk motor drivs av 12 V likström. Den drar en ström av 120 mA . Hur stort arbete kan den uträtta under 10 min om man får anta att 90% av den tillförda elektriska energin kommer arbetet tillgodo?

Nivå II:

5. Kalle och Sara har fått låna ett fritidshus över helgen. Huset har stått ouppvämt ett längre tag. Det är mycket kallt och mörkt när de kommer in i huset. De slår på lyset och Kalle rusar fram till det enda element som finns i huset. Elementet har en av och påknapp samt en ratt som går att ställa in på fyra olika effektlägen (200W , 600W , 1000 W och 1500W). Kalle väljer det största värdet och slår på elementet. Nästan omgående blir det mörkt i stugan. Säkringarna har gått!
Sara har en ficklampa och kollar säkringsskåpet. Där ligger bara en(!) hel säkring på 6 A , som är av rätt styrka.
Sara utbrister: "Nu måste vi tänka till innan vi slår på elementet igen. Annars får vi frysa resten av helgen."
Vilken högsta inställning på elementet tål den sista säkringen? Nätspänningen är 220 V .
6. Man önskar mäta strömmen I genom en resistor med känd resistans R , utan att bryta upp kretsen.



Hur skall det gå till?

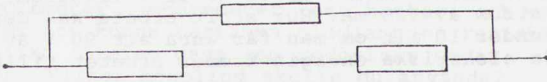
Genom att koppla en...

- A. amperemeter mellan X och Y, där I är lika med visarutslaget hos amperemetern.
- B. amperemeter mellan X och jord, där I är lika med visarutslaget hos amperemetern.
- C. amperemeter mellan X och Y, där I är lika med R gånger visarutslaget hos amperemetern.
- D. voltmeter mellan X och Y, där I är lika med R gånger visarutslaget hos voltmeteren.
- E. voltmeter mellan X och Y, där I är lika med visarutslaget hos voltmeteren dividerad med R .

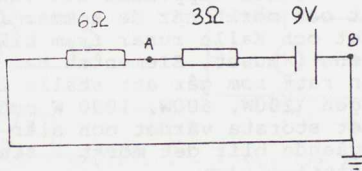
Bilaga 2 3 (5)

Nivå II-III:

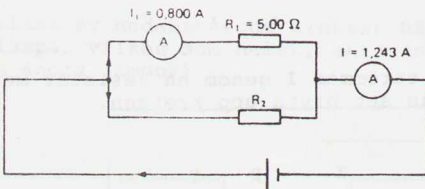
7. Tre resistorer med samma resistansen $R \ \Omega$ har kopplats enligt figuren. Hur stor är deras ersättningsresistans?



8. Betrakta kretsen nedan där voltmeteren antas ha stor resistans. Vad visar voltmeteren när den kopplas mellan A och B?

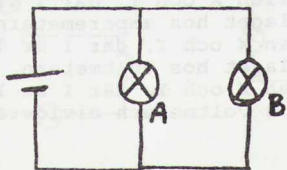


9. Betrakta figuren som visar ett kopplingschema. Bestäm med hjälp av figurens uppgifter resistansen för resistorn R_2 i figuren.



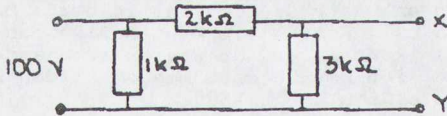
Nivå III:

10. Ett 12 V:s batteri är kopplat till 2 lampor enligt figuren. Spänningen över varje lampa är också 12 V. genom batteriet flyter strömmen $I=1,25 \text{ A}$. Lampa B utvecklar effekten 6,0 W. Hur stor effekt utvecklar lampa A? Lamporna är inte identiska.



Bilaga 2 4 (5)

11. En konstant spänning 100 V ansluts till kretsen enligt figur. Hur stor är spänningen mellan X och Y?

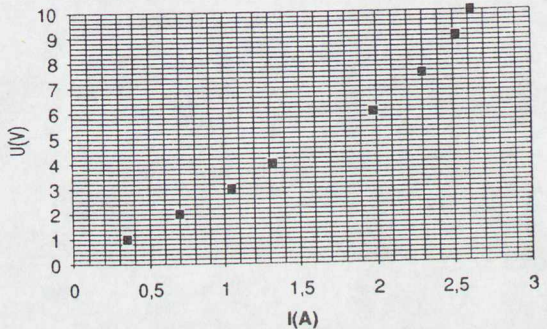
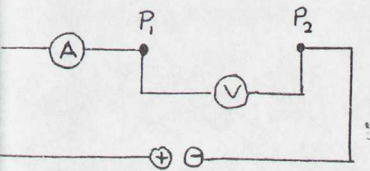


12. Genom en apparat med resistansen 200Ω skall sändas en elektrisk ström på $0,40 \text{ A}$. Till förfogande finns nätspänningen 220 V och ett skjutmotstånd på 200Ω . Rita ett kopplingsschema som visar hur ovan nämnda delarna ska kopplas för att strömmen inte ska överstiga $0,40 \text{ A}$ genom apparaten. Beräkna även hur skjutmotståndets reglage skall ställas in.

Nivå III-IV:

13. Evert har en 91 cm lång metalltråd med diametern $0,30 \text{ mm}$. Han kopplar in tråden mellan punkterna P_1P_2 i kopplingsschemat i nedan. Han varierar spänningen från spänningskällan och avläser motsvarande ström- och spänningsvärden från mätinstrumenten i figuren. Han ritat sedan en graf som visas bredvid kopplingsschemat.

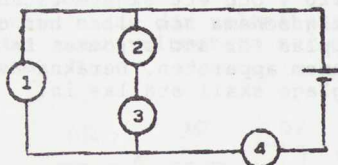
Everts mätpunkter



- a) Evert grubblar över grafens utseende eftersom han väntat sig en proportionalitet mellan spänning och ström. Varför tror du Evert tänkte så och kan du hjälpa honom förklara varför grafen avviker från en proportionalitet? (Nivå II)
- b) Evert har tänkt sig tillverka en resistor på 10 ohm med hjälp av tråden. Hur lång tråd bör han välja? Han ska sedan märka resistorn med det högsta wattal tråden tål. Vilken är den maximala effekt hans tråd tål innan trådens linjära egenskaper förändras? (Nivå III)

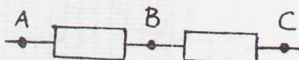
Bilaga 2 5 (5)

- c) Everts kompis Sture tycker att tråden ser ut som en järntråd. Evert tittar efter och finner att märkningen på trådrullen fallit bort. Då påstår Sture att man med hjälp av tabellen och givna data kan kontrollera om Stures antagande är rimligt. Försök att bestämma om tråden kan vara av järn? (NivåIV)
14. Vad kommer att hända med ljusstyrkan hos lamporna 2,3 och 4 om lampa 1 skruvas ur?



Utbytesreserv:

15. Två motstånd, AB och BC, är seriekopplade. Resistansen är hos AB 150 ohm och hos BC 250 ohm. Vart och ett av motstånden får belastas med en effekt av högst 80,0 W. Vilken är den högsta tillåtna spänningen mellan A och C?



HAVE YOU EVER BEEN BULLIED?

HAVE you ever suffered at the hands of a bully or do you know other children who have been bullied? How did you cope? Did you ask an adult to help and did they sort out the problem? ET would like to hear about your experiences. It might help other children.

'I'm not a child...I'm a punchball...'

"I'm not a child anymore, I'm a punchball..." These sad words came from a 10-year-old boy, describing the violent bullying he suffered at school.

A new report on bullying, *Bullying: The Child's View*, shows that bullying is a very serious and widespread

problem in this country.

An analysis of over 2,000 cases of bullying recorded on ChildLine's special Bullying Line and Boarding School Line, shows that:

- bullying, whether physical violence or mental and emotional

cruelty, causes great pain for children.

- children do not see bullying as an inevitable part of growing up. They want it to be stopped.

- bullying does not stop of its own accord — children need adult help to protect them.

Beating bullying

ChildLine

Speak to someone who cares



What ChildLine found out

CHILDLINE opened a special line in 1990 to help children coming from bullying. Funded by the Calouste Gulbenkian Foundation, the line aimed to do the best and the kind of help needed. During the three months the line was open 2,054 children were counselled.

ChildLine ran a special line from January to June 1991 for children in boarding schools, funded by the Department of Education and Science and the Independent Schools Joint Council, and 213 children rang about bullying. The report found that children want adult help to be bullying but are reluctant to ask anyone. 'Telling' is seen as an offence against a code of 'telling'. Many adults don't know how to help children suffering from



bullying. Many children received no help at all when they told teachers and parents that they were being bullied. **Q** A quarter of all bullying reported by children was violent. One boy was kicked in the stomach and hit on the head. Other types of bullying ranged from teasing and being 'scat to

Coventry' to theft and extortion (demanding money with threats).

- Physical violence also played a part in racist incidents. Zena was called 'stupid Paki' at school, and her clothes were torn off one day. Her mother complained to the teacher but nothing was done.
- Half the children who called had suffered continual bullying for many months or years.
- Most bullying takes place in and around school. Some of the most violent cases happened on the way to or from school.
- Children over 13 were often reluctant to seek help. Most children who phoned for help were aged between 11 and 13.
- Most bullying (over 50 per cent) is carried out by groups of bullies rather than individuals.

IT CAN CAUSE ACUTE MISERY

WHEN TV campaigner Esther Rantzen was eight years old, the suffering of a child in her class, who was systematically bullied by groups of children, reduced her to tears and bewilderment.

In the end the teacher was told about the situation and she called the class together and spoke to them about it for a long time.

There were tears among the children, said Esther, and then she saw a sight she will never forget — clusters of children gathering round the child in the playground.

"We weren't angels after that," said Esther, "but things did improve." Years later one of her own daughters, also eight, became very quiet and withdrawn. It was only through much prompting from Esther that she admitted that she was suffering misery from girls at school who were being unkind to her. Esther spoke to the school and the problem was sorted out.

These personal experiences underlined Esther's message. "Bullying can cause acute misery but it is something we can stop," she said.

Esther is chairman of ChildLine, which celebrated its fifth birthday last Wednesday, and the report on bullying has been published by the Calouste Gulbenkian Foundation to coincide with this anniversary.

Why bother about a problem which does not seem as serious as many others? Well, it seems that children who are bullied become accustomed to seeing themselves as unloved, useless, worthless, the wrong class, and may grow up



Esther Rantzen

harbouring that feeling. This may make them feel totally inadequate and bitter.

Children who are bullies are often bullied themselves at home and may become criminal bullies in later life. They need help as well.

Professor Jean La Fontaine, who wrote the report, said that study of the calls about bullying showed what a broad field it covered from quite violent incidents to what might be called teasing. But she said: "We should not underestimate the effect of what is sometimes called 'mere teasing' in later life."

Bullying: The Child's View (The Calouste Gulbenkian Foundation) from bookshops (£4.50) or Turnaround Distribution Ltd, 27 Horsall Road,

<p>CHILDREN can't solve bullying alone. ChildLine works with each child individually and says each situation is different, but they can offer some helpful suggestions to adults on how to help with the problem of bullying.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Ask for meetings with teachers and education social workers and, when necessary, governors, local education officials, school inspectors, and the police. ● Use special resources such as <i>Kidscape</i> (<i>Bullying Courts in School and 'Stop Bullying'</i>), ABC (Anti- 	<p>THINGS THAT YOU CAN DO</p> <p>Bullying Campaign — Help for Parents), and <i>Bullying: A Positive Response</i> (advice for parents, governors and staff in schools).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Keep up the pressure with school and education officials by involving people like MPs and the media. ● And Esther Rantzen suggests: ● If you are being bullied, keep a diary and write down what 	<p>happens and when.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Talk to the teacher, and if that doesn't work, talk to the head, or the governors. ● Schools can take practical steps by patrolling remote parts of the school where bullying would be more likely to occur. ● In boarding schools make sure there is a telephone available where children can ring without being overheard. ● Any child or young person who wants to talk about bullying in confidence, ring ChildLine free on 0800 111, open 24 hours a day.
--	--	--

Mr Ruffles

He came into the room very quickly, swinging his briefcase on to the desk. One minute there was no one there, just the usual laughing and shouting in the classroom. Next minute there was silence, and everyone was sitting in his seat, looking up at him, waiting for him to speak. The new teacher put on his glasses, looked down at them, and spoke.

"My name is Ruffles, and I'm going to be your English teacher for the rest of the term. Mr Dickson is in hospital and won't be back until next term. Any questions?"

"What's wrong with Dickson?"

"I believe that *Mr Dickson* is suffering from nervous exhaustion. What is *your* name?"

"Moore, George Henry Archibald Moore."

"Well, Mr Moore, my name is Ruffles — *Mister* Ruffles to you — and I shall certainly inform Mr Dickson of your concern. But let us get one thing straight from the start. English is a subject which can be quite interesting most of the time. But it's not *all* fun *all* the time. Neither is life, but that doesn't stop you from living. Are there any other questions?"

"When is the exam, sir?"

"Your G.C.E. exam is in exactly six weeks' time. That means that you have six weeks to do a whole year's work. If you concentrate and work hard, we can do it. If you want to play games instead, we can't."

"How long will the exam last, sir?"

"Three hours. Now take out your books and open them at page 153. Mr Moore, will you start reading there, from the top of the page, please."

"I've left it at home."

"I beg your pardon?"

"I was in a hurry this morning and left it at home, sir."

Mr Ruffles took off his glasses.

"Mr Moore, if you wish to stay in this class you will make sure that you have your book with you next time. And every time in the future. You may borrow mine today. Start reading now..."

briefcase ['bri:fkɛs]

exhaustion [ɪg'zɔ:stʃn]

G.C.E. ['dʒi:'si:'i:]

portfölj

utmattning

General Certificate of Education

viktigt avgångsbetyg i engelska skolor

English test for H.L.c. 6/4/92. Time: 10 minutes.

Read the following newspaper articles. For each article write a short summary in Swedish. Your summaries should be short and not more than 50 words each.

Triple trophy angler banned

**WERE HIS THREE
WINNERS
ALL THE
SAME FISH?**

By DAVID GARDNER

CHAMPION angler John Watson posed proudly with three giant catches in two years.

He was the envy of fishermen all over the country when the newspaper Angling Times printed his pictures of the ones that didn't get away.

But now the 41-year-old railman has been branded a cheat. The paper says the reason none of the pike got away is that they're all the same fish.

'It's a disgrace,' said news editor Peter Maskell. He claimed markings on the fish were identical, as is the riverbank foliage. There is even a piece of grass in exactly the same place on the fish's tail in all three pictures, he added. And Mr Watson's clothing was the same in each picture.

Now Mr Watson, who denies the allegations, has been barred from the Angling Times national pike fishing championship.



Fishy: One of the pictures of Mr Watson and pike

MY FIRST CAR



HENRY COOPER
Former British Heavyweight Champion



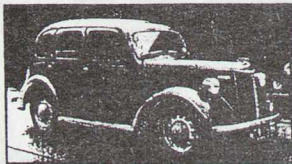
IT WAS 1954. I had just come out of the army and my twin brother George and I put down £50 each to buy an 18-month-old black Ford Prefect. I think they only made them in black in those days. It was like a box on wheels.

We were both professional boxers, sharing a flat in South East London, and we bought it from the local dealer.

We took it in turns to drive to the gym at Thomas A'Becket's in the Old Kent Road. We were driving back from the Haringey Arena after a fight one night, when a drunken Greek in a Mercedes hit us at a crossroads. I got out and someone said, "You were lucky. You only have a few cuts." The thing was, I had got them boxing and not in the crash.

We had it repaired and sold it 18 months after we had bought it.

I've had most cars through my career, but always liked fast ones. My favourite was a Jensen Interceptor. It was my wife's favourite too and I kept it the longest, three and a half years. Today we have a BMW 750 IL.



BOXER'S BUGGY: Henry's Ford

Day in jail plan for young thugs

YOUNG offenders could spend a day in jail under a short, sharp shock plan announced by Home Office Minister John Patten yesterday.

A harsh lesson about the facts of prison life would be a warning to youngsters on probation of what could be in store, he said. It could also help cut the juvenile crime rate.

"A small hard core of young offenders — nearly always boys — are responsible for the vast majority of crimes," Mr Patten told the Young Conservative conference at Eastbourne. "If we can divert them

that path even a small proportion, then the long term implications will be profound.

"We want to help them before we have to punish them, so those young people who find themselves on probation — the shoplifters, the petty thugs, the vandals — will be given a harsh lesson about where their crimes are leading them," he said.

"We will make clear that each of these young offenders could spend a day being told and being shown what life is really like inside one of our prisons as part of a punishment in the community package."

Kenya opposition steps up action

Confrontations between the opposition Forum for the Restoration of Democracy and the security forces took place in several places in Kenya at the weekend as competing parties held rallies, and protests over political prisoners continued. Tension continued in Nairobi yesterday as hunger-striking women met the attorney-general.

Over the weekend in the Nairobi suburb of Dandora, where Ford has strong support, a rally held for the ruling party Kanu by the local MP, David Mwenje, brought strong opposition out on the streets. When the MP pulled out a gun and began to shoot in the air he was chased into a toilet by demonstrators who were then beaten by police.

Bilaga 6 1 (2)

C Read the following text and then choose the best alternative in each case.

The Village Store

Richard Booth gave up a well-paid job in the manufacturing industry and bought a village store and paper shop instead. That was 18 months ago, and so far he has no regrets.

