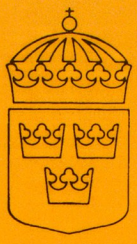


Statens offentliga utredningar
1992: 86
Utbildningsdepartementet

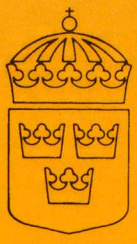
ETT NYTT BETYGSSYSTEM

Ur KB:s samlingar
Digitaliserad år 2014

KUNGL. BIBLIOTEKET
National Library of Sweden

SOU
1992: 86

Slutbetänkande av Betygsberedningen
Stockholm 1992



Statens offentliga utredningar
1992: 86
Utbildningsdepartementet

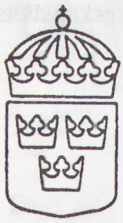
ETT NYTT BETYGSSYSTEM

SOU
1992: 86

Slutbetänkande av Betygsberedningen
Stockholm 1992

Ref KB 0c

86



Statens offentliga utredningar
1992:86
Utbildningsdepartementet

Ett nytt betygssystem

Slutbetänkande av 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.

NORSTEDTS TRYCKERI AB
Stockholm 1992

ISBN 91-38-13155-2
ISSN 0375-250X

DDen 25 oktober 1990 bemyndigade regeringen det statsråd som hahaar till uppgift att föredra ärenden om skola att tillkalla en beredninining (U 1990:07) med högst åtta ledamöter - omfattad av kommininittéförordningen - med uppdrag att ge förslag till ett nytt betygygssystem i grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala vuvuuxenutbildningen. Samtidigt fastställdes direktiv för beredningen (dídidir. 1990:62).

Genom beslut den 28 november 1990 förordnades beredningenens ledamöter (fr.o.m. 1990-12-01) enligt följande: riksdagsledammmoten Lars Gustafsson, ordförande, riksdagsledamoten Margitta EdEddgren, riksdagsledamoten Eva Goës, riksdagsledamoten Ann CaCaathrine Haglund, riksdagsledamoten och vice ordförande Larz JoJoohansson, riksdagsledamoten Ylva Johansson, kommunalrådet KjKjcjell Norberg, riksdagsledamoten Ingegerd Wärnersson.

Som sekreterare förordnades kanslirådet Bertil Bucht (fr.o.m. 1919990-12-01--1991-06-30) och lektor Siv Eliasson (fr.o.m. 1990-12122-01). Kanslirådet Bertil Bucht förordnades som expert fr.o.m. 1919991-07-01. Som konsult har medverkat psykologen Birgita Allararard fr.o.m. 1992-06-01 t.o.m. 1992-08-31.

I tilläggsdirektiv (dir. 1991:53) fastställdes genom beslut vid regegeeringssammanträde den 20 juni 1991 att beredningen utsetts till papaarlamentarisk referensgrupp till kommittén för Mål och riktlinjererer m.m. för barnomsorgen och det offentliga skolväsendet, dvs. LäLääroplanskommittén. Beredningens arbete med att föreslå ett nytt bebeetygssystem skulle enligt dessa direktiv tidsmässigt samordnas menened Läroplanskommitténs arbete. Avsikten var att uppdraget sonoom parlamentarisk referensgrupp till Läroplanskommittén succesesessivt skulle ge utgångspunkter och underlag för beredningens arbrbete med uppdraget att föreslå ett målrelaterat betygssystem.

Enligt beslut vid regeringssammanträde den 5 december 1991 gavavs beredningen nya tilläggsdirektiv (dir. 1991:104). I dessa bemynyyndigade regeringen det statsråd som har till uppgift att föredra ärererenden om skola att tillkalla ytterligare ledamöter i beredningen, sonoom skulle bestå av högst tio ledamöter. Enligt beslut den 5 decenember 1991 entledigades riksdagsledamoten Lars Gustafsson från ordordförandeuppdraget (t.o.m. 1991-12-05) och förordnades som lededdamot i beredningen (fr.o.m. 1991-12-06). Som ordförande i beneeredningen förordnades professor Tor Ragnar Gerholm (fr.o.m. 1919991-12-06). Riksdagsledamoten Larz Johansson förordnades fr.cr.c.o.m. 1991-12-06 som vice ordförande. Riksdagsledamot Stefan KiKiilihlberg och adjunkt Sune Berg förordnades som nya ledamöter i beneeredningen fr.o.m. 1991-12-06, medan f.d. riksdagsledamoten

Eva Goës entledigades från sitt uppdrag som ledamot fr.o.m. 1991-12-05. Enligt departementsprotokoll den 11 mars entledigades professor Tor Ragnar Gerholm från sitt uppdrag i Betygsberedningen fr.o.m. 1992-03-09.

Riksdagsledamoten Ann Cathrine Haglund förordnades enligt departementsprotokoll den 27 mars 1992 till beredningens ordförande fr.o.m. 1992-04-01. Interimt fr.o.m. 1992-03-10 fungerade vice ordförande Larz Johansson som ordförande.

Det namn som beredningen har arbetat under är Betygsberedningen. Betygsberedningen har haft 24 sammanträden, 7 sammanträden som referensgrupp med Läroplanskommittén samt 23 presidiesammanträden.

I syfte att i viss mån få ett empiriskt underlag för den inriktning av det nya betygssystemet som beredningen valt, genomfördes arbetsseminarier och testperioder med lärargrupper i några ämnen. Som experter främst för detta uppdrag har medverkat adjunkt Bo Sundblad (fr.o.m. 1991-11-15-1992-08-15), adjunkt Per Måhl (fr.o.m. 1991-11-15-1992-06-05), som har stått för planering och genomförande. Arbetet har redovisats i rapporten "Läraruppdraget" (SOU 1992:59). I arbetet med att skriva rapporten har också psykologen Birgita Allard engagerats. För uppföljning av uppdraget har skolinspektör Sigrid André-Eklund svarat (1992-02-01-06-22) (bilaga till SOU 1992:59). I "Läraruppdraget" har dessutom deltagit som experter högstadielärare, gymnasielärare samt representanter för universitet och högskolor i ämnena fysik, historia, engelska, musik samt lärare på Nb-linjen.

I arbetet med beskrivningarna av betygsstegen har dessutom tillkallats experter från Skolverkets och Läroplanskommitténs kursplanegrupper; de har enligt överenskommelse deltagit i Betygsberedningens arbetsseminarier i egenskap av privatpersoner. Dessutom har en grupp experter anlitats, bestående av lärare på grundskolans högstadium och i gymnasieskolan, skolledare samt professor Egil Johansson, för att - under ledning av Bo Sundblad - arbeta fram underlag och utgångspunkter för beredningens uppgift att belysa förutsättningarna "för att införa någon form av betyg eller omdömen i ordning eller uppförande" (dir. 1991:104).

Betygsberedningens presidium och sekretariat har gått ut med underhandsinformation om beredningens inriktning av arbetet med att ge förslag till ett nytt betygssystem; denna information har främst riktats till närmast berörda intressegrupper, dvs. elev- och lärarorganisationer och Sveriges skolledarförbund samt Riksförbundet Hem och Skola.

Betygsberedningen får efter avslutat arbete härmed avlämna SOU 1992: 86
sitt betänkande.

Stockholm i september 1992

Ann Cathrine Haglund
Stefan Kihlberg
Larz Johansson
Margitta Edgren

Lars Gustafsson
Sune Berg
Kjell Norberg
Ylva Johansson
Ingegerd Wärnersson

/Siv Eliasson

Birgita Allard

Innehåll

1 Sammanfattning och förslag 9

2 Betygssystem 15
2.1 Betygen - en tillbakablick 15
2.1.1 Bokstavsbetygen 15
2.1.2 Ett urvalsinstrument skapas 17
2.1.3 Underlag för betyg 18
2.2 Betygsutredningar sedan början av 60-talet 19
2.2.1 1957 års skolberedning (SOU 1961:30) 19
2.2.2 1960 års gymnasieutredning (SOU 1963:42) .. 21
2.2.3 Betygsättning i grundskola och gymnasieskola, SÖ, 1972 23
2.2.4 1973 års betygsutredning (SOU 1977:9) 26
2.2.5 1976 års gymnasieutredning (SOU 1981:96) .. 28
2.2.6 Expertutredningen: Betygens effekter på undervisningen (Ds 1990:60) 31
2.3 Betyg i omvärlden 33
2.3.1 Kortfattat om betyg i andra länder 33
2.3.2 Norge 35

3 Betygens uppgifter 37
3.1 Uppgiften att informera 37
3.2 Uppgiften att motivera 39
3.3 Betygens uppgift i undervisningen 40
3.4 Urvalsuppgiften 41
3.5 Betyg som medel för utvärdering av skolans verksamhet 43
3.6 Ifrågasättande av relativa betyg 44
3.7 Betygen i en mål- och resultatstyrd skola 45