The Booths had to move from their large house near Halifax, which they built themselves.

Says Richard, 38: "It comes down to a better quality of life. I left my job partly because I was not seeing my children grow up. I spent a lot of time away, and commuting. We had done everything we could do with the house, and wanted to move to a more attractive part of the country. North Yorkshire was an area we knew well, as we always came here for holidays."

Richard looked at 20 shops for sale in the newspapers and business agents before buying the shop in Sleights, a village five miles outside Whitby.

"What Lynda and I were looking for was a business which would allow us to get involved in the local community. It has lived up to every expectation.

We had a good start as we were able to pay cash for the shop from the sale of our home.

The shop was run down because the previous owner's husband had died, but our renovations have probably increased its value by £15,000. We also had £10,000 left over to use as working capital."

Richard spent £2,000 on new equipment, which includes fixtures, a chiller, freezers, a computerised till and new floor covering. Improving the stock consumed another £2,000.

Explains Richard: "The first 12 months we put all the profits back into buying stock, which is now three times greater than it

Bilaga 6 2 (2)

was. The attraction was that we could buy, run and enjoy this business without borrowing.

We start at 6.30 in the morning and close at 5.30 p.m., six days a week. I am not working longer hours than I did before, but Lynda is, as she was a housewife. I certainly could not run this business without her help."

From The Daily Mail

stock lager

- 1 When this story was written, Richard Booth had been a shopkeeper
 - a) for a couple of months.
 - b) for a little less than a year.
 - c) for more than a year.
 - d) all his life.

- 2 The Booths think North Yorkshire is
 - a) unattractive.
 - b) expensive.
 - c) horrible.
 - d) nice.

- 3 In his earlier life, Mr Booth thinks he spent
 - a) too much time away from home.
 - b) all his time at home.
 - c) all his time away from home.
 - d) too much time at home.

Snatch ordeal

By PAUL KEEL

A YOUNG husband abandoned his studies and spent all his savings to reclaim his bride after she was lured halfway across the world by her parents.

Famida Patel, 19, and Radouen Sadak, 25, married last July in a register office in Portsmouth, where he was a student, though they were both short-lived.

Two months later Famida was persuaded by her family to return to India to explain herself to a boy they had arranged for her to marry.



HIDING: Radouen and Famida

But the family kept her under lock and key. They wrote to Radouen, saying the marriage was all over and Famida did not want to see him

again. His letters to her were intercepted and never shown to Famida. But convinced that she loved him and wanted to be with him, Radouen gave up his course to concentrate on winning her back.

Moroccan Radouen was advised not to go to India personally, so he persuaded a relative to go for him and he used his savings to hire a private eye.

Seven months later the relative and the detective found Famida and smuggled notes, assuring her she would not be harmed if she tried to get away.

Her last note told her Radouen had arranged an airline ticket to be waiting for her at the

British High Commission in Bombay.

Her chance of escape came when her mother left a door unlocked while taking a bath.

When the family realised Famida had fled, they trailed her. But staff kept them talking at the front of the commission and she was smuggled out of a side door.

A High Commission official went with Famida to the airport and saw her onto a flight to Britain.

Now the couple are reunited and blissfully happy after taking marriage vows in a Muslim ceremony. But they live at a secret address to ensure that nobody can part them again.

Father wins probe as GPs 'fail to spot' killer illness

A FATHER who claims five doctors failed to diagnose correctly the illness which killed his son has been granted an appeal hearing.

Ten-year-old Robbie Powell from Ystradgynlais, near Neath, South Wales, died two years ago from Addison's Disease, a rare but treatable illness.

He had been seen by five of the village's GPs in the 17 days that he was ill.

Contempt

Now his father, William, has been told his complaints against the doctors will be heard in full by the Welsh Office after he claimed an initial four-hour hearing before the local Family Health Services Authority treated him with contempt.

The appeal, which began last week and continues in September, threatens to become one of the biggest hearings of its kind.

Mr Powell said: 'It is an enormous weight off my mind to know my case is finally being heard.'

Mail ... day, March

UNRULY PUPILS HIT RECORD HIGH

Big rise in expulsions

A RECORD number of pupils were expelled or suspended from Britain's state schools last year.

In some areas the figures are up by almost 50 per cent.

The most common offences were threatening behaviour to teachers or pupils and persistent rudeness.

But worried officials see another factor in new figures revealed by a national survey, now with the Education Department.

Rural

They say that recent legislation such as the Education Reform Act, which obliges schools to maintain good discipline, means disruptive pupils are now more likely to be removed from school.

In Birmingham expulsions have increased by 37 per cent and suspensions by 78 per cent in three years.

There were 240 expulsions and 300 suspensions last year alone.

The number of children involved is small compared with a school

EXCLUSIVE

By PAUL KEEL

population of 170,000. But the national trend — rural Cumbria saw a 44 per cent rise in expulsions or suspensions last year — alarms education welfare officers. Now local authorities are beginning to worry about fulfilling statutory obligations to give all children full-time education, says Norman Beswick, executive member of the Chief Education Social Workers Association.

Mr Beswick, a principal education welfare officer in Salford, says:

The introduction of the National Curriculum and the need to achieve good exam results means teachers have less time to attend to children with behavioural problems.

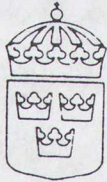
"Schools are required to compete for the best pupils and that encourages them to get rid of the disruptive ones."

Results

"Teachers are running out of patience with problem pupils, not because they don't care, but because they haven't got the time to counsel them."

"They're under too much pressure to compete with other schools for exam results."

Kommittédirektiv



Dir. 1990:62

Tillkallande av en beredning för att ge förslag till ett nytt betygssystem i grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen

Dir 1990:62

Beslut vid regeringssammanträde 1990-10-25.

Statsrådet Persson anför.

Mitt förslag

En expertgrupp har analyserat vilken betydelse betygen har för undervisningen i grundskolan och gymnasieskolan från pedagogiska utgångspunkter. Expertgruppen har i september 1990 avlämnat en rapport (Ds 1990:60) Betygens effekter på undervisningen. Expertgruppen föreslår att det nuvarande relativa betygssystemet avskaffas. Om betyg skall ges bör de enligt expertgruppen anknytas till kunskaps- och färdighetsmål i stället för att jämföra eleverna sinsemellan. Jag föreslår nu att en särskild beredning tillkallas för att ge förslag till ett nytt betygssystem i grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen.

Bakgrund

Under de senaste tjugo åren har flera arbetsgrupper och utredningar arbetat med betygsfragan. Sedan 1969 har sådant arbete bedrivits inom t. ex. skolöverstyrelsen, 1972 års betygsutredning, 1976 års gymnasieutredning, tillträdesutredningen och expertgruppen för översyn av den gymnasiala yrkesutbildningen.

Nuvarande betygssystem har utformats främst för att betygen skall kunna användas för urval till fortsatt utbildning. Den expertgrupp som tillsattes av regeringen i december 1989 och som i september 1990 redovisat sina överväganden har haft till uppgift att i första hand granska vilken betydelse betygen har för undervisningen i grundskolan och gymnasieskolan från pedagogiska utgångspunkter och samtidigt belysa olika andra funktioner hos betygen.

Bilaga 8 2 (23)

Skolöverstyrelsen har den 27 augusti 1990 redovisat ett uppdrag om kompletterande urvalsgrunder vid intagningen till gymnasieskolans yrkesinriktade och estetisk-praktiska studievägar.

Riksdagen beslutade 1988 om ett nytt urvalssystem till högskolan (prop. 1987/88:109, UbU32, rskr.330). Det nya systemet träder i kraft den 1 juli 1991. Såväl högskoleprovet som försöksverksamheter med alternativa urvalsmetoder kommer att få ökad betydelse. Betygens hittillsvarande dominerande roll vid urvalet av studerande tonas därmed ned.

I den pågående försöksverksamheten med treåriga yrkeslinjer som är uppbyggda av moduler i de s.k. karaktärsämnena, får eleverna i stället för de traditionella betygen kompetensbevis, som ger information om vilka moduler eleven har avslutat med godkänt resultat.

Betygen har debatterats flitigt under en längre tid och krav på förändringar har förts fram i olika sammanhang. Kritik har ofta riktats mot det relativa betygssystemet. Man har bl. a. menat att detta betygssystem i första hand inriktar uppmärksamheten på jämförelser mellan eleverna och inte på elevernas kunskaper och färdigheter. Riksdagen behandlade hösten 1989 ett stort antal motioner i betygsfrågan. I betänkandet 1989/90:UbU4 förutsatte utbildningsutskottet att resultatet av det arbete som nu redovisats av expertgruppen skulle komma att resultera i ett underlag för politiskt ställningstagande och att de politiska partierna skulle delta i det fortsatta beredningsarbetet.

För att det skall vara möjligt att ta ställning till det förslag till nytt betygssystem som expertgruppen lagt fram utifrån pedagogiska utgångspunkter är det nödvändigt att en samlad bedömning nu görs av betygsfrågorna. En beredning bör tillkallas för denna uppgift. I det följande tar jag upp de frågor beredningen bör behandla.

Jag vill samtidigt anmäla att frågan om hur gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen bör utformas för närvarande bereds inom utbildningsdepartementet. Det är angeläget att ett ställningstagande i betygsfrågan kan ske.

Allmänna utgångspunkter

Skolans uppgift är att lägga grunden för och stödja elevernas allsidiga utveckling mot ökad kunskap och kompetens. Ett betydelsefullt inslag i denna process är att elevernas faktiska prestationer bedöms. Det finns ett självklart behov av att eleverna och deras föräldrar får information om studieresultat m. m. Den information som skolan ger får självfallet inte begränsas till enbart betyg som ges vid relativt få tillfällen. Betygen kompletterar här den kontinuerliga informationen till eleverna.

Det är också viktigt att en elev kan dokumentera de förkunskaper som

behövs för fortsatta studier på högre utbildningsnivåer. Lika viktig är denna funktion för de elever som söker arbete efter skolan och för deras arbetsgivare. Ett omdöme som visar vilken kunskapsnivå eleven uppnått underlättar övergången från skola till arbetsliv och innebär fördelar för både ungdomarna och arbetslivet.

Man bör inte heller bortse från betygens betydelse som positiv stimulans för eleverna i skolarbetet. Samtidigt bör betygen ses i perspektivet av att astadkomma respekt för skolan och skolarbetet och därmed kunna medverka till att läroplanernas mål om social fostran uppfylls. Detta innebär att eleverna förbereds för de krav som gäller i vuxenlivet inte minst på arbetsplatserna och i samhället i övrigt. Både bland elever och föräldrar finns det också en i grunden positiv inställning till någon form av betyg.

Jag har nyligen i propositionen 1990/91:18 om ansvaret för skolan lagt fram förslag till en ny mål- och resultatorienterad styrning av skolan. Det är nödvändigt att betygsfrågorna sätts in i detta sammanhang. Betygsfrågorna är direkt knutna till läroplanerna och kursplanerna. I en skola som styrs mål- och resultatorienterat måste läroplanerna utformas annorlunda än i en skola som styrs mer av regler och föreskrifter. Ett betygssystem får inte vara utformat så att det motverkar de mål för undervisningen som ställs upp i läroplaner och kursplaner.

Betygsformer

Relativa betyg

Nuvarande relativa betygssystem med den femgradiga betygsskalan infördes under sextioalet. Systemet utformades främst för att betygen skulle kunna användas för urval till fortsatt utbildning. För grundskolan gäller att betyget tre skall vara normalbetyg och att betygen två och fyra skall vara vanligare än betygen ett och fem. I gymnasieskolan skall betygen spridas enligt en viss procentuell fördelning på de olika betygsstegen. Denna fördelning är avsedd att gälla för hela landet sammantaget. Nivå och spridning i enskilda skolor och klasser skall avgöras på grundval av hur man bedömer elevgruppens förhållande till motsvarande elever i hela landet. Den relativa betygsättningen innebär att det inte finns några definierade krav för de olika betygsstegen. Ett visst betyg anger endast elevens nivå i relation till övriga elever i landet.

I gymnasiekurser i komvux ges betyg i en femgradig skala, där högsta betyget är fem. Någon given procentsats för olika betygsgrader finns inte.

Som hjälpmedel vid betygsättningen tillhandahåller skolöverstyrelsen standardprov för grundskolan och centrala prov för gymnasieskolan och komvux i vissa ämnen. Dessa skall inte i första hand avgöra betygen för den

enskilde eleven utan vara en hjälp för läraren att bedöma klassens nivå i förhållande till andra klasser. Även om proven ges endast i ett fåtal ämnen avses de ge lärare även i andra ämnen en uppfattning om klassens allmänna kunskapsnivå. I stora ämnesgrupper som orienteringsämnen och praktisk-estetiska ämnen och yrkesämnen saknas centrala provinstrument.

Skolöverstyrelsen har vid olika tillfällen vidtagit åtgärder för att förtydliga reglerna för det relativa betygssystemet. Trots dessa åtgärder rader dock fortfarande en utbredd oklarhet på många håll, särskilt bland elever och föräldrar, om tolkningen av det relativa betygssystemet. De relativa betygen har också skapat en grund för konkurrens och tävlan eleverna emellan, vilket strider mot läroplanens grundläggande synsätt om solidaritet och samverkan. Detta innebär att de relativa betygen inte aktivt verkar i läroplanens anda om goda kunskaper och färdigheter för alla elever.

Målrelaterade betyg

De relativa betygen har ofta kritiserats för att man inte vet vad ett visst betyg innebär, dvs. att det inte motsvarar en definierad kunskapsnivå. Målrelaterade betyg skall däremot definitionsmässigt motsvara vissa kunskaper och färdigheter. Detta är viktigt både när det gäller kraven för behörighet till fortsatta studier och för fordringarna inom arbetslivet. Med nuvarande betygssystem kan betygskraven inte definieras nivåmässigt. En målrelaterad betygsättning skulle däremot kunna innebära att de elever som uppnått en angiven kunskapsnivå får ett visst betyg. Av ett målrelaterat betygssystem följer således att tydliga kravgränser måste ställas upp. Särskilt viktig är härvid definitionen av en gräns för vad som kan anses som godkänt.

Några principiella utgångspunkter

Beredningen bör utgå från att de relativa betygen skall avskaffas. I stället bör det finnas andra betyg på grundskolans högstadium, i gymnasieskolan och i komvux. Betygen skall vara skolans bekräftelse - riktad till eleverna - på hur elevens arbete och studieresultat bedöms i förhållande till vad läroplanerna och kursplanerna föreskriver. Betygen skall således mer ha funktionen av återföring av erfarenheter för eleven än utgöra urvalsinstrument för fortsatta studier.

Det är viktigt att arbetet i skolan leder till att eleverna når upp till en given kompetensnivå i form av kunskaper och färdigheter. För detta fordras att läraren bedömer hur elevernas kunskaper och färdigheter förhåller sig till uppställda mål. Beredningen bör utgå från att betygen skall relateras till sådana mål. I grundskolekurser i komvux finns nu en form av målrelaterad

Bilaga 8 5 (23)

betygsättning. Beredningen bör ta del av erfarenheterna av hur detta betygssystem fungerar.

Beredningen bör vidare använda de resultat som den tidigare nämnda expertgruppen kommit fram till som *ett* viktigt underlag för sitt arbete.

Beredningen bör också belysa vilka krav den nya styrningen av skolans arbete vad avser läroplaner och kursplaner ställer på betygssystemet. Beredningen bör härvid beakta arbetet med att ta fram riktlinjer för läroplanerna och kursplanerna som nu pagas inom utbildningsdepartementet och som beräknas slutföras vid årskiftet 1990/91. Beredningen bör också ta del av erfarenheterna från försöksverksamheten med de treåriga yrkeslinjerna när det gäller användningen av kompetensbevis för att mäta elevernas prestationer och inhämtade kunskaper.

Beredningen bör utgå från behovet av en flergradig betygsskala i huvudsak i enlighet med vad som gäller i dagens betygssystem. Beredningen bör i det sammanhanget utgå från att en likformig betygsskala bör tillämpas för samtliga ämnen och kurser i vilka betyg skall ges i de olika skolformerna.

Urval till fortsatta studier

Betygens jämförbarhet

Jämförbarheten hos de nuvarande relativa betygen upprätthålls bl. a. med hjälp av de centrala proven. I ett betygssystem som är relaterat till mål måste denna jämförbarhet i princip upprätthållas genom mål- och kravbeskrivningar som är så tydliga att de ger läraren ett tillfredsställande underlag för att avgöra vad som krävs för de olika betygsvärdena. Även med en sådan styrning kan dock betygens användbarhet vid urval till fortsatta studier ifrågasättas.

Intagningen till gymnasieskolan

Behovet av urval vid intagningen till gymnasieskolan har under senare år minskat väsentligt genom utökningen av antalet utbildningsplatser. Förslagen i prop. 1990/91:18 om ansvaret för skolan innebär bl. a. att gymnasieskolans dimensionering inte längre skall bestämmas genom statliga beslut. Kommunerna blir skyldiga att erbjuda sina ungdomar gymnasieutbildning. Jag förutser ett ytterligare minskat behov av urvalsförfarande. Trots detta kan det även i framtiden komma att finnas vissa studievägar i gymnasieskolan där ett urval mellan de sökande måste ske vid inträdet på studievägen och senare vid ett eventuellt gren- eller variantval.