4 Ett kunskapsrelaterat betygssystem 47
4.1 Utgångspunkter 47
4.1.1 Direktiven 47
4.1.2 "Läraruppdraget" 48
4.1.3 Mål och kriterier 50
4.2 Underlag för betygsgivning 51
4.2.1 "Kunskaper och färdigheter" som "Kunskap om och kunskap i ämnet" 52
4.2.2 Vad skall betygsättas? 55
4.3 Kunskapsutveckling - lärande 57
4.4 Principerna för det föreslagna betygssystemet 59
4.5 Betygsberedningens förslag 62

4.5.1 Betyg relaterade till kunskap och mål 62
4.5.2 Betygssystemets uppbyggnad 66
4.5.3 Översiktlig beskrivning av beredningens förslag till nytt betygssystem 68
Beskrivning av Betygsberedningens förslag till betygssystem 70
4.5.4 Införandet av betygssystemet 82

5 Angående "Ordning och uppförande" 83
5.1 Beredningens uppdrag 83
5.2 Elevsamtal i skolan och information till hemmen ... 85

6 Betygsberedningens övriga förslag 89
6.1 Betygsstart och betygsfrekvens 89
6.2 Behörighet för gymnasieskolans nationella program . 90
6.3 Elevers skilda förutsättningar 91
6.4 Alternativa urvalsgrunder till gymnasieskolan 94
6.5 Betygsättning av specialarbete 96
6.6 Komplettering av betyg 97
6.7 Antagning till högskolan 98

7 Förankring av betygssystemet 101
7.1 Förankring i centrala och lokala dokument 101
7.1.1 Betygssystemets relation till olika måldokument 101
7.1.2 Betygen i relation till prov - nationella och lokala 104
7.2 Förankring i skola och lärarutbildning 105
7.2.1 Fortbildning 105
7.2.2 Lärarutbildning 107

Reservation 109

Särskilda yttranden 123

Käll- och litteraturförteckning 127

Bilagor

Bilaga 1 Komittédirektiv 131

Bilaga 2 Läroplanskommitténs direktiv 143

Bilaga 3 Rapport från seminarium 155

Bilaga 4 Information till hemmen 171
Exempel på formulär 181

Bilaga 5 Exempel på förslag till uppläggning av fortbildningen 183

1 Sammanfattning och förslag

Betygsberedningen har som utgångspunkt för sitt arbete att ge förslag till ett nytt betygssystem haft dels de i oktober 1990 fastställda direktiven, dels de tilläggsdirektiv som fastställdes i december 1991. Dessa direktiv överensstämmer i det väsentligaste med varandra. Detta gäller främst den grundläggande utgångspunkten, nämligen att "det nuvarande relativa betygssystemet skall avskaffas och ersättas med målrelaterade betyg" (dir. 1991:104).

Beredningens uppgift att föreslå ett nytt betygssystem innebar att det var nödvändigt att utgå från att läraren vid betygsättningen måste kunna ange "hur elevernas kunskaper och färdigheter förhåller sig till uppställda mål" (dir. 1990:62, s. 4). Beredningen kunde emellertid redan från början konstatera att viktiga utgångspunkter, t.ex. målen i läroplaner och kursplaner, saknades. Eftersom riktlinjer för Läroplanskommitténs arbete enligt planerna skulle föreligga först den 14 februari 1991, skulle inte ens sådana utgångspunkter finnas för beredningens arbete förrän vid denna tidpunkt. - Med utgångspunkt från att beredningens uppdrag enligt direktiven skulle vara slutfört med juni månads utgång 1991, beslöt beredningen att begära tilläggsdirektiv med avseende på tiden.

Genom tilläggsdirektiven, som fastställdes i juni 1991, samordnades Betygsberedningens och Läroplanskommitténs uppdrag tidsmässigt. Avsikten var att det därigenom också skulle vara möjligt för beredningen att arbeta fram en lösning av betygsfrågorna, vilken bygger på samma kunskapssyn som läroplanerna och således överensstämmer med läroplanernas. För att bereda väg för ett samarbete mellan de båda kommittéerna, fick beredningen uppdraget att vara parlamentarisk referensgrupp till Läroplanskommittén.

I tilläggsdirektiven från den 5 december 1991 framhålls att huvudinriktningen i direktiven från den 25 oktober 1990 "ligger fast - det nuvarande gruppprelaterade betygssystemet skall avskaffas och ersättas med målrelaterade betyg". De väsentliga ändringarna sammanfattas på följande sätt: "Jag föreslår nu att betygsberedningens direktiv ändras så att en utgångspunkt skall vara att betyg skall ges tidigare och i flera steg än idag. Betyg skall också kunna kompletteras i efterhand." Beredningens uppgift vad gäller antalet steg skall vara att "analysera hur många nivåer som behövs i ett kvalitativt inriktat betygssystem" (s. 2). I dessa direktiv understryks också kravet på samarbete med Läroplanskommittén: "Det är angeläget att ett kunskaps- och målrelaterat betygssystem tas fram i nära samarbete med läroplanskommittén" (s. 1).

Även i Läroplanskommitténs nya direktiv (dir. 1991:117, ss. 5 - 6) påbjuds under hänvisning till Betygsberedningens olika direktiv samarbete mellan de båda kommittéerna: "Kursplaner resp. riktlinjer för sådana skall utformas så att det blir möjligt att införa målrelaterad betygsättning i en skala som omfattar mer än fem steg. Kommittén skall vad gäller grundskolan också utgå från att betygsättning kommer att ske tidigare än idag. Kommittén skall i denna del nära samråda med betygsberedningen" (dir. 1990:62, 1991:53 och 104)."

Dessa samlade dokument jämte de uppdrag beredningen initierat, t.ex. "Läraruppdraget" samt uppdrag till expertgrupper, ger underlag för de beskrivningar, förslag, rekommendationer och bedömningar, vilka sammanfattas nedan.

Till betänkandet har fogats en reservation av ledamoten Stefan Kihlberg samt särskilda yttranden av ledamöterna Ann Cathrine Haglund och Ylva Johansson.

I en kort tillbakablick på betygen i Sverige ges i **kapitel 2** en överblick över vad betyg relaterats till och hur betyg definierats under olika perioder t.o.m. idag. Dessutom redovisas olika betygsutredningars ställningstaganden i dessa frågor sedan början av 1960-talet. Skälen bakom införandet av betygsättning med s.k. avpassad målrelatering i Norge redovisas i avsnittet Betyg i omvärlden.

I **kapitel 3** redovisas hur olika betygsutredningar alltsedan 1940-talet sett på betygens olika uppgifter och hur väl betygen ansetts fylla sina uppgifter.

I **kapitel 4** föreslås i fråga om

syn på kunskap och lärande

att grunden för betygssystemet skall vara att kunskapsutvecklingen betraktas som en process; den ser olika ut för olika individer och är relaterad till ämnesinnehåll i situationer och sammanhang. I skolan skall undervisningen leda till att eleverna över tid och genom erfarenhet omtolkar och omstrukturerar sitt kunnande mot allt större djup,

relationen mellan mål och betygskriterier

att betygskriterier skall vara knutna till kursplanernas mål; att kriterierna - till skillnad från målens uppräkningar av moment - formuleras så, att de utgör ett koncentrat av listade moment, där kvaliteten i det ämneskunnande som avses framträder,

tydliga kravgränser

att betygskriterierna skall arbetas fram ämnesvis, i förhållande till elevernas kunskapsutveckling i ämnet och i samarbete med lärare, eftersom betygsnivåer kvalitativt skall skilja sig från varandra, dvs. vara tydligt avgränsade,

underlag för betygsättning

att elevers kunnande bedöms och betygsätts utifrån de kvaliteter eleverna visar upp i förhållande till de betygskriterier som betygsstegen representerar, dvs. icke utifrån i förväg givna procentfördelningar,

jämförbarhet

att jämförbarheten i betygsättningen i första hand skall upprätthållas genom de ämnesspecifika kriterierna för betygsnivåerna, eftersom de skall ange tydliga kravgränser för varje betygssteg,

formulerade och för berörda parter kända kriterier

att betygskriterierna skall vara formulerade och därmed från början kända av elever, föräldrar och avnämare,

antal betygssteg, beteckning och benämning

att ett betygssystem införs som omfattar *sex betygssteg*, varav fem steg avser godkänd och däröver. Beteckningarna utgör initialer i betygsstegens benämningar, vilka är

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

godkänd och betyg därunder

att eleven för betyget Godkänd skall ha för vardagligt samhällsliv/yrkesliv nödvändiga *kunskaper om* och/eller *i* ämnet

och kunna visa detta i ord och handling. För betyg under Godkänd skall *ett steg* finnas. Två benämningar används för detta, nämligen *Ännu icke godkänd* i de årskurser där betyg ges till och med höstterminen i årskurs 9 och *Icke godkänd* från och med vårterminen i årskurs 9,

användningen av betygsnivåerna

att eftersom det föreslagna betygssystemet är uppbyggt utifrån en kunskapsprogression i ämnet, endast de nivåer/steg skall användas som rimligen kan vara aktuella, dvs. de nivåer som motsvarar sådana kvaliteter som eleverna faktiskt visar upp. Betygsstegen skall således *inte* användas så, att man vid alla tillfällen försöker fördela alla steg inom en elevgrupp, eftersom systemet inte bygger på grupprelatering med i förväg bestämda betygsfördelningar,

införandet av betygssystemet

att det nya betygssystemet införs successivt under en treårsperiod med början i årskurs 7 i grundskolan och i årskurs 1 i gymnasieskolan och samordnas med införandet av nya läroplaner.