Beredningen bör analysera konsekvenserna av ett borttagande av betygen som urvalsgrund vid intagningen till gymnasieskolan. Det är därvid väsent-

ligt att finna andra sätt att skilja de sökande åt i en urvalssituation. Beredningen bör ge förslag till hur urval skulle kunna ske utan användning av betyg. Beredningen bör också beakta det förslag till kompletterande urvalsgrunder som skolöverstyrelsen nyligen har avgivit.

Beredningen bör vidare analysera erfarenheterna inom försöksverksamheten med de treåriga yrkeslinjerna av användningen av antalet godkända moduler som grund för urvalet inom studievägarna och överväga om en sådan modell bör användas generellt i den framtida gymnasieskolan.

Vid urval av sökande till kurser i komvux får inte hänsyn tas till tidigare betyg. Vid urvalet skall den som har störst behov av utbildningen ges företräde. Bl. a. skall behovet för sökande som har kort tidigare utbildning beaktas, liksom behovet för sökande som är handikappad eller befinner sig i en socialt utsatt situation. Beredningen bör utnyttja erfarenheterna av det system som tillämpas vid urval till komvux.

Antagningen till högskolan

Den 1 juli 1991 börjar nya tillträdesregler att gälla i högskolan. Urvalet till utbildningslinjer kommer att ske på grundval av dels betyg, dels resultatet på högskoleprovet. Till vissa linjer har regeringen medgivit möjligheter till användandet av andra urvalskriterier än betyg. Vid antagningen till de fristående kurserna i högskolan skall betyg, högskoleprov, arbetslivserfarenhet m.m. beaktas.

Genom de ändrade antagningsregler som nu skall träda i kraft har redan betygens roll som urvalsinstrument avsevärt minskat i betydelse. En förändring av betygssystemet i den riktning jag här angett kan innebära ökade krav på användningen av högskoleprovet och andra urvalsmetoder.

Beredningen bör uppmärksamma vilken betydelse en vidgad användning av högskoleprovet skulle få för arbetet i gymnasieskolan. Reglerna för behörighet och urval till högre studier får sedan anpassas till de förutsättningar, som ges av betygssystemet i underliggande skolformer.

Jag har i denna senare fråga samrått med utbildningsministern. Så snart förutsättningarna har klarnat avser han att ge universitets- och högskoleämbetet (UHÄ) i uppdrag att samlat bedöma konsekvenserna t.ex. när det gäller det eventuella behovet av regeländringar och de förändringar i utformningen av högskoleprovet som kan behöva göras samt de nya administrativa rutiner som kan bli aktuella för antagningen till högskolan.

Ramar för beredningens arbete

Beredningen skall samråda med berörda myndigheter och organisationer. För beredningen gäller regeringens direktiv till samtliga kommittéer och

Bilaga 8 7 (23)

särskilda utredare (dir. 1984:5) angående utredningsförslagets inriktning och konsekvenser. Beredningens arbete skall avslutas före utgången av juni månad 1991.

Hemställan

Med hänvisning till vad jag ovan anført hemställer jag att regeringen be- myndigar det statsråd som har till uppgift att föredra ärenden om skola

att tillkalla en beredning med högst åtta ledamöter – omfattad av kommit- téförordningen – med uppdrag att ge förslag till ett nytt betygssystem i grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen,

att utse en av ledamöterna att vara ordförande.

att besluta om sakkunniga, experter, sekreterare och annat biträde åt be- redningen.

Vidare hemställer jag att regeringen beslutar att kostnaderna skall belasta attonde huvudtitelns anslag Utredningar m. m.

Beslut

Regeringen ansluter sig till föredragandens överväganden och bifaller hans hemställan.

(Utbildningsdepartementet)

Kommittédirektiv



Dir. 19

Tilläggsdirektiv till beredningen (U 1990:07) för att ge förslag till ett nytt betygssystem i grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen (dir. 1990:62).

Dir 1991:53

Beslut vid regeringssammanträde 1991-06-20.

Statsrådet Persson anför.

Mitt förslag

Regeringen har utsett betygsberedningen till parlamentarisk referensgrupp till kommittén för Mål och riktlinjer m.m. för barnomsorgen och det offentliga skolväsendet (dir. 1991:9). Jag föreslår nu att betygsberedningens arbete med förslag till nytt betygssystem samordnas tidsmässigt med läroplanskommitténs arbete.

Bakgrund

Mot bakgrund av att betygsberedningen i sitt arbete med att föreslå ett nytt målrelaterat betygssystem skall utgå från läroplanerna, bör betygsrådgorna få en helhetslösning med utgångspunkt från läroplanskommitténs ställningstaganden vad gäller läroplanernas kunskapssyn och målformuleringar samt riktlinjer och modeller för kursplanerna.

Regeringen har i departementsprotokoll den 5 juni 1991 utsett betygsberedningens ledamöter till referensgrupp för läroplanskommittén. Läroplanskommitténs ställningstaganden vad gäller kunskapssyn, generella målformuleringar samt riktlinjer och modeller för kursplaner kan på så sätt bli underlag för betygsberedningens förslag.

Uppdraget som parlamentarisk referensgrupp till läroplanskommittén ger

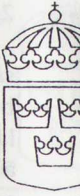
sålunda successivt utgångspunkter och underlag för betygsberedningens arbete med uppdraget att föreslå ett målrelaterat betygssystem. Det är därför lämpligt att den tidigare satta tidsgränsen för betygsberedningens uppdrag ändras så att beredningen i takt med framskridandet av läroplanskommitténs arbete skall kunna ge förslag till ett nytt betygssystem.

Hemställan

Jag hemställer att regeringen ger tilläggsdirektiv till betygsberedningen i enlighet med vad jag anfört.

Beslut

Regeringen ansluter sig till föredragandens överväganden och bifaller hans hemställan.



Dir. 1991

Kommittédirektiv

Tilläggsdirektiv till beredningen (U 1990:07) för att ge förslag till ett nytt betygssystem i grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen (dir. 1990:62)

Dir. 1991:104

Beslut vid regeringssammanträde 1991-12-05

Statsrådet Ask anför.

Mitt förslag

Huvudinriktningen för betygsberedningen ligger fast – det nuvarande relativa betygssystemet skall avskaffas och ersättas med målrelaterade betyg. Jag föreslår nu att betygsberedningens direktiv ändras så att en utgångspunkt skall vara att betyg skall ges tidigare och i flera steg än i dag. Betyg skall också kunna kompletteras i efterhand.

Bakgrund

Den betygsberedning som nu arbetar har haft inriktningen att det nuvarande relativa betygssystemet skall avskaffas och ersättas med betyg som bedömer elevens arbete och studieresultat i förhållande till uppställda mål. Denna huvudinriktning skall bestå.

Några principiella utgångspunkter

Det är angeläget att ett kunskaps- och målrelaterat betygssystem tas fram i nära samarbete med läroplanskommittén. Jag kommer inom kort att föreslå nya direktiv för läroplanskommittén. Om beredningen kan lägga ett förslag innan läroplansarbetet är slutfört skall det göras.

Beredningen bör för sitt arbete ha som utgångspunkt att de nya kursplaner som är under utarbetande kommer att innehålla tydliga definitioner av vilka kunskapsnivåer eleverna skall uppnå. 220

Med ändring av nuvarande direktiv (dir. 1990:62) bör beredningen utarbeta förslag till när och hur ofta betyg skall ges.

Enligt nuvarande ordning får eleverna betyg för första gången på höstterminen i årskurs 8 i grundskolan. Beredningen bör nu utgå från att betyg skall ges tidigare än i dag. Samma överväganden som beredningen gör när det gäller grundskolan skall i relevanta delar göras beträffande den grundläggande vuxenutbildningen.

När det gäller hur ofta betyg skall ges i det offentliga skolväsendet skall beredningen utarbeta den minsta skyldighet att utfärda betyg som bör föreskrivas för att garantera alla elever betyg vid vissa tillfällen. Därutöver bör övervägas om den enskilda skolan skall kunna utfärda betyg eller andra skriftliga omdömen vid ytterligare tillfällen.

Svenska elever får för närvarande betyg i en femgradig skala. Även tvågradig betygsskala förekommer i gymnasieskolan och komvux. En genomgång av aktuella betygsskalor i ett antal OECD-länder visar att allt från en fyragradig skala upp till en skala på 0 - 60 används. Beredningen bör analysera hur många nivåer som behövs i ett kvalitativt inriktat betygssystem. En betygsskala som omfattar fler steg än dagens fem bör därvid övervägas.

Beredningen bör lämna förslag till principer för betygsättningen och därvid analysera om det finns skäl att ha skilda principer i olika skolformer och i olika delar av komvux. Beredningen bör särskilt uppmärksamma i vilka former hänsyn skall tas till elevers individuella förutsättningar.

I fråga om gymnasieskolan kan det finnas skäl att överväga om det finns behov av att specialarbetet blir betygsatt.

Slutbetyg och avgångsbetyg skall kunna kompletteras i efterhand. Beredningen bör utarbeta förslag till formerna för hur sådan betygskomplettering skall kunna ske.

Sedan 1970 sätts inte betyg i ordning och uppförande i skolan. Medvetet eller omedvetet väger dock många lärare in sådana omdömen i sin betygsättning. Förutsättningarna för att införa någon form av betyg eller omdömen i ordning eller uppförande bör belysas av beredningen.

Beredningen skall vidare överväga vilka informations- och fortbildningsinsatser som kan behövas vid ett genomförande av reformen samt hur undervisning i betygsättning och utformning av prov m.m. inom lärarutbildningarna bör utformas. Betygsättning måste bygga på tilltro till lärarnas förmåga att värdera den enskildes prestationer.

Hemställan

Jag hemställer

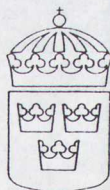
att regeringen ger tilläggsdirektiv till betygsberedningen i enlighet med

vad jag har anfört samt

att regeringen bemyndigar det statsråd som har till uppgift att föredra ärenden om skola att tillkalla ytterligare ledamöter så att beredningen består av högst tio ledamöter.

Beslut

Regeringen ansluter sig till föredragandens överväganden och bifaller hennes hemställan.



Kommittédirektiv

Dir. 1991:1

Nya direktiv till läroplanskommittén

Dir. 1991:117

Beslut vid regeringsammanträde 1991 - 12 - 19

Statsrådet Ask anför.

Mitt förslag

Jag föreslår att den kommitté (U 1991:2), Läroplanskommittén, som tillkallats för att lämna förslag till mål och riktlinjer för barnomsorgen och det offentliga skolväsendet, får nya direktiv och delvis ny sammansättning. Uppdraget skall enligt de nya direktiven omfatta läroplan, timplan och kursplaner för grundskolan samt läroplan för gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen. Uppdraget omfattar sålunda inte längre mål och riktlinjer för barnomsorgen. I denna fråga har jag samrått med statsrådet Bengt Westerberg.

För alla skolformer gemensamma utgångspunkter

Utgångspunkten för läroplanskommitténs arbete är den beslutade ansvarsfördelningen för skolan. Denna förutsätter att målen formuleras så att resultatet av undervisningen kan värderas i förhållande till målen. Utvärderingar skall genomföras såväl på riks- som på kommunnivå och i de enskilda skolorna.

Målen och riktlinjerna i läroplanerna skall utformas så att de kan preciseras och konkretiseras dels i nationella och lokala kursplaner, dels i undervisningsmål av den professionella personalen i skolan.

Det är viktigt att läroplanernas mål och riktlinjer uttrycks så att omfånget på dokumenten begränsas på ett sådant sätt att de blir användbara instrument för skolans intressenter. För att underlätta utvärderingen bör kommittén särskilt tydliggöra ansvarområdena för dessa.

Förslagen till mål och riktlinjer i läroplanerna skall stå i samklang med skollagen, som ändrats i enlighet med de nya styrprinciperna. Det förhållandet att grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbild-

ningen nu skall få nya läroplaner gör det möjligt och nödvändigt att i dessa ge uttryck för en samlad syn på elevens kontinuerliga kunskapsutveckling.

Principen om en kontinuerlig utveckling skall även gälla elevernas inflytande i skolan. Tendensen att elevernas inflytande på undervisningen minskar i takt med stigande ålder, måste brytas. Skolans ansvar för att ge barn och ungdomar en förberedelse för rollen som samhällsmedborgare och för att stärka individens självkänsla och självständighet bör komma till uttryck bl.a. genom att eleverna uppmanas att med stigande ålder ta ett eget personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan.

Vid all utbildning måste hänsyn tas till varje elevs särskilda förutsättningar och behov. Varje elev har rätt till en likvärdig utbildning. Därav följer att vissa elever har behov av mera stöd än andra.

Läroplanerna skall innehålla vissa grundläggande riktlinjer som alla lärare är skyldiga att följa. Hit hör bl.a. saklighet och allsidighet i undervisningen och respekt för och hänsyn till elevernas personliga integritet och olika personliga förutsättningar. Skolans verksamhet är inte och skall inte vara värderingsmässigt neutral. Den bör liksom tidigare bygga på de etiska normer, såsom människolivets okränkbarhet, individens frihet, solidaritet med svaga och utsatta, respekt för den enskilda människans särart och integritet och allas lika värde, vilka genom kristen etik och västerländsk humanism har en djup förankring i vårt land. Detta är värderingar som de flesta människor i Sverige, utifrån olika utgångspunkter och kulturell bakgrund, kan acceptera. Det är angeläget att skolan präglas av dessa värden såväl innehållsmässigt som vad gäller arbetsmetoder och att utbildningen bidrar till att stärka förmågan att göra etiska ställningstaganden.

Undervisningen skall utgå från att det svenska samhället skall präglas av toierans och öppenhet och att människor från skilda kulturer och livsåskådningar skall kunna leva sida vid sida i god samverkan.

Skolans huvuduppgift är att ge eleverna goda kunskaper och färdigheter. Det hör även till skolans uppgift att bidra till elevernas sociala och emotionella utveckling. Denna uppgift är emellertid när det gäller barn och ungdomar ett ansvar som är delat mellan hemmen och skolan och där hemmen har huvudansvaret. Föräldrarna har självfallet även ansvar för att stödja sina barns skolgång. Samarbetet mellan skolan och hemmen bör utgå från det gemensamma intresset att skapa goda uppväxtbetingelser för barnen men också från den naturliga fördelning av huvudansvaret för å ena sidan kunskaps- och färdighetsutvecklingen och å den andra sidan den personliga fosteran och omvårdnaden. Föräldrars inflytande över elevens skolgång, framför allt i de lägre årskurserna, är därför viktig. Skolan skall sträva efter att stimulera hemmen att göra aktiva ställningstaganden och val när det gäller elevernas utbildning.

Läroplanskommittén skall i sitt arbete utgå från erfarenheter av nu gäl-

lande läroplaner och från resultat av forskning, utvecklingsarbete och utvärderingar, liksom de krav som samhällsutvecklingen i Sverige och i världen i övrigt ställer.

Det ökande internationella samarbetet – särskilt inom Europa – gör det nödvändigt att förstärka skolans undervisning i moderna språk och om det gemensamma europeiska kulturarvet. Skolan verkar i en värld där kunskaps- och informationsmassan förändras snabbt. Detta ställer höga krav på skolans flexibilitet och variation. Men det kräver också att större vikt läggs vid kunskaper som är beständiga över tiden – såsom i språk och matematik – samt de kunskaper som bygger upp elevens egen identitet i hembygden, det svenska språket och kulturarvet i vid mening. Jag avser då bl.a. historia, litteratur, musik och etiska frågor. Kunskaper om det svenska kulturarvet måste få en mer framträdande plats i undervisningen. Perspektivet får emellertid inte vara snävt. Även frågan om förståelse och respekt för såväl inhemska minoriteters som andra folks kulturarv skall genomsyra undervisningen.

Förändringar i miljön ställer inte minst kommande generationer inför stora och svårbemästrade problem. Miljökunskap är ett centralt kunskapsområde som inte bara skall behandlas inom de naturorienterade ämnena. De ekologiska aspekterna måste i större utsträckning beaktas i undervisningen även inom andra områden för att ge eleverna en helhetssyn på miljöfrågorna. Dessa frågor rymmer också etiska dimensioner som måste uppmärksammas.

Vad jag här angett innebär att sådana viktiga kunskapsområden som kulturarv, internationalisering, medier och miljö skall ingå i kursplanerna för flera ämnen. En sådan uppläggning av kursplanerna hindrar självfallet inte en samverkan mellan olika ämnen i undervisningen i skolan.

Den kunskapssyn som skall ligga till grund för kommitténs arbete skall vila på aktuell forskning om inlärning, begreppsbildning osv. En viktig utgångspunkt är att alla elever skall få sådana kunskaper att de kan orientera sig i en komplex verklighet med ett mycket stort informationsflöde. Studievana, studieteknik och förmågan att söka och finna kunskap blir allt viktigare. Eleverna skall också få sådana kunskaper att de kritiskt kan granska fakta och olika förhållanden så att de kan inse konsekvenserna av olika alternativa handlingsvägar eller beslut. De skall vidare gradvis utveckla sin förmåga att tänka – att reflektera över problem – och därmed lägga grunden för ett, med ökande mognad, alltmer vetenskapligt förhållningssätt.

Några definitioner

Riksdagen har beslutat (prop. 1990/91:18, UbU 4, rskr. 76) att skolan skall vara mål- och resultatstyrd. Detta förutsätter nya styrdokument för skolan,

vilka innehåller tydliga och utvärderingsbara mål.

De nu gällande styrdokumentet för det offentliga skolväsendet, dvs för grundskolan, specialskolan, sameskolan, särskolan, gymnasieskolan, kommunal vuxenutbildning, vuxenutbildning för psykiskt utvecklingsstörda vuxna och svenskundervisningen för invandrare, har tillkommit vid olika tidpunkter och har i viss mån olika definitioner och typ av innehåll. När nya styrdokument utarbetas skall enhetlighet därvidlag eftersträvas.

Som utgångspunkt för kommitténs arbete använder jag följande definitioner.

Skollagen innehåller de grundläggande bestämmelserna för det offentliga skolväsendet och är överordnad alla andra styrdokument för skolan. Skollagen antas av riksdagen.

Läroplanerna skall innehålla övergripande mål och riktlinjer för utbildningen i landet. Läroplanerna är underordnade skollagen och överordnade programmålen för grundläggande vuxenutbildning och gymnasial utbildning samt kursplanerna i samtliga skolformer. Läroplanerna skall fastställas av regeringen enligt riktlinjer som underställts riksdagen. Läroplanerna riktar sig främst till den pedagogiska personalen i skolan men får inte utformas så att ansvarsförhållandet mellan skolans styrelse och lärarna blir otydligt. *Grundskoleförordningen, gymnasieförordningen och vuxenutbildningsförordningen* fastställs i likhet med läroplanerna av regeringen enligt principer som underställts riksdagen.

Programmål, dvs mål för vart och ett av de nationella programmen inom gymnasial utbildning samt för grundläggande vuxenutbildning, skall fastställas av regeringen. Programmålen är underordnade läroplanen och överordnade kursplanerna.

Kursplanerna anger målen för de kunskaper och färdigheter som eleverna skall uppnå i de enskilda ämnena. Kursplanerna skall bl.a. ange de centrala begrepp som eleverna skall behärska. I de fall det finns skäl att ha olika kursinnehåll inom ett ämne, t.ex. matematik inom olika program i gymnasial utbildning, kan det finnas flera kursplaner inom ett ämne.

Kursplanerna, som är underordnade läroplanerna, skall fastställas av regeringen i fråga om obligatoriska ämnen inom grundskolan och kärnämnen inom grundläggande vuxenutbildning och inom gymnasial utbildning. I övrigt fastställs de av Skolverket. Kursplaner för lokala kurser/tillval i den obligatoriska skolan samt för lokala grenar och kurser inom gymnasial utbildning utarbetas och fastställs dock av styrelsen för skolan. Regeringen skall utfärda riktlinjer för arbetet med lokala kursplaner.

Timplanerna fastställs som regel av riksdagen. De anger för den reformerade gymnasieskola, som riksdagen beslutade om våren 1991, vilken minimi-tid av undervisning uttryckt i klocktimmar inom resp. ämne som eleverna skall vara garanterade att få. Dessa timplaner kan således ökas genom kom-

munala beslut. För komvux utgör timplanerna riktvärden som får underskridas eller överskridas. För grundskolan anges timplanen för närvarande i veckotimmar. Jag återkommer under avsnittet Grundskolan till frågan om timplanen för denna skolform.

De dokument som jag hittills nämnt tillhör det statliga styrsystemet. De är alltså bindande nationella föreskrifter. Jag vill här även nämna *skolplanen*, som utarbetas och fastställs av kommunen och som enligt bestämmelserna i skollagen skall innehålla uppgift om hur kommunens skolväsende skall gestaltas och utvecklas och om de åtgärder kommunen avser vidta för att uppnå de nationella målen för skolan. Av *lokala arbetsplaner* framgår hur lärare och elever planerar att undervisningen skall läggas upp utifrån de mål som angetts i skollagen, läroplanen, kursplanerna och den kommunala skolplanen. För grundläggande vuxenutbildning och gymnasial utbildning tillkommer målen för programmen.

Skolverket kan ge ut *kommentarer* med t.ex. motiv och bakgrund till beslut, information från forskning samt exempel från undervisningen i olika skolor. Kommentarererna är således inte en del av det formella styrsystemet men kan, om skolorna finner dem värdefulla, påverka utvecklingen av skolan i positiv riktning.

I kommentarererna kan Skolverket ge skolorna underlag eller förslag till indelning av ämnen i *delkurser* i den mån detta inte naturligen framgår av kursplanerna. Indelningen av undervisningen i delkurser beslutas lokalt och tillhör i normalfallet lärarnas planering.

Skolverket kan även i kommentarererna ge förslag till hur undervisningen kan läggas upp tematiskt inom kunskapsområden som t.ex. miljö, internationalisering och kulturarv, vilka ingår i kursplanerna för flera ämnen.

Uppdraget

Läroplanskommittén skall utarbeta förslag dels till läroplan för grundskolan, dels till läroplan för gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen. Kommittén skall vidare utarbeta förslag till timplan och kursplaner för grundskolan.

Den övergripande målsättningen för kommitténs arbete skall vara strävan att utveckla Europas bästa skola. Denna höga ambitionsnivå skall karaktäriseras av en höjd kvalitet i utbildningen genom att ämnenas ställning förstärks. Språkprogrammen skall förbättras i alla skolformer.

Kursplaner resp. riktlinjer för sådana skall utformas så att det blir möjligt att införa målrelaterad betygssättning i en skala som omfattar mer än fem steg. Kommittén skall vad gäller grundskolan också utgå från att betygssätt-

ning kommer att ske tidigare än i dag. Kommittén skall i denna del nära samråda med betygsberedningen (dir. 1990:62, 1991:53 och 104).

Grundskolan

Kommittén skall utifrån ovan redovisade gemensamma utgångspunkter och nedan angivna särskilda synpunkter utarbeta förslag till läroplan, timplan och kursplaner för grundskolan. En viktig utgångspunkt för detta arbete är självfallet nu gällande läroplan. Särskild uppmärksamhet skall också riktas mot den flexibla skolstarten. Förslagen bör presenteras så, att motiv för förändringar redovisas.

Frågan om mål och riktlinjer, timplaner och kursplaner för sameskolan, specialskolan och särskolan kommer att behandlas i annan ordning och ingår därför inte i uppdraget. Därvid kommer också frågan om det skall finnas ett eller flera måldokument för den obligatoriska skolan att beredas.

Läroplanen för grundskolan skall innehålla mål och riktlinjer för verksamheten. Riktlinjerna skall också innehålla anvisningar för utformningen av de lokala kursplanerna. Läroplanskommittén skall därvid även formulera utgångspunkterna för den skolförberedande verksamheten så att ett närmande lokalt i kommunerna mellan den skolförberedande verksamheten och grundskolan underlättas. Detta är särskilt viktigt mot bakgrund av de kunskaper som i dag finns om flickors och pojkers förutsättningar för lärande. Kommittén bör i dessa frågor samråda med socialstyrelsen.

Timplanens konstruktion och funktion

Timplanens funktion skall främst vara att ange vilka resurser en kommun minst måste avsätta för undervisningen. Genom införandet av ett sektorsbidrag för skolväsendet har kopplingen mellan timplaner och statlig resurstilldelning upphört för alla skolformer. Det tidigare statsbidragssystemet innebar ingen garanterad undervisningstid för eleverna. En mängd aktiviteter, såsom studiedagar, prov, hälsoundersökningar, praktisk arbetslivsorientering o.dyl. har inneburit att lektionstid bortfallit.

iksdagen har beslutat (prop.1990/91:85, UbU 16, rskr. 356) om timplaner för gymnasieskolans olika program som anger den minsta tid som kommuner och landsting skall garantera varje elev lärarledd undervisning. Kommittén skall i sitt arbete med timplanen för grundskolan utgå från samma eller motsvarande konstruktion. Kommittén skall därvid ange vilka inslag i form av t.ex. prov som skall ingå i den angivna minim tiden. Undervisningstiden anges för gymnasieskolan i klocktimmar. Kommittén bör överväga om nuvarande stadiindelade timplan kan överges och ersättas med t.ex. det antal

timmar lärarledd undervisning eleven skall garanteras i grundskolan.

Kommitténs ställningstagande beträffande de ämnen som skall ingå i timplanen bör redovisas mot bakgrund av en analys av ämnesstrukturen i ett internationellt perspektiv, främst mot bakgrund av förhållandena inom EGT-länderna. Det är också viktigt att erfarenheterna från den nationella utvärderingen beaktas. Kommittén bör i sitt arbete utgå från att en garanterad undervisningstid skall anges för följande ämnen: svenska, matematik, engelska, geografi, historia, religionskunskap, samhällskunskap, biologi, fysik, kemi, teknik, bild, idrott och musik. Kommittén skall vidare belysa konsekvenserna av om vissa av de nuvarande obligatoriska ämnena förs över till de ämnen som kan erbjudas inom ramen för elevernas personliga val eller inom ramen för den profilering den enskilda skolan väljer.

I sitt förslag skall kommittén också redovisa hur den tid för fria aktiviteter, som i dag finns, bäst kan utnyttjas för att stärka utbildningens kvalitet.

I detta sammanhang bör kommittén också redovisa sina överväganden beträffande ämnena hemspråk och svenska som andra språk och dessas ställning i relation till timplanen.

Särskild uppmärksamhet skall riktas mot frågan om hur grundskolans undervisningen i svenska och övriga språkprogram skall kunna stärkas. Att fler elever bör läsa ytterligare språk är mycket viktigt. Därvid skall också övervägas om ytterligare ett språk skall införas som obligatoriskt ämne och ett tredje språk erbjudas som tillvalsämne eller om en modell motsvarande den nuvarande med dubbelt tillval är att föredra. Det bör även övervägas från och med vilken årskurs de nya språken skall ingå. Kommittén bör i sina överväganden utgå från att undervisningen i engelska skall börja i årskurs 1 samt överväga om undervisning i B-språk skall kunna erbjudas tidigare än i dag. I förslaget till timplan bör kommittén redovisa sina ställningstaganden bl.a. beträffande vilka B-språk som bör vara obligatoriska för kommunerna att erbjuda samt i vilken utsträckning exempelvis högfrekventa hemspråk skall kunna erbjudas som alternativ.

Inom ramen för timplanen skall en viss undervisningstid avsättas för elevernas personliga val. Kommittén skall därvid utgå från att ett sådant utrymme skall finnas i samtliga årskurser med ett ökande utrymme i de högre årskurserna.

Kommittén bör också lämna förslag om det utrymme som inom den nationella timplanen bör finnas för den profilering den enskilda skolan vill göra. En strävan bör härvid vara att göra timplanen så flexibel att profileringar av den typ som hittills förekommit t.ex. med musikklasser kan rymmas.

Kursplaners konstruktion och funktion

Varje ämne på timplanen i grundskolan skall ha en nationellt fastställd kursplan. Kommittén skall i ett första steg utarbeta färdiga kursplaneförslag för ämnena svenska, matematik och musik. För övriga ämnen skall kommittén utarbeta förslag till huvudsakligt innehåll. Dessa skall vara så tydliga att de kan remissbehandlas tillsammans med kommitténs övriga förslag. I ett andra steg skall kommittén utarbeta färdiga kursplaneförslag för övriga ämnen i grundskolan.

Kursplanernas roll i en mål- och resultatstyrd skola är att ange den centrala kunskap och förståelse samt de färdigheter eleven skall uppnå inom ett visst ämne och därmed bidra till att garantera likvärdigheter samtidigt som de skall ge förutsättningar för lärares och elevers beslut om innehåll och arbetssätt. Kursplanerna skall alltså ange de centrala begrepp som eleverna ska få insikt i och de färdigheter de skall öva. De skall utformas så att lärarens arbete med att ställa upp egna undervisningsmål, dennes urval av innehåll och val av arbetssätt underlättas. I takt med elevernas ökande mognad och ökade kunskaper skall deras inflytande över uppställandet av undervisningsmål, urval av innehåll och val av arbetssätt öka.

Nuvarande kursplaner är stadiindelade. Kommittén bör överväga om denna indelning kan överges.

Kursplanerna skall således ordna, förklara och tydliggöra ett ämnes perspektiv för att underlätta arbetet. De skall vara utformade så att de skapar utrymme för den utveckling av utbildningen som är nödvändig för att skolan skall uppfylla högt ställda krav på kvalitet. Temastudier och ämnesövergripande undervisning skall kunna förekomma. Kursplanerna skall vara utvärderingsbara både i ett nationellt och i ett individuellt perspektiv. Kursplanerna skall ta sin utgångspunkt i den enskilda individens kunskapsutveckling (lärande) bl.a. för att underlätta betygssättningen.

Kommittén bör också rikta uppmärksamhet mot frågan hur olika intressen, t.ex. ett naturvetenskapligt eller humanistiskt, kan tas tillvara och stimuleras så tidigt som möjligt i skolan. Mycket tyder på att grundskolan misslyckats med att ta tillvara och utveckla det intresse för naturvetenskap och teknik som finns hos barn i tidig ålder, inte minst hos flickor.

Gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning

Läroplanskommittén skall utarbeta en läroplan, dvs. mål och riktlinjer, för gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen. Jag har för avsikt att senare återkomma till regeringen i frågan om huruvida mål och riktlinjer för vuxenutbildning för psykiskt utvecklingsstörda, statens skolor för vuxna och svenskundervisning för invandrare skall ingå i läroplanen för gym-

nasieskolan och kommunal vuxenutbildning eller utgöra en eller flera separata läroplaner.

Vid arbetet med mål och riktlinjer för gymnasial utbildning samt för grundläggande vuxenutbildning skall kommittén utgå från riksdagens beslut (prop. 1990/91:85, UbU 16, rskr. 356) om reformeringen av dessa utbildningar. Läroplanen skall utformas så att övergången till en kursutformad gymnasieskola underlättas.

Kommitténs uppdrag omfattar inte kursplaner för åldrarna ovanför grundskolan. Skolverket har i uppdrag att utarbeta interimistiska program- och kursplaner, vilka förutsätts gälla i avvaktan på regeringens och riksdagens ställningstagande till de förslag till läroplaner som läroplanskommittén utarbetar och regeringens beslut om kursplaner för grundskolan. Frågan om uppdrag till Skolverket att se över de interimistiska programmålen och kursplanerna kommer att aktualiseras i anslutning till regeringens förslag till riksdagen om ny läroplan.

Utbildningens kvalitet skall höjas. Detta skall vad avser de studieförberedande utbildningarna innebära att målen utformas så att studierna blir en lämplig förberedelse för det mera vetenskapliga förhållningssätt till kunskap som präglar högre utbildning. Vad gäller de yrkesförberedande utbildningarna skall målformuleringarna anpassas till det framtida yrkeslivets krav, men också förbereda för de krav som högre utbildning ställer. Läroplanskommittén skall utveckla hur detta skall komma till uttryck i läroplanen. I detta arbete skall kommittén samråda med dels företrädare för högskolan, dels arbetsmarknadens parter.

Ett av de krav som angetts i det föregående är att läroplanerna för grundskolan samt för gymnasieskolan och komvux skall ge uttryck för en samlad syn på elevers kontinuerliga kunskapsutveckling genom skolan. Detta gör det möjligt att undvika att gymnasieskolans start utformas som en repetition av delar av grundskolans innehåll. Denna princip, liksom förbättringarna av utbildningen i grundskolan, kommer att bidra till att höja den gymnasiala utbildningens kvalitet. Härigenom kan kunskapskraven höjas för tillträde till såväl gymnasieskolan som högskolan.

Läroplanskommittén skall lämna förslag till hur undervisningen i moderna språk kan få ökat utrymme på de studieförberedande programmen och hur undervisningen i svenska kan förstärkas på alla programmen i gymnasial utbildning. Kommittén kan även lämna förslag till andra kvalitetsförbättringar av den gymnasiala utbildningen, som får timplanekonsekvenser.

Jag har i de för alla skolformer gemensamma utgångspunkterna berört frågan om elevernas inflytande i skolan och att de med ökande mognad bör uppmuntras att ta ett större personligt ansvar för sin inläring. Läroplanskommittén skall för gymnasieskolans del överväga om detta bör komma till

uttryck i någon form av studiekontrakt mellan eleven och skolan. För de vuxenstuderande är det än mer naturligt att varje elev får en egen studieplan.

Ramar för kommitténs arbete

För kommittén gäller dels regeringens direktiv till samtliga kommittéer och särskilda utredare (dir. 1984:5) angående utredningsförslagens inriktning och konsekvenser, dels regeringens direktiv till kommittéer och särskilda utredare angående beaktande av EG-aspekter i utredningsverksamhet (dir. 1988:43).

Kommittén skall ta del av de erfarenheter som den nationella utvärderingen av skolan ger.

Kommittén skall som en utgångspunkt i sitt arbete beakta Sveriges internationella åtaganden inom utbildningsområdet.

Kommittén skall samråda med skolhuvudmännen och med berörda myndigheter, organisationer och andra kommittéer.

Kommittén skall vid lämplig tidpunkt informera läromedelsproducenterna om sitt arbete.

Arbetet skall bedrivas så att kommittén till regeringen kan lägga fram förslag till mål och riktlinjer för grundskolan, gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning och förslag till timplan och kursplaner för svenska, matematik och musik jämte förslag till huvudsakligt innehåll i övriga på timplanen förekommande ämnen för grundskolan senast den 1 september 1992. Färdiga kursplaneförslag beträffande de senare skall presenteras senast den 30 december 1992.