I **kapitel 5** belyses förutsättningarna för att införa någon form av betyg eller omdömen i ordning eller uppförande. Beredningen föreslår

att betyg i ordning och uppförande inte skall ges men rekommenderar samtalsinstitutionen som en modell för att lösa de problem som måste hanteras i skolans vardag, samt att information till hemmen ges i form av mycket väl strukturerade omdömen.

I **kapitel 6** föreslås i fråga om

betygsstart och betygsfrekvens

att betyg - med utgångspunkt från nuvarande stadieindelning - skall sättas terminsvis från och med höstterminen i årskurs 7. Om förändring av stadieindelning införs i grundskolan, bör frågan prövas på nytt,

behörighet för gymnasieskolans nationella program

att eleven skall vara godkänd i alla ämnen i avgångsbetyget från grundskolan för *generell behörighet* för gymnasieskolans nationella program,

elevers skilda förutsättningar

att den avlämnande grundskolan har ett särskilt ansvar för elever som i sitt avgångsbetyg har betyget *Icke godkänd* i fler än ett par ämnen eller i något av ämnena svenska, matematik och engelska. Detta ansvar innebär att skolan skall - utöver betyg - avge omdömen i de ämnen som markerats med *Icke godkänd*. Dessa omdömen skall innehålla en beskrivning av elevens kunskapsutveckling och stödåtgärder som satts in i grundskolan,

att skolan skall ta ställning till om omdömen skall ges i stället för betyg till elever som till följd av olika slag av handikapp har betyget *Icke godkänd* i ett flertal ämnen - trots individuellt inriktade stödåtgärder och egna ansträngningar.

alternativa urvalsgrunder till gymnasieskolan

att *arbetsprover* och *provperioder* (t.ex. inom vårdutbildning) i kombination med intervjuer används - med eller utan användning av betyg - som urvalsgrund till utbildningsprogram i gymnasieskolan; att hänsyn också skall tas till *verksamhet utöver grundskolan*, såvida denna är av värde för det sökta utbildningsprogrammets inriktning eller elevens egen utveckling - i synnerhet om eleven visat *intresse i form av upprepad ansökan*; att beredningen förordar att *viktning av betyg* används i vissa fall, nämligen i de fall då ytterligare urval mellan elever med jämngoda betyg behöver göras,

betygsättning av specialarbetet

att specialarbetet i gymnasieskolan skall betygsättas enligt samma betygsskala som övriga ämnen,

komplettering av betyg

att komplettering får göras av avgångsbetyg från såväl komvux som gymnasieskolan och grundskolan, dock tidigast den 1

oktober för avgångsbetyg från slutet av vårterminen samma år; att prövning för komplettering i största möjliga utsträckning skall göras för behöriga lärare i skolan, såväl i komvux som i gymnasieskolan och grundskolan.

I **kapitel 7** - "Förankringen av betygssystemet" - behandlar beredningen

dels hur de olika beskrivningarna av betygskriterierna skall relateras till och förankras i måldokumenten *läroplaner, kursplaner och lokala arbetsplaner samt i nationella och lokala prov*,
dels hur betygssystemet bör förankras i skolan genom *fortbildning av lärare och i lärarutbildning*.

2 Betygssystem

I kapitlet ges en kort tillbakablick på betygen i Sverige sedan 1820-talet. Den avser att lyfta fram vad betygen relaterats till under olika perioder, dvs. om deras underlag varit enbart ämneskunskaper eller ämneskunskaper tillsammans med beteenden samt om de definierats utifrån kunskapsmål eller i termer av fördelning. Eftersom de relativa betygen har gällt i ungefär trettio år, omfattar överblicken också dagens betygssystem.

Vidare redovisas ställningstaganden till betygens underlag och definitioner i betygsutredningar sedan början av 1960-talet.

Därefter ges en mycket kort översikt över betyg i andra länder samt mer ingående om betyg i Norge.

2.1 Betygen - en tillbakablick

2.1.1 Bokstavsbetygen

Genom det betygssystem som 1820 års skolordning förordade skulle elevernas prestationer i olika ämnen kunna ges en beteckning och en benämning. Eleverna skulle i stället för en personlig karakteristik också få betyg i uppförande och flit - det senare så småningom utbytt mot ordning.

Betygsskalan hade från början fyra betygsgrader (A, B, C och D), men lärares behov av nyansering ledde till att mellansteg infördes. Denna fingradering fick till följd att endast de tre första stegen - A, B och C med mellannivåer - kom att användas, dvs.

A = berömlig (insikt och flit)
ABa (starkt AB) senare endast a
AB (detta mellansteg infördes först)
Ba (starkt B)
B = godkänd (insikt och flit)
Bc (svagt B)
C = underkänd (från början försvarlig insikt och flit)

På detta sätt växte således den sjugradiga bokstavsskalan fram. Det är denna skala som på 1900-talet blir den allenarådande för bedömning av insikter och färdigheter. Uppförande och ordning bestämdes i en skala bestående av **A**, **B** och **C**.

Beteckningarna i det gamla bokstavssystemet överfördes vid beräkningar av betygssummor och betygsmedeltal till poäng. Beteckningarna motsvarades också av benämningar, som angav

gränsen för godkänd, högre betyg ovanför godkänd genom en språklig stegring samt lägre betyg under godkänd genom en språklig reduktion.

Tabell 1. Bokstavssystemet

Beteckning	Benämning	Poäng
A	Berömlig	3
a	Med utmärkt beröm godkänd	2,5
AB	Med beröm godkänd	2
Ba	Med nöje godkänd	1,5
B	Godkänd	1
Bc	Icke fullt godkänd	0,5
C	Underkänd	0

Bokstäver och siffror var i det gamla betygssystemet utbytbara. Det gamla bokstavssystemet hade alltså kunnat vara ett system med sifferbeteckningar som dagens system.

★ Det absoluta bokstavssystemet

Fram till i slutet av 40-talet ansågs bokstavssystemet vara absolut. Med absolut menas att betygsstegen är kunskapsmässigt bestämda; varje betyg anger ett visst mått av kunskaper.

Varken för den obligatoriska eller för den frivilliga skolan fanns emellertid några anvisningar, som angav vilka kunskapskrav de olika betygsstegen motsvarade. I de metodiska anvisningarna i undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk (Skolöverstyrelsen 1935) gavs dock dels några kortfattade allmänna anvisningar, dels några speciella anvisningar för betygsättning i svensk skrivning. En generell regel som skulle följas var att höga betyg skulle sättas mer med utgångspunkt från kvalitet än kvantitet, såvida eleven kunde det mest nödvändiga i kursen. Visat dåligt omdöme i t.ex. geografiska frågor - oberoende av mängden av minneskunskaper - gav inte ett högt betyg som resultat. (SOU 1942:11, Betänkande med utredning och förslag angående betygsättningen i folkskolan, s. 82).

Betygsättningen lämnades i övrigt åt den enskilde läraren att avgöra; detta gjorde att skilda principer för betygsättning tillämpades av olika lärare och i olika ämnen.

Uppfattningen att det gamla bokstavssystemet var absolut hade sin rot i att människor utifrån egna skolerfarenheter ansåg sig veta vad som krävdes för de olika betygsstegen. Det fanns naturligtvis en viss konsensus bland lärare i olika ämnen för vad som borde krävas för betygsstegen.

2.1.2 Ett urvalsinstrument skapas

Betygen i skolan har sedan 30-talet varit föremål för diskussioner och debatter av varierande intensitet. Att betygsfrågan blev en central fråga från denna tid har troligen att göra med att allt fler sökte sig till realskolan, samtidigt som det framställdes krav på en begränsning av antalet antagna.