Hemställan

Med hänvisning till vad jag nu har anfört hemställer jag att regeringen dels upphäver de tidigare direktiven (dir. 1991:9) för Läroplanskommittén, dels bemyndigar det statsråd som har till uppgift att föredra ärenden om grundskola, gymnasieskola och vuxenutbildning

att tillkalla en kommitté med högst fyra ledamöter – omfattad av kommittéförordningen (1976:119) – med uppdrag att lämna förslag till mål och riktlinjer för grundskolan, gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning samt förslag till timplaner och kursplaner för grundskolan,

att utse en av ledamöterna till ordförande,

att besluta om experter, sekreterare och annat biträde åt kommittén och att utse referensgrupper.

Vidare hemställer jag att regeringen beslutar att kostnaderna skall belasta åttonde huvudtitelns anslag Utredningar m. m.

Beslut

Regeringen ansluter sig till föredragandens överväganden och bifaller hennes hemställan.

(Utbildningsdepartementet)

Först några förtydliganden. Frågetecknen är inlagda för att indikera möjligheten till flera steg om de skulle visa sig gå att identifiera. Definitionerna är inte formulerade, så i den kolumnen anger vi bara om det gäller generella och/eller ämnesspecifika definitioner.

Tabell 2: Lösning 1

Högstadiet Gymn. nya ämnen		Gymnasiet "kontinuerliga"	
Beteckning	Benämning	Benämning	Definition
?	?	?	
E	?	Mycket väl godkänd	Gen.
D	Mycket väl godkänd	Väl godkänd	def.
C	Väl godkänd	Godkänd	och
B	Godkänd	Icke godkänd	ämnessp.
A	Icke godkänd	—	def.

Tabell 3. Lösning 2

Högstadiet/gymnasiet

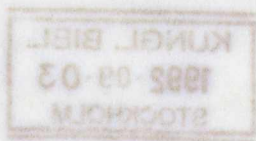
Beteckningar	Benämningar	Definitioner
?	?	Generella
MG	Mycket väl godkänd	definitioner
VG	Väl godkänd	vanskliga.
G	Godkänd	Ämnesspecifika
IG	Icke godkänd	däremot
		nödvändiga.

Tabell 4. Lösning 3

Beteckningar	Benämningar	Definitioner
?	?	Generella
?	?	och
K*	Komplexare	ämnesspecifika
G**	Grundläggande	definitioner
F	Fragment	

* Godkändnivå på gymnasiet för kontinuerliga ämnen

** Godkändnivå på högstadiet samt på gymnasiet för nya ämnen



Deltagare i de olika grupperna:

Fysik.

Björn Andersson, Högskol. Roland Axelsson, Högst.

Wolfgang Dietrich, Gym. Lars-Göran Johansson, Gym.

Bengt Kjällerström, Högskol. Anders Svensson, Högst.

Historia

Lennart Berg, Högst. Eskil Helmersson, Gym. Margareta Lundgren,

Högst. Kurt Nilsson, Gym. Christer Winberg, Högskol. Christer Öhman,

Högskol.

Natubruk

Maja Lunddahl, Högskol. Bo Furugren, Högskol. Bo Ringström, Gym.

Kjell Valegren, Gym. Per Dahlström, Gym. Bo-Lennart Larsson, Gym.

Engelska

Lennart Ericsson, Gym. Rigmor Ericsson, Högskol. Sten Jacobsson,

Högskol. Christer Johansson, Gym. Per Malmberg, Högskol. Birgitta

Risholm, Högst. Eva Wallander, Högst.

Musik

Camilla Derving, Högst. Berit Johnsson, Högst. Mikael Levy, Gymn.

Karin Marcus, Högskol. Astrid Nilsson, Gymn. Bengt Ohlsson, Högskol



Statens offentliga utredningar 1992

Kronologisk förteckning

1. Frihet – ansvar – kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan. U.
2. Regler för risker. Ett seminarium om varför vi tillåter mer föreningar inne än ute. M.
3. Psykiskt stördas situation i kommunerna – en probleminventering ur socialtjänstens perspektiv. S.
4. Psykiatri i Norden – ett jämförande perspektiv. S.
5. Koncession för försäkringssammanslutningar. Fi.
6. Ny mervärdesskattelag.
– Motiv. Del 1.
– Författningstext och bilagor. Del 2. Fi.
7. Kompetensutveckling - en nationell strategi. A.
8. Fastighetstaxering m.m. – Bostadsrätter. Fi.
9. Ekonomi och rätt i kyrkan. C.
10. Ett nytt bolag för rundradiosändningar. Ku.
11. Fastighetsskatt. Fi.
12. Konstnärlig högskoleutbildning. U.
13. Bundna aktier. Ju.
14. Mindre kadmium i handelsgödsel. Jo.
15. Ledning och ledarskap i högskolan – några perspektiv och möjligheter. U.
16. Kroppen efter döden. S.
17. Den sista undersökningen – obduktionen i ett psykologiskt perspektiv. S.
18. Tvångsvård i socialtjänsten – ansvar och innehåll. S.
19. Långtidsutredningen 1992. Fi.
20. Statens hundscola. Ombildning från myndighet till aktiebolag. S.
21. Bostadsstöd till pensionärer. S.
22. EES-anpassning av kreditupplysningslagen. Ju.
23. Kontrollfrågor i tuldatoriseringen m.m. Fi.
24. Avreglerad bostadsmarknad. Fi.
25. Utvärdering av försöksverksamheten med 3-årig yrkesinriktad utbildning i gymnasieskolan. U.
26. Rätten till folkpension – kvalifikationsregler i internationella förhållanden. S.
27. Årsarbetstid. A.
28. Kartläggning av kasinospel – enligt internationella regler. Fi.
29. Smittskyddsinstitutet – ny organisation för Sveriges nationella smittskyddsfunktioner. S.
30. Kreditförsäkring – Några aktuella problem. Fi.
31. Lagstiftning om satellitsändningar av TV-program. Ku.
32. Nya Inlandsbanan. K.
33. Kasinospelsverksamhet i folkrorelsens tjänst? C.
34. Fastighetsdatasystemets datorstruktur. M.
35. Kart- och mätningutbildningar i nya skolformer. M.
36. Radio och TV i ett. Ku.
37. Psykiatri och dess patienter – levnadsförhållanden, vårdens innehåll och utveckling. S.
38. Fristående skolor. Bidrag och elevavgifter. U.
39. Begreppet arbetsskada. S.
40. Risk- och skadehantering i statlig verksamhet. Fi.
41. Angående vattenskotrar. M.
42. Kretslopp – Basen för hållbar stadsutveckling. M.
43. Ecocycles – The Basis of Sustainable Urban Development. M.
44. Resurser för högskolans grundutbildning. U.
45. Miljöfarligt avfall – ansvar och riktlinjer. M.
46. Livskvalitet för psykiskt långtidssjuka – forskning kring service, stöd och vård. S.
47. Avreglerad bostadsmarknad, Del II. Fi.
48. Effektivare statistikstyrning – Den statliga statistikens finansiering och samordning. Fi.
49. EES-anpassning av marknadsföringslagstiftningen. C.
50. Avgifter och högkostnadsskydd inom äldre- och handikappomsorgen. S.
51. Översyn av sjöpoliserna. Ju.
52. Ett samhälle för alla. S.
53. Skatt på dieselolja. Fi.
54. Mer för mindre – nya styrformer för barn- och ungdomspolitikerna. C.
55. Råd för forskning om transporter och kommunikation. K.
Råd för forskning om transporter och kommunikation. Bilagor. K.
56. Färjor och farleder. K.
57. Beskattning av vissa naturaförmåner m.m. Fi.
58. Miljöskulden. En rapport om hur miljöskulden utvecklas om vi ingenting gör. M.
59. Läraruppdraget U.

Statens offentliga utredningar 1992

Systematisk förteckning

Justitiedepartementet

- Bundna aktier. [13]
EES-anpassning av kreditupplysningslagen. [22]
Översyn av sjöpoliserna. [51]

Socialdepartementet

- Psykiskt stördas situation i kommunerna
– en probleminventering ur socialtjänstens perspektiv. [3]
Psykiatri i Norden – ett jämförande perspektiv. [4]
Kroppen efter döden. [16]
Den sista undersökningen – obduktionen i ett psykologiskt perspektiv. [17]
Tvängsvård i socialtjänsten – ansvar och innehåll. [18]
Statens hundskola. Ombildning från myndighet till aktiebolag. [20]
Bostadsstöd till pensionärer. [21]
Rätten till folkpension – kvalifikationsregler i internationella förhållanden. [26]
Smittskyddsinstitutet – ny organisation för Sveriges nationella smittskyddsfunktioner. [29]
Psykiatri och dess patienter – levnadsförhållanden, vårdens innehåll och utveckling. [37]
Begreppet arbetskada. [39]
Livskvalitet för psykiskt långtidssjuka
– forskning kring service, stöd och vård. [46]
Avgifter och högkostnadsskydd inom äldre- och handikappomsorgen. [50]
Ett samhälle för alla. [52]

Kommunikationsdepartementet

- Nya Inlandsbanan. [32]
Råd för forskning om transporter och kommunikation.
Råd för forskning om transporter och kommunikation.
Bilagor. [55]
Färjor och farleder. [56]

Finansdepartementet

- Koncession för försäkringssammanslutningar. [5]
Ny mervärdesskattelag.
– Motiv. Del 1.
– Författningstext och bilagor. Del 2. [6]
Fastighetstaxering m.m. – Bostadsrätter. [8]
Fastighetsskatt. [11]
Långtidsutredningen 1992. [19]
Kontrollfrågor i tulldatoriseringen m.m. [23]
Avreglerad bostadsmarknad. [24]
Kartläggning av kasinospel – enligt internationella regler. [28]
Kreditförsäkring – Några aktuella problem. [30]

- Risk- och skadehantering i statlig verksamhet. [40]
Avreglerad bostadsmarknad, Del II. [47]
Effektivare statistikstyrning – Den statliga statistikens finansiering och samordning. [48]
Skatt på dieselolja. [53]
Beskattning av vissa naturaförmåner m.m. [57]

Utbildningsdepartementet

- Frihet – ansvar – kompetens. Grundutbildningens villkor i högskolan. [1]
Konstnärlig högskoleutbildning. [12]
Ledning och ledarskap i högskolan – några perspektiv och möjligheter. [15]
Utvärdering av försöksverksamheten med 3-årig yrkesinriktad utbildning i gymnasieskolan. [25]
Fristående skolor. Bidrag och elevavgifter. [38]
Resurser för högskolans grundutbildning. [44]
Läraryrket. [59]

Jordbruksdepartementet

- Mindre kadmium i handelsgödsel. [14]

Kulturdepartementet

- Ett nytt bolag för rundradiosändningar. [10]
Lagstiftning om satellitsändningar av TV-program. [31]
Radio och TV i ett. [36]

Arbetsmarknadsdepartementet

- Kompetensutveckling - en nationell strategi. [7]
Årsarbetstid. [27]

Civildepartementet

- Ekonomi och rätt i kyrkan. [9]
Kasinospelverksamhet i folkrorelsernas tjänst? [33]
EES-anpassning av marknadsföringslagstiftningen. [49]
Mer för mindre – nya styrformer för barn- och ungdomspolitikerna. [54]

Miljö- och naturresursdepartementet

- Regler för risker. Ett seminarium om varför vi tillåter mer föroreningar inne än ute. [2]
Fastighetsdatasystemets datorstruktur. [34]
Kart- och mätningutbildningar i nya skolformer. [35]
Angående vattenskotrar. [41]
Kretslopp – Basen för hållbar stadsutveckling. [42]
Ecocycles – The Basis of Sustainable Urban Development. [43]
Miljöfarligt avfall – ansvar och riktlinjer. [45]
Miljöskulden. En rapport om hur miljöskulden utvecklas om vi ingenting gör. [58]
-

ALLMÄNNA FÖRLAGET

BESTÄLLNINGAR: ALLMÄNNA FÖRLAGET, KUNDTJÄNST, 106 47 STOCKHOLM,
TEL: 08-739 96 30, FAX: 08-739 95 48.
INFORMATIONSBOKHANDELN, MALMTORGSGATAN 5 (VID BRUNKEBERGSTORG), STOCKHOLM.

ISBN 91-38-13093-9
ISSN 0375-250X

LÄRARUPPDRAGET

EN UPPFÖLJNING VID NÅGRA GRUNDSKOLOR OCH
GYMNASIESKOLOR

På uppdrag av Betygsberedningen

Sigrid André-Eklund

Enligt sändlista

Betygsberedningen skall enligt sina direktiv (Dir. 1990:62) föreslå ett kunskaps- och målrelaterat betygssystem med tydliga kravgränser. För att få vägledning om hur ett sådant skulle kunna skapas gav beredningen ett uppdrag till en grupp aktiva lärare och experter.

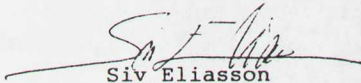
Genom "Läraruppdraget" ville beredningen tillsammans med lärare på grundskolans högstadium och i gymnasieskolan pröva om det är möjligt att identifiera olika kvalitativa nivåer i elevers kunskapsveckling.

Uppdraget omfattade lärare i ämnena historia, fysik, engelska, musik samt ämnen på naturbrukslinjen. Det slutfördes av lärargrupperna under första hälften av april.

Rapporten redovisar lärargruppernas arbete. De slutsatser som dras är författarnas. Samtliga deltagare i arbetsgrupperna var eniga om att det är möjligt att formulera så tydliga kravgränser att olika lärare kan bedöma elevers kunskaper med god överensstämmelse.

Till sist diskuteras kunskapssyn och betygssystem med utgångspunkt från författarnas ståndpunkter.

På Betygsberedningens vägnar



Siv Eliasson

Innehållsförteckning

1	Bakgrund och syfte	5
2	Metod	5
3	Undersökningsgrupp	6
4	Uppläggning av resultatredovisning	8
5	Nuvarande betygsättning - relativ eller vad?	9
6	Inställning till förslagen i rapporten "Läraryppdraget" - några för olika ämnen gemensamma synpunkter	11
7	Några mer ämnesspecifika synpunkter och frågor .	14
7.1	Naturbrukslinjens karaktärsämnen	14
7.2	Musik	16
7.3	Historia	19
7.4	Fysik	20
7.5	Engelska	23
8	Synpunkter på rapporten "Läraryppdraget" och på undersökningen	26
9	Andra förslag till bedömningssystem	27
10	Sammanfattning	28

1 Bakgrund och syfte

Betygsberedningen har i sitt arbete med utformningen av ett nytt betygssystem bland annat låtit grupper av lärare från grundskola, gymnasium och högskola utveckla förslag till bedömningsnivåer och prov utifrån anvisningar om kvalitativ bedömning. Sådant arbete har genomförts i ämnena engelska, historia, fysik och musik samt i naturbrukslinjens karaktärsämnen och beskrivs i rapporten Läraruppdraget av B. Allard, P. Måhl och B Sundblad. Den undersökning som beskrivs i föreliggande rapport baseras på arbetet i detta läraruppdrag. Avsikten har här varit att på ett antal skolor i landet studera inställningen bland högstadie- och gymnasielärare till förslagen i rapporten Läraruppdraget, såväl den mer allmänna synen på resonemang och inriktning som på vilka fördelar förslaget har och vilka problem som finns och som måste lösas dvs en första provkarta över lärares attityder, kommentarer och frågor.

2 Metod

Undersökningen har genomförts i form av intervjuer, till övervägande delen individuella men vid några tillfällen i grupper om två, någon gång tre eller fyra personer. De individuella intervjuerna har pågått en dryg halvtimme och gruppintervjuerna 40-60 minuter. Skolorna har kontaktats i god tid före intervjuerna genom brev och telefonsamtal med förfrågan om intresse fanns för en medverkan. Aktuella delar av rapporten Läraruppdraget har sänts ut till skolorna i de allra flesta fall minst en vecka före intervjutillfällena. Alla deltagare har fått avsnitten 1-3.2 samt det avsnitt som behandlar deras eget ämne. Intervjuer har skett vid besök på skolorna. Samtliga intervjuer har genomförts av författaren och skett under maj månad samt under första veckan i juni 1992.

Följande områden har tagits upp i samtalen:

- A. Grunder för betygsättningen idag (kort inledande fråga)
Finns en inofficiell godkänthgräns?
Hur sätts betygen 1 och 5?
- B. Inställningen till de resonemang och förslag som finns i rapporten Läraruppdraget

1. Mer allmän inställning
 2. Synpunkter på föreslagna nivåer
 3. Precisering av
 - a. fördelar med förslaget
 - b. problem, hinder samt
 - c. åtgärder som bör vidtagas vid ett eventuellt genomförande.
- C. Andra förslag till bedömningssystem

För att fånga upp olika erfarenheter, synpunkter, förslag och problem har de intervjuade inte styrts av förutbestämda detaljfrågor utan uppmanats att inom de givna områdena ovan fritt berätta om sin syn på förslagen och deras konsekvenser. Anteckningar har förts under samtalens gång och kompletterats direkt efter samtalen.

3 Undersökningsgrupp

För undersökningen valdes nio högstadieskolor och tio gymnasieskolor. Tre av gymnasieskolorna är naturbruksskolor, en är en yrkesinriktad gymnasieskola och de övriga är allmänna enheter eller skolor med huvudsakligen teoretiska linjer. Ämnena har fördelats lite olika mellan skolorna. Orsaker till detta är bland annat att de olika ämnesavsnitten i rapporten Läraruppdraget färdigställts successivt under intervjuarbetets gång och att i några fall aktuella lärare inte fanns tillgängliga för intervju. Urvalet av intervjupersoner gjordes av skolledningen. Önskemålen var att de lärare som skulle ingå i undersökningen hade några års erfarenhet av undervisning och betygsättning och att, om det fanns olika synsätt på skola, ämne och undervisning inom ämnesgruppen, dessa om möjligt skulle återspeglas i i den grupp som intervjuades.

Antalet lärare per skola och ämne varierar från en till fyra, delvis beroende på skolans storlek eller antalet lärare i aktuellt ämne. Musiklärarna är som regel få på varje skola, oftast endast en. Det totala antalet musiklärare som ingått i undersökningsgruppen kom att bli något färre än för övriga ämnen, till följd av är bl.a. att avsnittet om musik i rapporten färdigställdes ganska sent i maj. Det visade sig då vara förenat med vissa svårigheter att engagera musiklärare i det extra arbete som in-

tervjuer och inläsning innebar under en period då de är hårt uppbundna av konserter, planering och övningar inför skolavslutningar o.d.

I naturbrukslinjens karaktärsämnen kom det att bli relativt sett flera lärare beroende på att många lärare med olika specialiteter medverkar i karaktärsämnena.

Ofta har "huvudlärare" eller annan form av ämnesansvarig varit en av dem som ställt upp i intervjuerna på skolorna.

Följande skolor har deltagit med ett eller flera ämnen:

Högstadieskolor	Ämnen
Grossvadsskolan, Finspång	Eng, Fy, Hi
Gårdstensskolan, Göteborg	Eng, Fy, Hi
Mariebergsskolan, Karlstad	Mu
Gruvlyckeskolan, Karlstad	Mu
Norrstrandsskolan, Karlstad	Eng, Fy, Hi, Mu
Vålbergsskolan, Karlstad	Mu
Sörgårdsskolan, Linköping	Mu
Teglaskolan, Skara	Eng, Fy, Hi,
Alléskolan, Vara	Eng, Fy, Hi
Gymnasieskolor	
Angeredsgymnasiet, Göteborg	Fy, Hi
Burgårdsgymnasiet, Göteborg	Eng, Fy, Hi,
Tingvallagymnasiet, Karlstad	Eng, Fy, Hi
Nobelgymnasiet, Karlstad	Eng
Katedralskolan, Skara	Eng, Fy, Hi
Västerhöjds skolan, Skövde	Mu
Nils Erikssonskolan, Trollhättan	Fy, Hi
Dingleskolan, Dingle	Nb
Lillerudsskolan, Karlstad	Nb
Uddetorpsskolan, Skara	Nb

De intervjuade lärarna fördelar sig på följande sätt med avseende på skolform och ämne:

	Grundskolan	Gymnasiet	Summa
Engelska	15	13	28
Fysik	15	14	29
Historia	13	12	25
Musik	5	5	10
Naturbrukslinjens karaktärsämnen		27 + 1*)	28
	48	44 + 28	120

*) Lärare i integrerad särskola

Urvalet är systematiskt på så sätt att försök har gjorts att få en viss bredd genom att såväl storstad som landsbygdskommuner är representerade och att lärare med lite olika erfarenheter och synsätt kommit till tals. En av grundskolorna ligger i ett område med många invandrarbarn och med en del sociala problem. En av gymnasieskolorna, där intervjuer gjorts med lärare i engelska, är en stor, helt yrkesinriktad skola.

Bortfall

En av de från början vidtalade skolorna, en grundskola i Göteborg, drog sig senare ur till följd av att frågor om ersättning för lärarnas insats inte löstes. Till skillnad från de övriga skolorna krävde man där speciell gottgörelse för att delta. Återbudet kom alltför sent för att en ny skola skulle kunna engageras. Denna skola finns inte heller med i förteckningen ovan. Det har i övrigt inte varit några problem med skolornas deltagande. De skolor som preliminärt kontaktades har alla ställt upp. I enstaka fall har det sedan hänt, på grund av sjukdom eller annat förhinder att någon lärare inte kunnat komma till avtalad intervju.

4 Uppläggning av resultatredovisning

Sådana områden där de olika ämnesgrupperna inte skiljer sig markant åt beskrivs i avsnitten 5 och 6. En del av de synpunkter som kommit fram i intervjuerna har dock mer av direkt ämnesanknytning och redovisas i avsnitten 7.1-7.5 tillsammans med lite mer ingående beskrivningar och exempel till viss del även gällande de mer generella synpunkterna.

På några områden finns mer uttalade skillnader mellan grundskola och gymnasieskola. De anges i samband med att dessa områden behandlas i avsnitten 5-7.

5 Nuvarande betygssättning - relativ eller vad?

Bilaga till
SOU 1992:59

i de första avsnitten i rapporten Läraruppdraget, vilka ingick i det material som de intervjuade lärarna fick att läsa, sägs bl.a. att lärare, även om en relativ betygsskala tillämpas, ändå i viss mån tänker i termer av Godkänt-Icke godkänt. En inledande fråga i intervjun handlade om detta. Av svaren framgår att sådana tankar är vanliga. Flera framhåller att det blir en naturlig konsekvens av att man sätter vissa mål för sitt arbete i klasserna. Det blir mot dessa mål eller gränser som man utvärderar resultat även om en relativ betygsskala sedan skall tillämpas. Man försöker också anpassa mål och skala till varandra.

I rapporten anges att betyget tre skulle vara en bland lärare vanlig inofficiell gräns för vad som uppfattas som Godkänd. Det finns också en viss tendens i denna riktning i intervjumaterialet, men det är också många, inte minst i grundskolan, som framhåller att en tvåa är ett slags motsvarighet till Godkänd. Bland elever, speciellt på gymnasiet, tror lärarna dock att trean blir en form av gräns för Godkänd till följd av de krav som gäller för inträde till högskolan. Några lärare beskriver det så att en kunskapsnivå ungefär motsvarande betyget tre är deras ambition att alla elever skall nå upp till. Denna mer informellt definierade gräns blir då en form av lägsta målnivå som läraren sätter för sitt arbete.

Det finns också några lärare som säger sig inte ha några föreställningar om någon nedre kravgräns eller godkändnivå utan tänker i den relativa skalans termer av rangordning. Det är diskriminering, menar de, att tänka i andra banor.

Flertalet av de intervjuade har också besvarat frågor om på vilka grunder de sätter ettor och femmor. Av lärarnas svar framgår att båda dessa betyg i viss mening blir ett slags mer absoluta betyg med ganska klart definierade kriterier som inte direkt har med rangordning att göra. På grundskolans högsta stadium anger de flesta att de sällan sätter ettor eller femmor. Sätts en etta handlar det om i huvudsak dålig ordning och dåligt uppförande förutom svaga kunskaper. Sköter eleven sig i skolan får han en tvåa även med mycket bristfälliga kunskaper. Såväl betyget ett som betyget två får således tydliga inslag av "ordning och uppförande". I gymnasieskolan förefaller denna

tendens inte vara riktigt lika stark, men den finns också där enligt intervjusvaren.

Vilka får femmor? På den frågan anger några lärare att det handlar om att uppvisa bra resultat på prov, att t.ex. ha vissa procent rätt på proven under läsåret. Det stora flertalet, speciellt på gymnasiet, menar dock, att det inte räcker att vara bäst på proven. Man kräver också prestationer därutöver, innebärande att eleven skall ha ett mer avancerat förhållningssätt till stoffet och ämnet. Att kunna föra diskussion och debatt, kunna dela med sig av sitt kunnande på olika sätt, dra slutsatser, ställa bra frågor, vara analytisk, kreativ, följa nyheter inom området är exempel på kriterier nämnda som komplement till mycket goda provresultat. "Ingen kan plugga sig till en femma", är en vanlig kommentar.

På grundskolan talar man också om en praxis att inte ge en femma till i och för sig mycket kunniga men slarviga elever.

På en av gymnasieskolorna framhåller lärarna speciellt att nivån för betyget 5 ligger ganska fast över åren medan t.ex. elever som i dag får en trea i fysik sannolikt endast hade fått en tvåa om de gått på N- eller T-linjen för 5-10 år sedan. Fle- ra lärare även på andra skolor påtalar en sjunkande kompetensnivå bl.a. i ämnet fysik, vilken döljs av den relativa betygsfördelningen.

Betygen 2-4 förefaller alltså vara mer beroende av poäng på skrivningar och utfall av centrala prov.

I gymnasieskolan har också utvecklats viss praxis, lokala krav för uppflyttning, där fastare kriterier beskrivs.

Av intervjusvaren att döma skulle alltså betygsättningen redan i dag ha ganska påtagliga inslag av fastare kriterier, t.ex. den nedre gränsen för en femma och gränsen mellan en etta och en tvåa. Kriterierna har dock delvis olika karaktär. Gränsen för en femma är i huvudsak kunskapsbaserad, även om man speciellt i grundskolan också tar hänsyn till andra faktorer. Gränsen mellan en etta och en tvåa speciellt på grundskolan förefaller däremot handla mer om beteende.

6 Inställning till förslagen i rapporten "Lärarypdraget" - några för olika ämnen gemensamma synpunkter

Det finns i intervjusvaren på en rad punkter åsikter där ämnesgrupperna inte skiljer sig markant åt. Det gäller bl.a. den allmänna inställningen till förslagen och en rad fördelar, frågor och problem.

På frågan om den allmänna inställningen till resonemang och förslag i rapporten Lärarypdraget är svaren med få undantag positiva (drygt 90 %). Idén med målrelaterade, kvalitativa, eller "kunskapsrelaterade", betyg får mycket god respons. "Klokt!", "Rimligt!", "Bra ansats!"; "Intressant!", "Bra idé!" "Tilltalande!", "Konkret och praktiskt!", "Känner igen mycket!", "Så här har vi ju delvis försökt att arbeta!" är exempel på mycket vanliga kommentarer i den intervjuade gruppen. Lite mer preciserat talar sedan praktiskt taget alla om vinster i form av möjligheter att kunna ge elever besked om vad som krävs för ett visst betyg och att få tydligare mål för både lärares och elevers arbete. Det blir en stimulans för de allra flesta, tror man.

Att kunna målrelatera bedömning och betygsättning utan att behöva centralt i läro- och kursplaner detaljbeskriva innehållet kommenteras av många som en positiv överraskning. De allra flesta elever kommer att välkomna det föreslagna betygssystemet, tror det stora flertalet lärare, speciellt gäller detta för gymnasieskolan. På grundskolan, menar en del lärare, är intresset för betygen inte riktigt så stort. Endast ett litet fåtal, 5-6 personer, talar om möjligheter att behålla det relativa systemet och, föreslår några, göra vissa förändringar av det.

De fördelar som i första hand framhålls med det föreslagna kvalitativa betygssystemet kan sammanfattas i följande punkter:

- o tydligare, kunskapsrelaterade steg,
- o tydligare mål för lärare och elever,
- o att slippa rangordna,
- o att konkurrensen mellan elever minskar (spec. gymnasiet),
- o stimulans för elevernas studier med tydliga nivåmål, elever kommer att nå högre nivåer än tidigare,

- o stimulans för lärarnas arbete (professionalismen betonas, med krav på kvalificerade, djupare ämneskunskaper och metodisk kompetens),

- o målrelatering utan att det leder till detaljstyrning av innehållet i undervisningen och

- o att bedömning föreslås ske i termer som man redan delvis tillämpar i sin bedömning av elevernas prestationer.

Om antalet bedömningsnivåer ges en rad olika förslag som baseras på såväl synpunkter på identifierbarhet som på vad som kan vara ett ur andra synpunkter lämpligt antal. De flesta vill ha flera nivåer över Godkänd, vanligen 2-4. Nivåerna kommenteras närmare i avsnitt 7.

De problem som i första hand identifieras och som man menar kräver sin lösning är följande:

- o Nivåerna i nuvarande preliminära förslag är inte alla tillräckligt tydliga och behöver en fortsatt utveckling och bearbetning.

- o Hur skall hänsyn tas till andra faktorer än själva kunskapsutvecklingen som ordning, samarbetsförmåga, ambition, intresse osv? (Spec grundskolan).

- o Hur skall bedömning ske i relation till kurser av olika omfattning och svårighetsgrad?

- o Hur skall bredd och djup balanseras (kursplanernas utformning)?

- o Hur väga samman resultat på olika delkurser när man inte räknar poäng?

- o Vad göra med elever som inte får godkänt?

- o Skall godkänt krävas på alla delmoment i en kurs?

- o Omställningen kommer initialt att bli arbetskrävande.

- o Nuvarande läromedel representerar inte sällan en låg nivå i de kunskapstrappor som bedömningsförslagen beskriver.

- o Lärarutbildning och annan högskoleutbildning är inte alltid inriktad på högre kunskapsnivåer.

- o Vad kommer betygssystemet att användas till i framtiden?

Kravet på tydliga definitioner uppehåller sig alla de intervjuade vid. De allra flesta känner igen sig i nivåbeskrivningarna. De tycker att de kan tillämpa dem på de egna eleverna, speciellt om de haft sina elever under flera år och i ämnen med lite större veckotimtal. Man tror ofta också att det utan alltför stora problem skulle gå att lokalt enas om nivådefinitioner

ner genom samarbete i ämnesgrupperna på skolorna. Ett tydligt krav och villkor, speciellt betonat bland gymnasielärarna, är dock att sådana definitioner och sådant stöd ges som leder till en stabil och likvärdig bedömning över landet. Lokala definitioner ger inte status åt betygen, betonar man och talar om risker för en ny betygsinflation eller att betygen blir ett konkurrensmedel mellan skolorna.

Många lärare främst i grundskolan tar upp frågan om sammanvägningen i betyget av kunskaper och uppträdande i skolan. Denna fråga måste få en lösning i ett kunskapsrelaterat system framhåller de. Inte minst i skolor med lite större sociala problem betonas detta starkt. Att intresse och allmänt förhållningssätt i skolan till en del avgör betyget är en viktig "morot" för eleven när det gäller att leva upp till kraven på bl.a. närvaro och gott uppträdande i skolan.

De svagaste elevernas situation måste beaktas påminner många av lärarna om.

Omställningen till nya bedömningsformer kommer att kräva tid, framhåller många. Att konstruera bra prov för det föreslagna bedömnings sättet är tidsödande och betydligt svårare än de prov man många gånger gör i dag. Här finns dock, menar flera lärare, varierande utgångspunkter beroende på hur och med vilka mål man arbetat tidigare. Alla är inne på tankar om att deras modeller för provkonstruktion behöver revideras, men i olika omfattning.

Högskolans ibland mycket låga krav för godkänd i tentamina påtalas. Man får ett Godkänd på enbart faktanivå ibland och tvingas inte till mer avancerade förhållningssätt till kunskaper.

Förslag till åtgärder

En rad olika förslag till åtgärder ges. Många tar upp följande:

- o Nivåerna MÅSTE ges tydligare definitioner! Kursplaner anpassas!

- o Förutom tydliga nivåbeskrivningar i kursplaner bör kompletterande anvisningar med en rad belysande exempel av den typ som finns i rapporten utarbetas. Exempelen bör täcka viktigare delar av kurserna. Observationsunderlaget bör breddas jämfört med preliminära förslag i rapporten och omfatta även

bedömningar av laborativa moment och observationer under lektioner o.d.

- o Nationella prov, eller annan form av kontroll för att garantera likvärdighet, krävs speciellt från gymnasiehåll. Här är dock meningarna något mer delade om behov och utformning. En grupp bland lärarna anser att det skulle räcka med en form av centralt utgivet material, mot vilket lärare själva kan kontrollera sin tolkning av betygsnivåerna. Andra vill ha någon form av elevprov.

- o Provbanks för olika ämnen önskas av många lärare, där man kan få hjälp och idéer till egna prov.

- o Nya grepp inom läromedelsproduktionen efterlyses, som innebär att nivån på innehållet höjs. Den ligger, påpekas det, inte sällan på ungefär den nivå som beskrivs som Godkänd i förslagen till bedömningsgrunder i rapporten.

- o Fortbildning med viss central satsning men också med tonvikt på lokalt arbete i form av diskussioner kring grundfrågorna för och de praktiska konsekvenserna av förslaget.

- o Lärarutbildningen utformas så att blivande lärare mer medvetet själva utvecklar förhållningssätten till kunskaper och lär en metodik som gör att de sedan kan stödja sina elever i samma utveckling.

7 Några mer ämnesspecifika synpunkter och frågor

7.1 Naturbrukslinjens karaktärsämnen

Undersökningsgrupp

Som framgår av tabell i avsnitt 3 har intervjuer genomförts på tre skolor med naturbrukslinje. Totalt har 28 personer deltagit i intervjuerna. Av dessa var 23 lärare på heltid på Nb-linjen, fyra var lärare och skolledare och en slutligen lärare på integrerad särskola.

Intresset för betygsfrågan var mycket stort på dessa skolor. Trots att intervjuerna skedde under läsårets allra sista och mer hektiska dagar kom flera lärare än som ursprungligen planerats för att spontant ge synpunkter.