Den mottagande skolan, som bestämde urvalet, anordnade prov i uppsats, rättstavning och grammatik samt räkning. Eftersom denna form av urval blev alltmer kritiserad, utreddes mot 30-talets slut möjligheterna att använda den avlämnande skolans betyg - folkskolebetygen - som urvalsinstrument.

Efter en försöksverksamhet i slutet av 40-talet blev - från år 1949 - folkskolebetygen det urvalsinstrument som användes vid antagning till närmast högre utbildning. Ett villkor för att de skulle kunna användas för urval var att olika lärares betyg var jämförbara. För att göra folkskolebetygen lämpliga för urvalsuppgiften gjordes således folkskolans betygssystem grupprelaterat. Därmed kunde de tidigare inträdesproven avskaffas mot slutet av 40-talet.

Relativiseringen innebar att betyget Ba blev medelbetyg och skulle ange medelgoda kunskaper. Det var till Ba-eleverna, dvs. "elever av genomsnittlig standard", som kursfordringarna skulle anpassas (SOU 1977:9). Mellan betyget BC, dvs. under godkänt, och Ba skulle finnas ett tillräckligt avstånd för att kunna ange en nivå för under medelgod eller godkänd, dvs. B. Med C angavs en "extremt dålig" prestation. Motsvarande karakteristik men i andra riktningen gavs för betygen över Ba.

Övergången till ett relativt system innebar också att det gavs ut anvisningar för hur betygsstegen skulle fördelas; det betonades att fördelningstalen gällde endast ett mycket stort och ogallrat elevmaterial. Betygen skulle fördelas så att "ca 1/3 av eleverna skulle vara förtjänt av betyget Ba, medan 1/3 skulle förtjäna lägre och 1/3 högre betyg" (SOU 1977:9, s. 63). Det stora flertalet av den övre tredjedelen skulle kunna få AB, en mycket liten del a och inte ens 1 % A. Motsvarande fördelning skulle gälla för betygen under Ba.

I det gamla bokstavssystemet hade tillämpats en glidande betygsskala, som innebar - främst i de högre skolorna - att medelbetyget i årskurserna successivt blev högre och spridningen större. Denna tendens förstärktes särskilt i gymnasiet av den successiva utgallringen, dvs. kuggningen av elever. En sådan glidande betygsskala skulle nu undvikas, men det betonades att de högre och högsta betygen borde användas med försiktighet i de lägre årskurserna.

Lärare råddes att använda skolöverstyrelsens standardprov i årskurserna 2, 4 och 6 i ämnena svenska och matematik som

hjälpmedel för att bedöma klassens standard och för att avväga betygens spridning.

För realskolans del genomfördes mot slutet av 50-talet en anpassning av det absoluta systemet till folkskolans relativa betygssystem. Medelbetyget, som tidigare i realskolan legat mellan B och Ba tenderade vid denna tid att höjas till Ba. Detta antogs vara en följd av påverkan från försöksverksamheten med nioårig enhetsskola, som följde folkskolans betygsanvisningar med Ba som snittbetyg.

För att göra betygsättningen mer enhetlig gav skolöverstyrelsen i Allmänna anvisningar för undervisning och fostran på skolans högre stadier, 1959, rekommendationer för betygsättning. Dessa avsåg endast "läroämnen".

En följd av inriktningen att skapa ett rättvist urvalsinstrument blev att betygens pedagogiska och informerande uppgifter fördes åt sidan. För att tillgodose urvalsuppgiften definierades betygen utifrån en bestämd fördelning. Betygen relaterades emellertid indirekt till målen i kursplanerna för vissa ämnen genom standard- och centralproven.

Ämnesinnehållet definierades sålunda på detta sätt årligen genom operationella mätinstrument. Det innebar att kunskapskraven blev mindre stabila; informationen om vad eleverna skulle kunna fick en tendens att variera från år till år.

2.1.3 Underlag för betyg

Diskussionen om huruvida skolformens mål som helhet skall vara utgångspunkt för betygsättning är inte ny. Skall betygen också avse personliga egenskaper - flit, ordning, noggrannhet, uppförande - eller skall de avse enbart kunskaper?

En rad tidigare utredningar, från 1939 års betygssakkunniga (SOU 1942:11) och 1940 års skolutredning (SOU 1945:45) till Betygens effekter på undervisningen (Ds 1990:60), har beskrivit betygens underlag och utformning under äldre tider. Av dessa beskrivningar framgår att betyg i ämneskunskaper var ovanligt före 1800-talet. Eftersom det inte fanns förordningar om betyg, var betyg mycket olika utformade. Ofta gavs en helhetsbedömning av eleven; den avsåg allmän begåvning och studieförutsättningar, personliga egenskaper - psykiska och fysiska - samt t.o.m. ekonomisk status.

I betänkandet avgivet av 1939 års betygssakkunniga (SOU 1942:11), s. 310, anfördes följande:

> "Det är ett stort misstag att tro, att äldre tiders lärare saknade psykologiskt intresse för sina elever. Det framgår tvärtom av dessa betyg, att de noga studerade sina lärjungars psyke och lade ner stor omsorg på att komma till klarhet angående deras individuella läggning. Även deras miljö-

förhållanden omfattades med intresse. Däremot ansåg man det tydligen mindre viktigt att kvalitativt betygsätta prestationerna i de olika ämnena. Kvantitativ betygsättning i form av anteckningar om genomgångna kurser förekom emellertid ofta."

Man kan således konstatera att när målen för skolans verksamhet förändras betonas inte enbart kunskapsmålen.Detta är en av anledningarna till att det inte är ovanligt att beteendekriterier vägs in vid dagens betygsättning. Läroplanerna ger inte heller tydliga anvisningar för vad som skall vara underlag för betygsättning. Resultatet har därför blivit att underlaget för betygen varierar mellan skolor och även mellan lärare vid samma skola. Betyg relateras till så skilda underlag som enbart prov, prov i kombination med närvaro, intresse, ansvar, noggrannhet, flit, samarbetsförmåga osv. De relativa betygen blir således enligt tidigare utredningar ett mindre pålitligt instrument för urval.

2.2 Betygsutredningar sedan början av 60-talet

2.2.1 1957 års skolberedning (SOU 1961:30)

Skolreformens intentioner var att "ge ökad vikt åt personlighetsdaning och social fostran". Det framgick av skolberedningens betänkande att betygsättningen sågs som en komplikation i en skola med denna målsättning. Betygsättning kunde innebära ett hinder för lärares frihet att lägga upp skolarbetet med sikte på dessa övergripande mål, "eftersom förekomsten av betyg kan leda till att arbetet ensidigt inriktas på de strikt kunskapsmässiga och lätt mätbara prestationerna" (s. 586). Skolberedningen föreslog därför en begränsning av betygsättningen genom fyra olika förslag till hur ofta betyg skulle sättas i grundskolan, dvs. fullständig frihet från betyg, betyg vid tre, vid sju och vid tolv tillfällen.

Det förslag som förordades innebar att betyg skulle sättas vid tolv tillfällen, dvs. vårterminen i årskurserna 2, 3, 4, 5 och därefter terminsvis t.o.m. vårterminen i årskurs 9.

I betänkandet medgavs dock att betygsättningen genom det förordade förslaget fick en väl dominerande plats i grundskolan. På lågstadiet borde "viss begränsning av de lägsta och högsta betygen iakttas" (s. 588).

Genom den begränsning av betygsättningen som förslaget innebar borde det gå att genomföra "den förskjutning av tyngdpunkten i skolans arbete" som överensstämde med ovannämnda målsättning för skolan. Det tillades: "Skulle tillgången på skolpsykologer om några år vara väsentligt bättre och förutsättningarna även i övrigt gynnsammare än nu, bör ytterligare inskränkning i skolans betygsättning företagas" (s. 588).

Trots att en begränsning av betygsättningen förordades, var det angeläget att underlätta för lärarna att göra "kontinuerliga och systematiska anteckningar över elevernas framsteg" under terminerna och skapa former för effektiva föräldrakontakter. På så sätt skulle lärarna få möjlighet att motivera elever och informera föräldrar utan att sätta betyg. Betygens enda nödvändiga uppgift var att ge prognos för studier och yrkesval samt för urval; för det senare ändamålet behövdes dessutom inte betyg varje termin.

Skälet för att välja relativa betyg var att nå "en likartad betygsättning i alla ämnen", enligt vilken "betygsstegen anger elevernas ställning i förhållande till medelprestationen inom årskursen". Det antogs att det av psykologiska skäl antagligen var lättast att genomföra en relativ betygsättning tillsammans med en ny betygsskala - en skala med ett annat antal steg än de sju som gällde vid denna tid. Stegen skulle inte kunna "översättas i de gamla betygsbenämningarna med deras övervägande absoluta innebörd" (s. 588).

Skolberedningen ansåg att det behövdes "en något ökad differentiering av betygsskalan". Därför föreslogs en niogradig sifferskala; plus- och minusbetyg fick varken förekomma i terminsbetyg eller i avgångsbetyg.

För att hela skalan skulle utnyttjas föreslogs liknande åtgärder som i folkskolan, dvs. en bestämd fördelning av betygen och standardprov för vissa årskurser och ämnen. En betygsskala med 9 som högsta betyg och 1 som lägsta betyg föreslogs:

Betyg	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Procenttal	4	7	12	17	20	17	12	7	4

I betänkandet framhölls att "övergången till denna skala samtidigt innebär slopande av den hittillsvarande principen med 'godkändgräns'". Som följd av detta fick betygen "endast karaktären av relativa och inte av absoluta mått" (s 589). Kvarsättning skulle avgöras från fall till fall.

Med Lgr 62 infördes fr.o.m. 1 juli 1962 den föreslagna relativa betygsättningen, dock med en femgradig betygsskala, från lägst 1 till högst 5. Betygen skulle fördelas i enlighet med normalfördelningskurvan för samtliga elever i riket i kurser av samma slag:

Betyg	1	2	3	4	5
Procent	7	24	38	24	7

Betyget 3 karakteriserades "som medelgod för den grupp det avser".

Lgr 62 betonade, liksom 1957 års skolberedning, att betygen främst hade betydelse för det fortsatta studievalet och för arbetsgivaren vid anställning. Betygen var därför värdefulla i slutet av utbildningstiden. Det framhölls att de under andra perioder av utbildningen inte fick "ersätta en mer direkt kontakt mellan skola

och hem" (s. 89). Deras förmåga att motivera eleverna i skolarbetet fick inte heller övervärderas. I likhet med skolberedningen påpekades i Lgr 62 att betyg kunde ha en negativ inverkan på undervisningen.

2.2.2 1960 års gymnasieutredning (SOU 1963:42)

1960 års gymnasieutredning gav uttryck för samma syn på betygens funktioner som 1957 års skolberedning. I betänkandet underströks dock att betygens primära uppgift på gymnasiet är: ... "att gradera elevernas ådagalagda studieprestationer i relevanta hänseenden på ett sådant sätt, att jämförbarhet över hela betygsskalan så långt möjligt föreligger mellan elever oberoende av från vilken skola de kommer" (s. 568).

Betygen skulle vara "ett så objektivt mått som möjligt" (s. 566) på elevernas prestationer. Detta mått borde "vara så rent från andra faktorer som möjligt". Det betydde att betygsunderlaget skulle bestå av enbart: ... "under förskriven tid ådagalagda prestationer utan alla hänsyn till förmodad men i studieprestationer inte dokumenterad lämplighet för fortsatta studier" (s. 568).

Endast det objektivt mätbara skulle således vara underlag för betygen. Andra uppgifter, t.ex. att skapa motivation och ge information, ansågs "inte uteslutande knutna till betygen" (s. 567). För dessa uppgifter, framhölls det, fanns andra tänkbara hjälpmedel vid sidan av betygen.

I utredningen fördes en diskussion om vad som utmärker absolut och relativ betygsättning och vilket som är att föredra. För de båda systemen gällde skilda utgångspunkter. Om läroplanen var "den tekniska utgångspunkten" för betygen, blev betygsättningen absolut, om ett riksgenomsnitt var utgångspunkten blev betygsättningen relativ. De båda metoderna vid betygsättning - den absoluta betygsättningen och den relativa betygsättningen - ansågs ge "i allt väsentligt samma resultat", givet att förutsättningarna för dem kunde uppfyllas optimalt.

Förutsättningen för att den *absoluta* betygsättningen skulle fungera var enligt utredningen att "såväl betygssteg som elevprestationer kan erhålla en entydig beskrivning och tolkning". Förutsättningen för den *relativa* betygsättningen var "att läroplanens föreskrifter och anvisningar tolkats på ett likvärdigt sätt av samtliga undervisande lärare under läsåret och att sådan jämförbarhet i fråga om den meddelade undervisningen också föreligger mellan olika läsår" (s. 569).

Frågan om vilken betygsättning som är överlägsen - absolut eller relativ - borde således ses som "närmast en teknisk fråga", i första hand beroende av "om vissa för all betygsgivning allmänt accepterade förutsättningar är uppfyllda i praktiken" (s. 569).

★ För och emot absolut betygsättning

Den absoluta betygsättningen ansågs i princip ha "vissa obestridliga förtjänster". Problemet var att det - enligt betygsundersökningar - var svårt att uppfylla dess förutsättningar. För att göra detta hade redan en viss relativisering införts, t.ex. "efterstandardiseringen av studentexamensprov". Det konstaterades att den betygsättning som dittills tillämpats inte tillfredsställande uppfyllt kravet "att med godtagbar jämförbarhet mellan läroanstalter, ämnen och läsår gradera elevernas studieprestationer" - trots relativiserande inslag (s. 570).

★ För och emot relativ betygsättning

Fördelarna med den relativa betygsättningen var att den ansågs kunna nå "den jämförbarhet i fråga om betygsskala som visat sig svår eller närmast omöjlig att uppnå med den absoluta betygsättningen". Dessutom framhölls att "den inte nödvändigtvis verkar lika starkt bindande i fråga om undervisningens innehåll" (s. 570).

Nackdelarna med den relativa betygsättningen var att det av "betygen inte omedelbart framgår om en prestation är godtagbar eller ej". Betygen säger inte heller "något om prestationernas absoluta karaktär". Om förutsättningarna för "tolkning och omsättning av läroplanen i pedagogisk praxis" har uppfyllts, skulle det senare - enligt gymnasieutredningen - inte ha någon egentlig praktisk betydelse (s. 570).

Ett ytterligare problem var att den relativa betygsättningen förutsätter att bakomliggande "statistiska principer förstås och tillämpas av de betygsättande lärarna" (s. 570).

Det fanns emellertid möjlighet att motverka nackdelarna med de relativa betygen genom olika åtgärder, t.ex. "klara anvisningar för betygsättningen samt hjälpmedel för densamma i form av centralt givna prov" (s. 570).[1]

[1] Informationsproblemet visade sig senare vara svårbemästrat, och tillämpningen av betygssystemet blev därför inte enhetlig. Det har inte varit ovanligt att lärare låtit den egna klassen vara referensgrupp i stället för en riksomfattande grupp elever i samma kurs. Även informationen från skolöverstyrelsen har varit otydlig. Ett intressant exempel på detta finns i *PM om betygens rättskraft, 1968*, s. 368: "De centrala proven har till huvudsyfte att hjälpa läraren att placera *klassen* på rätt betygsnivå och med rätt spridning i förhållande till övriga klasser i landet. De ger i princip information om *hur många* elever i klassen som bör ha betyget 5, hur många som bör ha betyget 4 osv." Det är därför inte förvånande att lärare anger skälet 'femmorna är slut' för elever som vill veta anledningen till att de fått lägre betyg än de väntat.

Utredningen konstaterade slutligen att de relativiserande åtgärder som redan införts i det absoluta betygssystemet innebar "i själva verket en tillämpning av de principer som ligger till grund för den relativa betygsättningen". Dessutom ansågs att det var "lättare att med särskilda åtgärder motverka de nackdelar som vidlåder den relativa betygsättningen än att förbättra den absoluta betygsättningen utan att denna glider över i en relativ" (s. 571).

Med utgångspunkt från detta förordade gymnasieutredningen en relativ betygsättning. Samma betygsskala som i grundskolan skulle gälla med samma fördelning av betygen i riket som helhet i vart och ett av ämnena.

Principen om relativ betygsättning började tillämpas i gymnasiet och fackskolan fr.o.m. läsåret 1966/67. Relativa betyg infördes i gymnasieskolan fr.o.m. läsåret 1971/72. I vissa ämnen och årskurser ges i gymnasieskolan centrala prov till ledning för betygsättningen. I komvux kom också den femgradiga sifferskalan att användas men med den skillnaden att lärarna vid betygssättningen inte behöver följa fördelningsprinciperna. Inom grundvux tillämpas en tvågradig betygsskala, dvs. betygsstegen Godkänd och Icke godkänd.

2.2.3 Betygsättning i grundskola och gymnasieskola, SÖ, 1972

Det femgradiga relativa betygssystemet hade knappt genomförts, förrän en intensiv debatt om betyg började. Debatten rörde nu inte bara tekniska frågor, t.ex. antal betygssteg, utan också behovet av betyg ifrågasattes. Av många betygsmotståndare hävdades att betygen har negativa effekter för skolarbetet och att betygsättning hindrar skolan att nå de grundläggande målen. Det var således samma syn som företräddes av 1957 års skolberedning.