Till skillnad från lärarna i de övriga ämnena hade man i naturbrukslinjens karaktärsämnen erfarenhet av att sätta absoluta betyg i form av Ej godkänd och Godkänd, dvs. den form som tillämpats i försöken med treåriga yrkesinriktade gymnasielinjer. I 40-veckorskurserna satte man dock fortfarande betyg enligt den relativa skalan.

I svaren på de inledande frågorna om nuvarande former för betygsättning finns två tydliga tendenser. Det handlar för det första om att man sätter få ettor och femmor. Att femmor mycket sällan förekommer förklaras med att man väger samman teoridelar och praktiska delar i kursen, och i den operationen blir medelvärdet ytterligt sällan en femma.

För det andra handlar det om konsekvenser av den bedömning i två grader, Godkänd och Ej godkänd, som nu görs i den treåriga utbildningen. Där påtalar alla negativa effekter i form av att de duktigare eleverna inte utnyttjar sin studietid effektivt. De anpassar sina insatser ganska snart till det som krävs för godkänt, trots att lärarna försöker stimulera till bredare och djupare ansatser i studierna. Dessa elever klarar sig inte sällan ganska långt genom att följa med koncentrerat på lektionerna och behöver inte läsa läxor i större omfattning. Detta har, säger några lärare, fått till följd att en del av de elever som verkligen behöver läsa heller inte gör det.

Allmän inställning

På frågan om den allmänna inställningen till förslagen i rapporten uppger samtliga lärare att de är positiva. Den flergradiga bedömningsskalan välkomnas. Man är kritisk till de relativa betygen och ser förslaget som en möjlig lösning på de problem man upplevt med den tvågradiga skalan på Nb-linjen.

Synpunkter på föreslagna nivåer

De föreslagna nivåerna får positiva omdömen. En del olika synpunkter finns på hur många nivåer man bör definiera. Ett fåtal anser att det räcker med en nivå över godkänt, medan öv-

riga menar att ytterligare nivåer skulle innebära stimulans för både lärare och elever.

Bilaga till
SOU 1992:59

Övriga synpunkter och förslag

Många av lärarna på Nb-linjen tar upp frågor om sammanvägning av teoretiska och praktiska kunskaper vid betygsättning. Dels handlar det om hur en viktning av dessa skall ske och dels om ett litet fåtal elever med praktiskt handlag men stora svårigheter på det mer teoretiska planet. Hur skall de senares kompetens beskrivas i ett betyg? De kan, säger man, klara sig ganska bra på en del områden ute i arbetslivet. Detta uppehåller sig speciellt läraren från den integrerade särskolan vid, men inte bara han utan också lärare från Nb-linjen. Samtidigt framhålls också att mer generellt ställs relativt stora krav i dag på både teoretisk och praktisk kompetens. En av skolledarna menar att nivå 1 i förslaget är för låg nivå för godkänd. Någonstans mellan nivå 1 och 2 bör gränsen dras, hävdar han.

En konsekvens som lärarna på Nb-linjen uppehåller sig en hel del vid är frågor rörande omtentamina. Hur många gånger skall man få göra prov för en viss nivå och när kan detta ske? Till skillnad från de övriga skolorna, där frågan om tillfällen till ny prövning och komplettering av betyg knappast berörs annat än som en ny, positiv möjlighet, har man på Nb-skolorna upplevt att detta ställt nya krav på resurser och organisation. Fler absoluta betygsnivåer kan också komma att ytterligare skärpa kraven på ställningstaganden till och organisation av prövningstillfällen, menar man. Någon pekar också på risken att enskilda lärare sänker sina krav för att slippa besvär med förnyade provtillfällen och att en ny betygsinflation kan bli följden.

7.2 Musik

Undersökningsgrupp

I ämnet musik intervjuades tio lärare, fem med tjänstgöring i grundskolan och fem i gymnasieskolan (jfr tab. i avsnitt 3). Två av gymnasielärarna hade sin huvudsakliga erfarenhet från

musiklinjen, varför i intervjun försök gjordes att skilja på sådant som mer generellt kan gälla för musikundervisningen på gymnasiet och vad som blir mer speciellt för musiklinjen.

Allmän inställning

Tre av de intervjuade lärarna säger sig vara tveksamma till betygsättning i ämnet överhuvudtaget. Att dra en gräns för vad som skall betraktas som godkänt anser de svårt och egentligen olämpligt i ämnet musik. Två framhåller att den relativa skalan trots allt har vissa förtjänster i ämnet musik. Andra uttalar sig i positiva ordalag om förslaget och betecknar det som intressant. Samtidigt ges en rad synpunkter och förslag för den fortsatta utvecklingen av en mer slutgiltig bedömningsskala.

Till vad behövs betyg i musik? frågar sig några av lärarna. Om man vill söka till någon musikutbildning måste man som regel genomgå inträdesprov och betyget i musik spelar en underordnad roll.

Synpunkter och förslag för musikämnet

En synpunkt som kommer från flera är att de steg som ges som exempel blivit alltför tekniska till sin karaktär och att det i alltför hög grad skulle handla om att reproducera. Man vill ha in aspekter av mer kreativ karaktär och något av musiken som förmedlare av budskap.

Ytterligare en aspekt berörs av några lärare, nämligen den musikteoretiska delen, där två av lärarna anser den ganska så betydelslös för betygen. Ett par andra hävdar att detta är ett kompetensområde som bör beaktas i betygsättningen. Det finns, säger de, elever som har svårt att sjunga rent, som kanske inte är så bra på att producera musik, men som kan vara aktiva lyssnare och intresserade av musikhistoria och musikteori. De bör, framhålls det, också kunna få viss utdelning betygs-mässigt för sin kompetens i ämnet.

En lärare med erfarenhet från såväl grundskola som gymnasium tycker att kraven är alltför låga. Han kommenterar särskilt nivå 2 i den föreslagna skalan och säger att den nivån klarar de flesta utan speciellt mycket musikundervisning och att

musikämnet verkar "billigt" med sådana formuleringar. Han föreslår också tillsammans med flera andra att antalet bedömningsnivåer utökas. Bland dem som talar för detta finns givetvis de lärare som arbetar på musiklinjen, där de föreslagna nivåerna inte på något sätt täcker behovet av bedömningskriterier.

Andra vill begränsa antalet betygsnivåer till tre U, G och VG eller liknande benämningar. Grader däröver gynnar mest fritidsmusikerna, framhåller ett par lärare. Med det mycket begränsade timtalet för musik i såväl grundskolan som gymnasieskolan kan man inte nå några höjder, säger en av lärarna och fortsätter: "Det handlar så mycket om att få vanliga elever att lossna, att våga". Samma lärare påpekar också att en musiklärare med heltidstjänst har så många klasser att det är omöjligt att lära känna varje elevs kompetens så noga under den korta tid som står till buds. Säkerheten i bedömningarna minskar då med en ökning av antalet betygsteg, menar han.

I ett av skalstegen talas om att "sjunga bra", vilket föranleder frågor om vad det innebär att sjunga bra. Är det rätt eller vackert? frågar sig en av de intervjuade, och framhåller liksom de övriga att nivåerna måste bearbetas, utvecklas och ges tydligare definitioner.

Slå hop nivå 2 och 3 i förslaget, tycker en lärare, som anser att de är svåra att skilja åt och som är en av dem som gärna ser en mer begränsad betygsskala i ämnet musik.

En ofta återkommande fråga är hur hänsyn skall tas till elevens uppförande och förhållningssätt till musikundervisningen. Det finns, påpekar man, skickliga "fritidsmusiker", som inte visar större intresse för innehållet i skolans undervisning. På vad skall betyget sättas då? frågar man sig.

En lärare föreslår att en uppdelning sker i musikundervisning, så att de mer avancerade eleverna bildar en grupp för sig. Alla skulle tjäna på det, menar han. Med stora klasser och med den enorma spännvidd som finns i kunskaper och erfarenheter i ämnet, speciellt bland de lite äldre eleverna, är det mycket svårt att lägga upp undervisningen så att den upplevs meningsfull och blir utvecklande för alla.

7.3 Historia

Bilaga till
SOU 1992:59

Undersökningsgrupp

För ämnet historia har intervjuer gjorts med totalt tjugofem lärare vid fem högstadieskolor och fem gymnasieskolor.

Allmän inställning

Historielärarna är nästan överlag positiva till ideer och förslag i rapporten. Bra! Vettigt! Fascinerande! Klockt! Acceptabelt! och Bra ansats! är exempel på formuleringar av mer generella omdömen. Två gymnasielärare är dock mer kritiska och säger: "Samma sorteringsfunktion som tidigare!" respektive "Lite flytande!" Några konstaterar att resonemangen inte är så revolutionerande nya för historieämnet och att de känner igen sig i texten i rapporten.

Synpunkter på de föreslagna nivåerna

De föreslagna nivåerna accepteras av de allra flesta som en hierarki väl lämpad som utgångspunkt för analys av elevernas kompetens i ämnet. Några få har dock synpunkter på antalet steg och tycker att de kunde vara färre. På grundskolan anser några att stegen är bra som de är och kan täcka såväl grundskola som gymnasium medan ett par lärare tycker att man kunde minska skalan för grundskolans del och t.ex. slå samman de övre stegen till ett. En lärare med många svagare elever i grundskolan konstaterar att de nog inte kommer så långt och att spridningen i betyg blir mycket liten.

Lärarna tror också i allmänhet att det skall kunna gå att definiera stegen så att relativt god nationell konsensus om innehållet i stegen uppnås bl.a. genom att kursplaner anpassas och många exempel ges.

En lärare påpekar att värderingsaspekter saknas i beskrivningen av stegen.

Många av lärarna, framför allt på gymnasiet, talar om att förslaget stimulerar till pedagogisk förnyelse. En lärare på högsta-
diel framhåller att försöken på hans skola att tillämpa "autonomy learning" ges ett utmärkt stöd i detta förslag till bedö-
ningssystem. Gymnasielärare talar om ökad stimulans i under-
visningsplanering, att en ny, välkommen debatt om historieäm-
nets ställning, innehåll och pedagogik kan initieras, att lärar-
professionaliteten lyfts fram på ett nytt sätt, eftersom indirekt
tydligare krav ställs på kvalificerade ämnes- och metodkunskaper hos lärarna. Flera hoppas också på att läromedelsförfattarna skall inspireras till nya grepp och höja nivån på innehållet i läroböckerna.

7.4 Fysik

Undersökningsgrupp

I undersökningen har ingått femton lärare från grundskolan och fjorton från gymnasieskolan fördelade på fem grundskolor och fem gymnasieskolor. En av gymnasieskolorna är specialiserad på N- och T-linjer.

Allmän inställning

I gruppen fysiklärare är meningarna om såväl ett kvalitativt system som om förslaget i rapporten något mer delade än i övriga undersökta ämnen. Grundskolans lärare anser att förslaget är bättre än det nuvarande relativa systemet. Intressant! säger några. Rätt riktning! säger andra. Förslagets nivåer ligger redan nu till grund för provkonstruktion och betygsättning, framhålls det på en skola liksom att det stämmer rätt väl med principerna för deras arbete med blockämne. Men man har också en hel del frågor om möjligheterna till ett förverkligande.

Bland gymnasieskolans lärare finns det två som är mycket kritiska till förslaget och levererar den hårdaste kritiken som förekommer bland alla de intervjuade lärarna. En av dem säger, att det är alldeles för komplicerat. Det bygger på idéer om

en rätlinjig kunskapsutveckling som inte existerar i verkligheten. De beskrivna kunskapsnivåerna går inte att konstatera hos eleven till följd av att alltför många yttre faktorer har betydelse för vad eleven tycks prestera, säger han slutligen. Den andra läraren talar mer om de formulerade nivåernas effekter på undervisningen i ämnet. Han menar att det leder till att fysikämnet "förlorar sin själ", att nivåerna kommer att begränsa ämnet, göra det ointressant. "Eleverna jobbar", säger han, "mer med allt möjligt i ämnet, när de inte vet riktigt vad man sätter betyg på". Däremot tycker han, till skillnad från den första kritikern, att nivåerna i sig, i sin innebörd, kan accepteras. Båda menar dock att det föreslagna systemet inte ger jämförbarhet över landet, att likvärdigheten i betygssystemet går förlorad. Vetenskapligheten i betygssystemet, säger en av dem, blir åsidosatt när man lämnar det relativa systemet. Vidare menar de, att eleverna vill ha relativa betyg och att poängberäkningar är viktiga för eleverna. Det är också mycket enklare att använda den relativa skalan, säger en av dem.

Av de övriga gymnasielärarna i fysik är några positiva till inriktningen och grunderna för det nya förslaget, men är frågande inför möjligheterna att utveckla förslagen vidare, medan ungefär hälften av lärarna säger att de redan nu försöker kunskapsrelatera på sätt som ligger ganska nära de resonemang som förs i rapporten och tror på möjligheter att utveckla de preliminära förslagen i rapporten till ett nytt bedömningsunderlag för ämnet. Speciellt på en av skolorna med ett väl fungerande lagarbete inom fysiklärargruppen, bl.a. i utvecklingen av olika former av prov, välkomnar man förslaget eftersom det tar fasta på nivåer de själva redan delvis laborerat med, dock inte så renodlat som förslaget förutsätter.

De allra flesta framhåller också att det behövs ett nytt betygssystem, även om, tillfogar flera, det relativa betygssystemet inte varit riktigt lika dåligt som ryktet om det.

Synpunkter på nivåförslagen

På en direkt fråga om de givna nivåerna i förslaget kommer många synpunkter. Någon framhåller att dessa inte finns i verkligheten. Det finns bara två nivåer i ämnet, säger en lärare, nämligen faktainläring och problemlösning. Som utgångs-

punkter för en fortsatt utveckling av nivåbeskrivningen tycker dock flertalet lärare att de är bra. "De känns naturliga", "Ger nya möjligheter till bra graderade betyg", "Känns tilltalande att få göra nivåprov!" är exempel på kommentarer. Starka krav på förtydliganden kommer dock från praktiskt taget alla även i ämnet fysik.

Antalet steg kommenteras av många, och där finns flera förslag om tre steg med U, G och VG, dvs. ett steg över godkänt. Det blir för komplicerat annars att bedöma menar ett par av lärarna. Det finns dock en klar majoritet för flera steg över godkänd.

Övriga synpunkter

Eftersom fysiken är ett laborativt ämne kommer många krav på att detta markeras också i bedömningssituationer och att förslag på observationsmodeller ges.

Bredd contra fördjupning diskuteras och utformningen av kursplaner. Några konkreta förslag formuleras inte men frågor om vilken detaljnivå som krävs på kursplaner med det föreslagna betygssystemet väcks. Skall man fördjupa sig mer i färre områden eller arbeta mer på bredden? Några pekar också på den olika karaktären hos delkurserna, där vissa kurser är mer ytligt orienterande och andra, t.ex. området partikelfysik ligger på en hög abstraktionsnivå.

Lärare vid gymnasieskolor i Göteborg frågar sig hur bedömningssystemet skall anpassas till det kurssystem som man där håller på att utarbeta.

Några lärare som också undervisar i matematik säger att även det ämnet kan bedömas på samma sätt, kanske enklare än fysikämnet. Ett par lärare är dock av helt motsatt uppfattning.

Centrala provet och dess vara eller inte vara kommer man ofta tillbaka till. Några menar att det är nödvändigt att det behålls som en kontroll på nivåer, medan andra ställer sig mer tveksamma till dess roll.

Undersökningsgrupp

I intervjuerna har deltagit femton lärare i engelska från grundskolan och tretton lärare från gymnasiet fördelade på fem grundskolor och fyra gymnasieskolor, varav en med enbart yrkesinriktade linjer.

Allmän inställning

Alla gymnasielärarna och flertalet grundskolelärare är positiva till de tankar om betygsättning som förs fram i rapporten. Bland grundskolans lärare är fyra personer på delvis olika grunder kritiska. En av dem vill inte ha målrelaterade betyg i grundskolan, men däremot i gymnasiet. Det leder till utslagning i grundskolan, framhåller han. Möjligen skulle betygen i åk 9 kunna målrelateras, menar han. De övriga tre som har kritiska synpunkter förefaller inte egentligen motsätta sig en målrelatering. Deras första spontana reaktioner på frågan om hur de ställde sig till förslagen om nya grunder för betygsättning kom mer att röra sig om den syn på språkundervisning som förslagen bygger på och som man inte helt delade. De ifrågasätter utelämnandet av grammatikprov och ordförrådstest som direkta, poänggivande underlag för betygen. En av dem menar att hela framställningen är luddig, oklar och att ingenting egentligen användbart går att utläsa ur texten.

Även på gymnasiet finns några få lärare som tycker att de föreslagna testen med fördel skulle kunna kompletteras med vad någon kallar "poängplockarprov" i grammatik och i ordkunskap som en grund för betygen.

I övrigt talar de intervjuade lärarna om "steg i rätt riktning", om att ideerna är intressanta, men behöver vidareutvecklas. Fokuseringen på innehållet i språket får uppskattande kommentarer av flera som antingen känner igen sig eller anser att denna fokusförskjutning från form till innehåll vore något att mer ta fasta på.

En ofta förekommande kommentar är att språkundervisningen kommer att påverkas positivt, vitaliseras, genom den inriktning resonemangen i rapporten fått. Det är också, framhål-

ler flera, mycket viktigt vid en framtida introduktion av ett kvalitativt bedömningsystem av den föreslagna typen att språkmetodik inkluderas i den fortbildning som genomförs. För en del lärare är det självklarheter, sägs det, för andra krävs att de omprövar sitt arbetssätt. På en av skolorna visade det sig t.ex. att man i flera år bedrivit språkprojekt och metodutveckling i samma anda som rapporten beskriver. Där och på flera andra håll konstaterar man att "det änligen börjar hända något på lite bredare front".