Kritiken hade sin rot i att betygen - både de absoluta bokstavsbetygen och de relativa betygen - var och är rangordnande. Av diskussionerna kunde konstateras att de flesta tyckte att det var viktigt med information - till både elever och föräldrar - om hur elever klarar arbetet i skolan. Informationen skulle däremot - enligt många uttalanden - inte ges i form av en jämförelse med kamraterna.

Som konsekvens av debatten fick skolöverstyrelsen den 3 oktober 1969 av Kungl. Maj:t i uppdrag att "att utreda behovet av betyg i skolväsendet samt betygsättningens effekter, funktion och form/.../" (Missivbrev 1972-11-01 Dnr 3 298/69 L).

Utgångspunkt för skolöverstyrelsens arbetsgrupp blev att se betygen dels utifrån olika intressenters behov, dels utifrån de uppgifter betygen skall fylla. De olika intressenterna ansågs vara

"lärare, elever, föräldrar, mottagande skolor och blivande arbetsgivare". I förhållande till de olika intressenterna ansågs betygen ha skilda uppgifter, dvs. en diagnos-, en informations-, en motivations- respektive en urvalsuppgift. Endast en av dessa uppgifter - att vara urvalsgrundande - motiverade enligt arbetsgruppen betyg för både grundskolan och gymnasieskolan. Detta var orsak till att skolöverstyrelsen inte föreslog en betygsfri skola. En sådan bedömdes som helt orealistisk inom en överskådbar framtid. Betygen ansågs inte kunna undvaras eller ersättas med andra instrument som hjälpmedel för urval.

Arbetsgruppen ansåg emellertid att det relativa betygssystemet "ganska ofullständigt tillgodosåg de angivna målen för utvärderingen" - både i förhållande till intressenterna och till utvärderingens uppgifter. Gruppen menade också "att olika syften och innehåll inte rimligen på ett något så när tillfredsställande sätt kan ernås genom *ett* enda utvärderingssystem" (s. 19). Därför förordades en generell övergång till målrelaterad betygsättning. Fördelarna var två. Dels skulle det gå att ställa upp krav på en viss minimikompetens, dels borde de målrelaterade betygen stimulera eleverna att arbeta mer och samarbeta bättre, eftersom de skulle sättas enbart i relation till uppnådda prestationer.

Fördelarna var också att man genom målrelaterade betyg skulle kunna undgå den relativa betygsättningens principiella och praktiska problem och samtidigt finna en målskrivningens gyllene medelväg mellan total frihet och total styrning.

En konsekvens av förslaget blev att kravet på jämförbara betyg borde mjukas upp. Arbetsgruppen föreslog därför att urvalet till fortsatt högre utbildning inte skulle grundas enbart på skolans betyg. En annan konsekvens blev att skolöverstyrelsen vidtog åtgärder för "att klarare än nu göra graden av måluppfyllelse till bedömningsprincip" (s. 9).

En nödvändighet för ett målrelaterat betygssystem var enligt arbetsgruppen "att undervisning och utvärdering i såväl grundskola som gymnasieskola sker i anslutning till en ökad precisering av de i läroplanen uppställda målen". Det innebar att det inom skolöverstyrelsen påbörjades ett arbete med att utarbeta modeller "av en för detta ändamål hanterlig målbeskrivning"; avsikten var att - alltefter ämne och kurs - finna en "lämplig avvägning mellan vad man i flertalet remissinstanser kallat styrning och frihet" (s. 9).

Målbeskrivningsarbetet (MUT-projektet), "vilket inte har något slut i ett i utveckling varande skolsystem", borde enligt planeringen ha hunnit så långt, att procentfördelningsreglerna för de

fem betygsstegen skulle kunna ersättas med nya regler från höstterminen 1975 (s. 37).[2]

De målbeskrivningar som arbetades fram i det s.k. MUT-projektet var främst avsedda att underlätta för kurs- och lektionsplanering och för utvärdering på lokal nivå samt ge utgångspunkter för utformning av läromedel. De var också anledning till att arbetsgruppens slutliga förslag blev en kursrelaterad betygsättning, dvs. en variation av målrelaterad betygsättning.

Kursen för ett ämne eller ett ämnesområde skulle preciseras genom en beskrivning av *"en kärna av kunskaper och färdigheter"*, och medelkraven för en sådan kurs skulle motsvara betyget 3. Betygsskalan 1-5 skulle även i fortsättningen användas, och betyget 3 ges för genomsnittlig prestation. Med betyget 3 som riktpunkt skulle övriga betyg sättas efter *"de faktiska individuella prestationerna"* (s. 38).

Fördelningen av betygen skulle avgöras av läraren och inte följa bestämda procentsatser. Återhållsamhet med ytterlighetsbetygen anbefalldes (1 och 5). I sitt förslag angav emellertid arbetsgruppen - i termer av vissa procentsatser - en fördelning av betygen i årskurserna 6, 7, 8 och 9 enligt en glidande betygsskala. Denna fördelning skulle också vara vägledande för målpreciseringen. Utöver detta fick lärarna en riktningsanvisning för fördelningen av betygen genom centrala prov (s. 10).

Arbetsgruppen betonade att ämnesbetygen borde motsvara kunskaper och färdigheter, trots att utvärderingen av verksamheten i skolan - enligt läroplanerna - "skall avse samtliga de mål skolan skall främja, dvs. inte enbart ämneskunskaper och färdigheter". Samtidigt framhölls att betygen inte skulle grundas på endast enkelt mätbara resultat. Det underströks också att övergripande ämnesfärdigheter "som förmåga till analys och syntes liksom förmåga att tillämpa kunskaper inför nya problem" är viktiga (s. 39).[3]

I förslaget framhölls att det finns skillnader mellan grundskola och gymnasieskola som har konsekvenser för t.ex. fastställandet av en gräns för godkända kunskaper. Enligt skolöverstyrelsen var det oriktigt att i en obligatorisk skola sätta en sådan gräns, eftersom skolan "skall erbjuda den enskilda eleven en gynnsam utveckling". Eftersom det föreslagna kursrelaterade betygssystemet inte har någon betygsnivå för icke godkänd, måste det däremot, enligt förslaget, för gymnasieskolan finnas en definierad minimi-

[2] SÖ:s arbete med målbeskrivningar (MUT-projektet), som innebar nedbrytning och precisering av målen, låg i linje med utbildningsteknologin och den programmerade undervisningen i början av 1970-talet. Projektet avbröts bl.a. på grund av den massiva kritik som riktades från lärarhåll mot den "tvångströja" och likriktande styrning målskrivningen innebar för undervisningen.

[3] Lärare, elever och föräldrar fick tillfälle att under arbetets gång ta del av förarbetena till förslaget. Elever kritiserade det "för att det skulle kunna leda till en skola där utvärdering genom prov av mätbara kunskaper och färdigheter sätts i centrum, varigenom skolans övergripande mål skulle kunna undanskymmas" (dir. 1973-02-16, bilaga 1).

kunskap i alla ämnen genom centralt eller lokalt formulerade "kursangivelser". Under denna miniminivå måste det finnas möjlighet att *inte* ge betyg (s. 44).

Skolöverstyrelsen avslutade sitt förslag med att föreslå åtgärder av tre slag:

1) vissa formella justeringar i den nuvarande betygsättningen,
2) åtgärder för ökad målrelatering av betygen,
3) ändrade former för urval till högre utbildning.

2.2.4 1973 års betygsutredning (SOU 1977:9)

Skolöverstyrelsens åtgärdsförslag satte igång en omfattande diskussion. Till följd av denna gav regeringen uppdraget åt sju sakkunniga att pröva "att, med utgångspunkt i skolöverstyrelsens förslag, finna en lösning om vilken i allt väsentligt enighet kan nås" (dir. 1973-02-16).

Betygsutredningens förslag till betygssystem skulle grundas på bedömningar av dess funktion som urvalsinstrument, dess effekter på skolarbetet och möjligheterna att uppfylla skolans mål. Dessutom skulle göras "överväganden rörande olika detaljer i systemet" (dir. 1973-02-16).

Däremot behövde inte betygsutredningen i sitt förslag vara beroende av "en läroplansutveckling med målpreciseringar av läroplanernas allmänt hållna mål". Ett sådant läroplansarbete skulle utföras av skolöverstyrelsen.

★ Grundskolan

I sitt betänkande Betygen i skolan (SOU 1977:9) föreslog 1973 års betygsutredning en betygsfri grundskola. Utredningen fann att övergången till gymnasieskolan kunde lösas på annat sätt än genom betyg. Enligt den bedömning som utredningen gjorde kunde betygssystemet ersättas av ett system med 'omdömen'. Den typ av omdömen som avsågs beskrevs på följande sätt:

"Ett omdöme från skolans sida skall syfta till en helhetsbedömning av den sökandes förutsättningar att genomföra den utbildning som han sökt. Skolan skall därvid ta hänsyn både till hans ämnesprestationer och till andra kvalifikationer som bedöms väsentliga för hans möjligheter att klara av den sökta utbildningen. På samma sätt som övriga urvalskriterier bör ett sådant omdöme om hans förutsättningar att klara av den sökta utbildningen uttryckas i poäng. *Med omdöme avses således en graderad beteckning som visar hur skolan bedömt den sökandes förutsättningar att genomföra den utbildning som han är intresserad av.* (utredningens kursivering) Omdömet kan ges i en tregradig skala på följande sätt:

3 poäng = eleven har mycket goda förutsättningar att genomföra sökt utbildning
2 poäng = eleven har goda förutsättningar att genomföra sökt utbildning
1 poäng = eleven har mindre goda förutsättningar att genomföra sökt utbildning" (ss. 224–225).

Eftersom de flesta elever kom in på den gymnasielinje de önskat, var behovet av betyg för urval till gymnasieskolan följaktligen inte stort. Utöver omdöme från skolan föreslogs andra urvalsgrunder, t.ex. valalternativ, ansökningsgång, arbetslivserfarenhet, förutbildning och könstillhörighet som skulle beräknas efter olika poängtal och sammanräknas med skolans omdöme.

Fram till grundskolans slut behövdes inte traditionellt jämförande betyg i skolan. De kunde ersättas med individrelaterad bedömning i form av samtal. I slutet av varje termin skulle en samlad information ges till elev och föräldrar om elevens skolsituation. Skolan skulle åläggas att inbjuda till samtal varje termin. Efter fullgjord skolgång skulle alla elever få ett intyg om avslutad grundskola, medan omdömen skulle ges till elever som skulle fortsätta i gymnasieskolan.

★ Gymnasieskolan

Betygsutredningen framhöll att betyg inte var "till fördel för arbetsklimatet i gymnasieskolan". Eftersom urvalet till fortsatt utbildning huvudsakligen gjordes med hjälp av gymnasiebetyg – enligt riksdagens beslut 1975 – var det dock "nödvändigt att ha en jämförbar, graderad betygsättning i gymnasieskolan".

Enligt utredningens uppfattning borde betygen vara kursrelaterade, men i praktiken var det av mindre betydelse vilken metod som användes vid betygsättning. För kursrelaterade betyg talade att de inte gav anledning "till sådana missförstånd, när det gäller betygens fördelning i klassen, som ibland förekommit i fråga om relativa betyg" (s. 50).

För gymnasieskolan föreslog utredningen en tregradig skala. Den angav följande skäl för begränsningen av skalan:

★ Eftersom skillnader i den lägre delen av betygsskalan inte betyder något för urval till högre utbildning eller vid anställning, är det inte nödvändigt att differentiera mellan elever med betyg under mittbetyget.

★ I gymnasieskolans praktikämnen "är det svårt att gradera elevernas prestationer i många steg" (s. 50).

★ Eftersom kursrelaterade betyg inte ger en tillräckligt god jämförbarhet, bör ett fåtal betygssteg bidra till en förbättring i det avseendet. Dock måste det finnas så många betygssteg att det är möjligt att göra ett urval av sökande på ett godtagbart sätt. Be-

teckningarna för betygsstegen föreslogs bli 1, 2 och 3, med 3 som högsta betyg, 2 för genomsnittlig och 1 för godkänd prestation.

Trots att betygsutredningens förslag innebar en minskning av antalet betygssteg jämfört med skolöverstyrelsens förslag, var riktlinjerna för betygens fördelning ändå desamma. Betyget 2, som skulle sättas för en genomsnittlig prestation, skulle vara riktpunkt för övriga betygssteg. Betygen 1 och 3 skulle ges med utgångspunkt från *"de faktiska individuella prestationerna"*. Betygen skulle inte fördelas efter några bestämda procenttal utan avgöras av betygsättande lärare (s. 254). Men för normeringen av centrala prov angavs som riktpunkt att ca hälften av eleverna skulle få mittbetyg, medan den andra halvan skulle fördelas ungefär lika på lägre och högre betyg.

Betygsutredningens inställning i betygsfrågan fick betydelse både för prop. 1978/79:180 "Läroplan för grundskolan" och för den följande Lgr 80. I propositionen framhölls att betyg inte på ett tillfredsställande sätt fyller sina uppgifter - utöver att ge underlag för urval till gymnasieskolan. Där betonades också att betyg är bristfälliga informationsgivare, och deras förmåga att skapa motivation ifrågasattes. Studierna i sig borde vara så engagerande att betyg inte behövs för denna senare uppgift. Att det trots detta inte går att undvara betygen i grundskolan sades bero på "att det för närvarande inte finns något alternativ till betyg för att klara av det urval till fortsatt utbildning som måste ske vid ett begränsat antal platser" (s. 92).[4]

En konsekvens av den ovan redovisade synen på betyg blev att betygstillfällena i grundskolan skars ned ytterligare, dvs. till årskurserna 8 och 9. Betygen har ställts på undantag i Lgr 80 också genom att de inte fått ett eget avsnitt. Till följd av att de ansågs ha ett berättigande i grundskolan enbart i kraft av sin urvalsuppgift, har de fått en underordnad plats i kapitlet om studie- och yrkesorientering.

I den femgradiga skala som nu tillämpas i grundskolan är betyget 3 medelbetyg. Fördelningen följer inte några givna procenttal; antalet 1:or och 5:or skall vara färre än antalet 2:or och 4:or.

2.2.5 1976 års gymnasieutredning (SOU 1981:96)

I tilläggsdirektiven från 1979 fick 1976 års gymnasieutredning bl.a. i uppdrag att "överväga betygsättningen i gymnasieskolan och lämna förslag härom" (dir. 1979-06-07, s. 4).

Utgångspunkten för gymnasieutredningen var att det rådde "stor enighet om att en relativ betygsättning inte är lämplig i

[4] Regeringen gav SÖ i uppdrag att sätta igång försöksverksamhet med betygsfri intagning till gymnasieskolan i syfte "att klarlägga, om ett urvalsförfarande kommer att behövas och hur detta i så fall skall vara utformat" (s. 93). Enligt propositionen kunde det vara möjligt att avveckla betygsättningen i grundskolan, om resultatet blev positivt.

gymnasieskolan". Samtidigt hade utredningen om forskningens och forskarutbildningens situation i den nya högskolan (SOU 1981:29) förutsatt att betygen i gymnasieskolan i framtiden skulle vara "elevrelativa betyg" (s. 239).

Både från elevernas och samhällets synvinkel var det, enligt gymnasieutredningen, viktigt att "garantera slutkompetenser i form av yrkesmässiga färdigheter, respektive kunskaper och färdigheter, som grund för fortsatta studier i högskolan". För att skolan skulle kunna garantera detta måste elevers kunskaper och färdigheter kontrolleras i förhållande till de mål som ställts upp - inte bara vid slutet av utbildningen utan också under utbildningens gång.

Gymnasieutredningen betonade således "kunskapskontrollens överordnade ställning i förhållande till betygsättningen i olika former". Kunskapskontrollen hade under skolarbetets gång två huvudsyften (s. 240):

★ Att informera om studieresultat för att ge eleven möjlighet att inse vad som ytterligare behöver göras.

★ Att ge lärarna underlag för att bedöma elevernas kunskaper och tillsammans med eleverna planera vad som bör göras för att nå målen.

Vid slutet av "ett studieprogram" skulle enligt utredningen ges information om "det samlade studieresultatet i form av ett kompetensbevis - *betygsdokument* - med något slags betyg över de uppnådda studieresultaten" (s. 241). Kompetensbeviset skulle rikta sig såväl till elever och föräldrar som till arbetsgivare och högskoleutbildningar.

I betänkandet konstaterades att det fanns delade meningar om "betygens roll för elevernas motivation och press på dem för att inhämta kurserna" (s. 241). Kommitténs egen grundinställning var "att varje ämne måste få ett sådant innehåll och ges en sådan metodisk utformning att det upplevs väsentligt, värdefullt och intressant för eleven utan hjälp av betygssystemet" (s. 242).