Synpunkter på de föreslagna nivåerna

De föreslagna bedömningsnivåerna för läsförståelse och skrivförmåga tycker nästan alla rent principiellt följer en modell som de kan acceptera, även om det sedan finns en rad synpunkter på den i förslaget mer konkreta utformningen. Lärarna säger sig rätt väl själva kunna tillämpa nivåerna i sin bedömning av egna elever. Däremot är man osäker om överensstämmelsen mellan olika lärare och kräver att tydligare beskrivningar och anvisningar ges i en mer slutgiltig version av nivåbeskrivningar.

Några uppger att de i sina klasser hade använt en del av de förslag till provuppgifter som fanns i rapporten eller att de i sitt pågående arbete med betygsättning prövade att tillämpa tankarna i förslaget. Någon höll på att utarbeta prov med exemplen i rapporten som modell.

En del konkreta förslag på förändringar och bearbetning av nivåerna ges. Ett krav från gymnasielärarna, inte minst från dem som arbetar på yrkesinriktade linjer, handlar om förändrade formuleringar beträffande textval. Man framhåller att elever på yrkesinriktade linjer inte sällan med intresse och engagemang tar sig fram i engelska texter med tekniskt innehåll men är helt ointresserade av att läsa romaner. De bör få möjlighet att bedömas på sådana texter i stället. Även lärare med undervisning på mer teoretiskt inriktade utbildningar framhåller hänsynen till elevernas olika specialintressen. De anser att texter av ekonomisk, politisk och teknisk karaktär skall lyftas fram i beskrivningar av bedömningsnivåer och att den skönlitterära profilen blivit alltför markant i de preliminära förslagen. Några föreslår också att ytterligare en nivå tillfogas, där fack-

texter får en speciell plats. På grund av den svårighetsgrad dessa texter ofta representerar skulle de, menar man, kunna utgöra en nivå utöver de nu föreslagna. Där skulle också, föreslås det, t.ex. tidskrifter som Times, Newsweek och svårare romaner kunna ha en plats.

En lärare som arbetat med processkrivning i flera år på gymnasiet tycker att synen på skrivförmågans utveckling blivit alltför konventionell i diskussionerna om bedömningsgrunder. Hon föreslår att man tar in erfarenheter från processkrivningen, när man skall utforma bedömningsgrunder, anvisningar och fortbildningsplaner.

Några av lärarna påminner om realia och kulturkunskap och tycker att dessa områden på något sätt borde ges en markering.

Idén med tidningsartiklar och brev som utgångspunkter i bedömningsskalorna är bra och kunde vidareutvecklas, men man skulle kunna ta med fler förslag på texter och på uppgifter för produktion.

Från flera håll nämns de prov som konstruerats i Göteborg som lämpliga utgångspunkter för ett hörförståelseprov. Om NU-proven påminner en av lärarna i grundskolan med viss erfarenhet av dem. För att pröva muntlig framställning i engelska skulle man som modell kunna utnyttja de prov som nu finns i i svenska för invandrare, föreslår en lärare som använt sådana prov.

Beträffande antalet steg i en bedömningsskala finns många olika synpunkter. Några vill minska antalet steg medan andra vill ha flera steg jämfört med förslagen för läsförståelse och skrivförmåga.

Övriga synpunkter

När lärarna ombeds precisera de fördelar de ser med förslaget blir svaren en blandning av mer generella fördelar med kvalitativa betygssteg och fördelar i form av en mer allmän utveckling av språkundervisningen.

Man behöver inte ha så många betygsgrundande prov under läsåret, utan kan arbeta mer med diagnostiska prov i språkundervisningen, när man mer betonar helheten som underlag för bedömning, framhåller några.

Vikten av att lägga upp introduktionen av ett nytt betygssystem på ett riktigt sätt, där också språkmetodikerna får sitt kom-
mer flera tillbaka till.

Bilaga till
SOU 1992:59

8 Synpunkter på rapporten ”Läraryppdraget” och på undersökningen

Frågan om synen på utformningen och uppläggningsen av rapportmaterialet har inte ställts systematiskt till alla intervjuade lärare, men ca hälften har fått en direkt fråga om detta. Andra har inte sällan mer eller mindre indirekt kommenterat materialet. Beröm ges ganska genomgående för den konkretionsnivå som text och förslag präglas av. Man hade, som några uttrycker det, väntat sig ”byråkratsvenska” och ”allmänt hållna teoretiska formuleringar”. De belysande exemplen uppskattas liksom att kolleger som arbetat med förslagen i ämnesgrupperna i Läraryppdraget så generöst visar upp både lyckade och mindre lyckade försök att skapa prov för en nivåbedömning. Att också misstagen på det sättet beskrivs och diskuteras är mycket lärorikt, framhåller många i sina spontana kommentarer. Det finns dock även enstaka personer som hårt kritiserar såväl vissa exempel som förslag till nivåer och talar om okunnighet och bristande självkritik.

Avsnittet om engelska får kritik av några som i och för sig tycker att innehållet är bra men framhåller att det kunde fått en bättre struktur. Inledningen anses av några vara alltför teoretisk och lite löst knuten till övriga resonemang, andra pekar på just dessa resonemang som intressanta. En enda av lärarna i engelska har riktat en hårdare negativ kritik mot kapitlet och talar om allmän luddighet och obegriplighet. Omdömet från det stora flertalet engelsklärare är annars i allt väsentligt positivt.

Att rapportmaterialet har väckt en del livliga diskussioner om betygssättningsens grunder bland lärare ute på de skolor som deltagit i intervjuundersökningen vittnar en del kommentarer om. Man har också testat förslagen på sina elever, jämfört med egna prov och prövat att nivåbedöma provresultat i stället för att sätta poäng på traditionellt sätt.

Resonemangen i rapportens inledning kommenteras mera sällan. De intervjuade lärarna förefaller ofta att ha läst detta mer översiktligt och sedan fördjupat sig i ämnesdelen. Den diskussion om skolans resultatansvar som förs i rapportens första del har dock observerats och kommenteras ofta positivt, men som en för många lite oväntad tanke, som också väckt debatt ute på skolorna.

Den polarisering som görs i beskrivningen av det relativa betygssystemet i förhållande till ett kunskapsinriktat tycker ganska många är i starkaste laget, även om man i och för sig inte vill ha det relativa systemet kvar.

Att en intervjuundersökning genomförs bland lärare om underlaget för ett eventuellt nytt betygssystem har fått många spontana positiva kommentarer. Möjligheten att på ett relativt tidigt stadium få ta del av ett förslag och ge synpunkter och därmed i någon mån förhoppningsvis påverka utformningen och genomförandet har många av de intervjuade sagt sig uppskatta. Det var heller inte, som tidigare nämnts några svårigheter att få skolorna att medverka. Endast en av de tillfrågade skolorna avstod.

9 Andra förslag till bedömningsssystem

Kanske till följd av att en stor majoritet av de intervjuade är positiva till de grundidéer för ett nytt betygssystem som presenterats i rapporten och gärna ser en fortsatt prövning av den vägen, kommer inte så många alternativa förslag.

Några få lärare anser att det relativa systemet skulle kunna behållas, kanske med vissa förbättringar. "Gör det direkt kunskapsrelaterat", säger en lärare, "och lyft ut de sociala bitarna." Ett par andra lärare diskuterar möjligheter att förena ett i någon mening relativt system med ett kunskaps- eller målrelaterat med beskrivna nivåer och procentsatser knutna till dessa.

Ytterligare ett par lärare är inne på tankar om bas- och tilläggskurser och någon form av omdömen knutna till dessa.

Någon tycker att ett målrelaterat system med ganska noggrant beskrivna kurser trots detta systems dåliga rykte ändå kunde ha sina fördelar.

Betygsfrihet förespråkar några, främst i grundskolan.

Intervjuer har genomförts med sammanlagt 120 lärare från olika skolor i landet i ämnena engelska, fysik, historia, musik samt i naturbrukslinjens karaktärsämnen om deras syn på förslagen till ett nytt betygssystem och nya bedömningsgrunder i rapporten Läraruppdraget. I de fyra förstnämnda ämnena är lärarna ungefär jämnt fördelade mellan grundskolans högstadium och gymnasieskolan. Syftet har varit att få en första provkarta över attityder, frågor och kommentarer i anslutning till förslaget. Några mer bestämda slutsatser om hur lärarkollektivet som helhet skulle fördela sig på olika synsätt kan givetvis inte dras av detta material, men det ger en rad indikationer på vilka reaktioner och tankar som förslaget kan väcka.

Av de intervjuade lärarnas svar framgår att redan i dag grunden för en del av betygsättningen har absolut karaktär, även om betygsskalan i sig är relativ. För betyget 5 till exempel ställs ofta mer specifika kvalitativa krav. I gymnasieskolan har också utvecklats viss praxis för uppflyttning med regler som också delvis tycks ha karaktären av mer absoluta bedömningar. Det förslag till nytt betygssystem som ges i rapporten Läraruppdraget och som innebär att betygen skall sättas på basis av fasta kvalitetskriterier i olika ämnen upplevs därför inte som helt nytt och revolutionerande.

De allra flesta (drygt 90 %) av de intervjuade är positivt inställda till de tankar om bedömningsgrunder som förs fram. Det relativa systemet har spelat ut sin roll, menar man. Kvalitetsskalor av de typer som diskuteras för de olika ämnena ses som intressanta förslag. De representerar, säger många av de intervjuade, mer renodlade former av det som redan görs ute i skolorna. Inför några av de mer konkreta, preliminära formuleringarna av nivåer finns viss tveksamhet men förslagen är möjliga att vidareveckla menar en stor majoritet. Synpunkter på och förslag till möjliga förändringar ges.

Förutom att lärarna känner sig relativt väl hemma med nivåerna anges också andra faktorer som gör förslagets kvalitativa betygssystem tilltalande. I första hand framhålls bl.a. stimulansen av att lärare och elever får tydliga mål för sitt arbete. Betygen ger också en tydligare bild av elevens verkliga kompe-

tens i ett ämne, vilket kan göra betygssystemet lättare att tolka för elever, föräldrar och avnämare.

Det är en positiv överraskning för många av de intervjuade att man i förslaget beskriver en målrelaterad modell som inte kräver en central detaljstyrning av innehållet. Målrelatering har ofta varit förknippat med detaljerat beskrivna innehållsmål.

Det kan bli svårare men samtidigt roligare att undervisa, framhålls det vidare. Professionalismen hos lärare betonas i förslaget genom dess tydligare krav på djupare ämneskunskaper och på en metodik som gör att elever utvecklar högre kompetenser inom ämnet. I det sammanhanget pekar man också på behovet av att höja kvalitén på och kraven i lärarutbildning och högskoleutbildning. Det bör inte gå att få en tentamen godkänd på enbart i huvusak faktakunskaper, säger några.

Om antalet betygsnivåer finns olika meningar bland de intervjuade. De allra flesta vill ha flera grader över godkändnivån. För detta talar inte minst en närmast enig lärargrupp från naturbrukslinjen med erfarenhet av en tvågradig skala (Godkänd-Icke godkänd). Flera steg krävs för att stimulera eleverna att gå vidare, sikta mot nya mål. Färre grader t.ex. bara en grad över godkänd är enklare att hantera, menar några. I ämnen med kortare kurser och stora klasser (t.ex. musik) tycker några lärare att det blir svårare att såväl nå högre nivåer som att hinna se var alla elever står kunskapsmässigt i en skala med alltför många grader. I lite större och längre kurser, särskilt om man följt eleverna under längre tid, tror man däremot ofta att det går bra att se skillnader i flera kvalitativa nivåer av den typ som exemplifieras i rapporten Läraruppdraget.

Några få lärare, främst på högstadiet, men också i gymnasiet förespråkar betygsfrihet, men väljer förslagets kunskapsrelaterade betyg framför de relativa, om betyg måste sättas.

Även om betygens betydelse som urvalsinstrument skulle minska för t.ex. högre utbildning anses det ändå att det måste ställas krav på nationell jämförbarhet. Praktiskt taget alla intervjuade betonar vikten av att nivåerna klargörs på sådant sätt, att man på olika skolor gör ungefär likartade tolkningar av mål och bedömningsgrunder. De allra flesta vill också ha någon form av nationellt kontrollinstrument t.ex. en ny, anpassad form av central- eller standardprov som eleverna genomför vid ett eller flera tillfällen under högstadiet resp gymnasiet. Några förslag ges också om former av kalibreringsinstrument, riktade

till lärarna för att de skall kunna testa sina bedömningsnivåer. Förslag om någon form av censorssystem för gymnasiet finns också med. Lärare i engelska och framför allt fysik talar oftast om den första kontrollformen, medan lärare i övriga ämnen speciellt historia helst ser andra former. En ny betygsinflation skulle skada skolan framhåller många.

Lärare på naturbrukslinjen och i historia förefaller vara de som är allra mest positivt inställda till förslagen, även till de preliminära förslag till konkreta bedömningsnivåer som tagits fram av arbetsgrupperna i Läraruppdraget. I de övriga ämnena finns några som är mer kritiska. I ämnet engelska handlar kritiken delvis om en något divergerande syn på språkundervisningen. Den mer helhetsbetonade, kommunikativa inriktning som förslagen fått ställer sig några tveksamma till och hävdar att speciella grammatik- och ordförrådsprov bör finnas med som underlag för betygen för att t.ex. minska risken för att en allmän språklig kompetens skall få alltför stor vikt. Andra hävdar att det är helt naturligt med hög korrelation mellan betyg i främmande språk och i modersmålet.

I musik är några tveksamma till graderingar och framför lite olika synpunkter på musikämnets mål och möjligheter i skolan.

Det finns några lärare, ca 10 % av de intervjuade, som ställer sig övervägande eller i ett par fall helt skeptiska till grundidéer och förslag. Olika skäl anges. I några fall vill man behålla det relativa systemet, i andra tror man att det bereder alltför stora svårigheter att skapa entydiga kvalitativa nivåer.

Läromedlen behöver i många fall omarbetas för att fungera som ett gott stöd i undervisningen med uttalade kvalitativa mål, anser lärare i alla ämnen. De kvalitativa bedömningsnivåerna har blivit en spegel som avslöjar att läromedlen inte sällan ligger på en låg nivå. Många hoppas på förnyelse, men en och annan ser också risker för att ekonomiska och mer prestigemässiga intressen kan försena en sådan utveckling om inte nya, friska krafter blandar sig i leken.

Krav på kursplanerna i de olika ämnena ställs. Förutom att de bör anpassas till och beskriva kvalitativa nivåer bör också utformningen vara sådan att den bidrar till balansen mellan bredd och fördjupning. Ange huvudområden, föreslås det, men överlämna till skolorna att själva välja var tyngdpunkter inom dessa skall läggas.

Ett annat tydligt formulerat krav, som framför allt kommer från grundskolan men också från en del av lärarna i gymnasiet är att man löser frågan om hur omdömen om ambition, intresse, flit, samarbetsförmåga osv. skall ges i ett kunskapsrelaterat system. Många anser att ett separat omdöme i någon form om sättet att sköta sitt skolarbete kan ersätta den nuvarande invägningen i ämnesbetygen.

Många frågor från lärare handlar om hur man skall hantera bedömningen rent tekniskt i ett kvalitativt bedömningssystem. Att poängberäkna prov, summera och beräkna medelvärden för prov under läsåret har blivit en inarbetad rutin. Standardprov och centrala prov anges ofta som modeller för hur man nu utformar och behandlar även ett individuellt betygsgrundande prov. Många känner osäkerhet inför en situation utan dessa mer matematiska operationer. Några få hävdar att sådana är närmast nödvändiga för att få ett rättvist betygssystem. Flergradig skala jfr Nb-linjen.

Vid planering av ett genomförande måste man, hävdar många lärare, ta hänsyn till att det är en reform som behöver viss tid för att resultatet skall bli bra. Det handlar om att tänka i delvis nya banor och att utveckla ny praxis inom för lärare viktiga och ansvarsfyllda områden.

Kraven på nytänkande inte minst i prov- och tentamenssammanhang upplevs ofta som ganska stora. Stöd begärs i form av fortbildning och anvisningar med många konkreta belysande exempel. Provbank är ett önskemål från många, som, menar man bl.a. skulle kunna tillgodoses genom att nuvarande arbete med nationella prov av olika slag fick en delvis annan inriktning.

Att det föreslagna betygssystemet kan innebära ökade möjligheter att genom komplettering höja sina betyg och att genom upprepade försök nå Godkänd ses som en fördel. Lärare på Nb-linjen med erfarenhet av absolut betygsättning under några år talar också om behov av regler för omtentamina och komplettering.

Få andra förslag till betygssystem ges. De handlar i huvudsak om putsningar av det relativa systemet.

En fråga som ofta kommer upp i intervjuerna är grundskole- och gymnasiebetygens roll i framtiden. Kommer de att bli betydelsefulla grunder för urval eller kommer de att i högre grad få karaktären av incitament och styrfaktorer i en pedago-

gisk process' Att den pedagogiska funktionen finns där visar
bl.a. lärarnas upplevelse av ökad professionalism i förslaget.

Bilaga t till
SOU 1992:59