Utredningen föreslog en studieorganisation som bestod av grundkurs, tilläggskurs och fördjupningsstudier. Därför kallades betygen kursrelaterade. De föreslagna kursrelaterade betygen löste, enligt utredningens uppfattning, inte vissa mätteoretiska problem eller urvalsproblem. Däremot var de att föredra framför de relativa betygen, eftersom de öppnade för samarbetsmöjligheter "genom att andelen betyg på en viss nivå inte anges i några exakta procenttal". De ansågs också lösa "de mest allvarliga mätteoretiska problemen i det relativa betygssystemet".

Ytterligare en fördel med de kursrelaterade betygen lyftes fram, nämligen att de också gav "bättre möjlighet att konstruera betygsskalan så att skillnaderna i betyg svarar mot mätbara, väsentliga och tillförlitligt uppmätta skillnader i kunskap" (s. 243).

Enligt utredningens uppfattning var det "både nödvändigt och önskvärt att i gymnasieskolan ställa upp krav på godkända stu-

dieprestationer". Godkändgränsen borde emellertid definieras på olika sätt beroende på de olika ämnenas och kursernas karaktär. I somliga ämnen, t.ex. yrkesämnen, som ställer vissa bestämda säkerhetskrav, borde definitionen av godkänd länkas till vad som kallades "naturliga godkäntgränser"; i andra (t.ex. filosofi, historia) bedömdes gränsen för godkänd som godtycklig. Den kunde i dessa ämnen lämpligen bestämmas "efter vad som kan vara en rimlig arbetsinsats i ämnet". I ytterligare andra ämnen med ganska små timtal samt ämnen, där inte ett visst prestationsmål kan sättas, ansåg utredningen att godkänd borde ges som ett mått på ett *aktivt* deltagande. Målet för godkänd borde i sådana ämnen vara att eleven t.ex. deltar i idrott och motion efter sina förutsättningar.

I frågan om ytterligare gradering av godkända studieresultat uttalade sig en majoritet av utredningen för graderade godkända betyg i tre eller fyra steg; en minoritet ansåg att en gradering av godkända betyg inte var nödvändig för arbetet i gymnasieskolan. Denna minoritet ansåg dock att en sådan gradering kunde vara motiverad, om det visade sig att andra urvalsmöjligheter till högskolan inte gav ett tillfredsställande underlag.

Särskilt värdefull bedömdes gradering av godkända betyg vara, när ämnet har ett så omfattande kursinnehåll och timtal, att det under kursens gång kan förutsättas bli stora skillnader elever emellan "i arbetsinsats och i tillägnande av de tankeformer, i den förståelse och den tillämpningsförmåga som utgör ämnets kunskap" (s. 244).

Betyget Godkänd definierades som "den kunskapsnivå som kursen syftar till och som förväntas vara en normal prestation". För betygen över godkänd borde förutsättas dels mycket goda provresultat, dels en kunskapsnivå som innebär att eleven "har tillgodogjort sig kursen på ett sådant sätt att han kan tänka självständigt, analytiskt och kreativt inom ämnesområdet". Det högsta betyget borde ges den elev "som förutom ett närmast fullständigt behärskande av det stoff som förmedlats i kursen, är aktiv i diskussioner och övningar, som har god förmåga att tänka analytiskt och kreativt i ämnet och som också förstår hur de kunskaper han har i ämnet kan relateras till andra kunskapsområden och vet vilka tillämpningar ämneskunskaperna har". För det högsta betyget borde krävas "att elevens kunskaper är väl integrerade i en helhetssyn" (s. 244).

Ovanstående gradering avsåg främst karaktärsämnen och allmänna färdighetsämnen samt fördjupningsstudier. Den kunde dessutom användas i stöd- och integrationsämnen med högt timtal. I övriga ämnen föreslogs endast betygen godkänd/icke godkänd.

De graderade betygens uppgift vid urval till högskolan var en fråga för statsmakterna att bedöma utifrån den generella frågan om urvalsgrunder till högskolan. Eftersom urvalsfrågorna inte in-

gick i utredningens uppdrag, föreslogs att dessa skulle utredas "i särskild ordning mot bakgrund av de förslag till studieorganisation och kurssystem" som lämnats för gymnasieskolan. Hänsyn borde tas till erfarenheterna av det gällande antagningssystemet samt också till "olika möjligheter till kompletterande urvalsgrunder" (s. 245).[5]

2.2. 6 Expertutredningen: Betygens effekter på undervisningen (Ds 1990:60)

Enligt departementsprotokoll 1989-12-21 tillsattes en expertgrupp för att analysera betygens olika funktioner och betydelse för undervisningen - två frågor som kontinuerligt behandlats i tidigare betygsutredningar.

I förordet anfördes två skäl för att särskilt utreda betygens betydelse för undervisningen. Dels hade frågan behandlats i mindre omfattning av tidigare utredningar. Dels fanns det, enligt expertgruppen, skäl för att bedöma betygens pedagogiska betydelse, eftersom deras roll vid urval till högre utbildning successivt blivit och kommer att bli mindre avgörande.

Då betygen får en mindre betydelse för urvalet, förändras situationen och det kan tänkas bli möjligt att se hur betygen kan få positiv betydelse för undervisning och kunskapsutveckling. I direktiven till expertgruppen framhölls att betygsfrågorna "bör således nu kunna behandlas i ett bredare perspektiv och betygens pedagogiska funktion lyftas fram". Detta ger utgångspunkter för att i första hand skapa ett betygssystem som förankrar läroplanens kunskapssyn i skolarbetet.

Beträffande expertgruppens uppdrag underströk Riksdagens utbildningsutskott i sitt betänkande Betygsfrågor på skolområdet (1989/90:UbU4) att det var väsentligt att utredningen "leder fram till en sådan syn på betygen att eleverna i största möjliga utsträckning kommer bort från ett föga gagneligt jämförelsetänkande sig emellan" (s. 8).

I den analys som expertgruppen presenterade i september 1990 uttrycktes enighet (11 av 12) om att de relativa betygen "spelat ut sin roll i den svenska skolan". Det gavs tre skäl för denna uppfattning.

[5] Tillträdesutredningen (SOU 1985:57), som bedömde att de relativa betygen tills vidare var ett nödvändigt underlag för urval till högskolan, såg fördelar med ett målrelaterat betygssystem. Ett sådant system "skulle öka möjligheten att utforma högskolans behörighetskrav på ett mera ändamålsenligt sätt än idag, eftersom då kraven för olika betyg kunde definieras innehållsligt" (s. 123).

★ Det fanns inte längre behov av ett "urvalsinstrument som uppfattades differentiera mellan elever på ett rättvist sätt".[6]

★ Tillämpningen av det relativa betygssystemet hade brustit i många avseenden, eftersom man på olika nivåer "aldrig fullt ut insett eller accepterat dess teoretiska bas och dess syfte att endast rangordna" (s. 99).

★ De relativa betygen hade sedan lång tid tillbaka förlorat allmänhetens förtroende, troligen främst på grund av att de inte direkt relaterades till kunskaper.

Expertgruppen anförde som kritik generellt mot betyg att det inte är möjligt att sätta helt objektiva eller rättvisa betyg, inte heller genom ett fingraderat system. Ett sådant system förleder oss genom sin skenbara exakthet att inte se underliggande begränsningar. Expertgruppens allvarligaste kritik mot betyg var emellertid att de endast kommer att relateras till "en liten del av kunskaper, färdigheter och egenskaper" och inte till *"alla läroplansmål i hela deras vidd"*, vilka enligt läroplanen förutsatts ingå i bedömningen av elever (s. 100).

I utredningen fördes ett resonemang om skälen för eller emot en betygsfri skola. Gruppen kunde inte enas om ett förslag. Därför presenterades två alternativa förslag för grundskolan:

★ Ett samlat kompetensbevis i slutet av årskurs 9, behörighetsgivande för studier i gymnasieskolan. I övriga årskurser rekommenderades en *individrelaterad* bedömning för att ge en rik och nyanserad information, som skulle relateras till skolans mål och som inte skulle kunna "reduceras till någon enkel symbol" (s. 103).

★ Målrelaterade betyg i två steg (Godkänd och Väl godkänd). Betygen skulle enligt förslaget definieras i förhållande till läroplanens mål och inte sättas utifrån några bestämda procentsatser. Betyg skulle sättas vårterminen i årskurs 8 samt i årskurs 9. Betyget godkänd skulle vara behörighetsgivande för studier i gymnasiet.

Båda förslagen betonade elevens rätt till förlängd undervisning i kommunens skolväsende.

För gymnasieskolan föreslog expertgruppens majoritet målrelaterade betyg i tre steg: Godkänd, Väl godkänd och Utmärkt.

★ För betygstegen skulle inte finnas några fördelningsanvisningar utifrån procentsatser. Betygen Väl godkänd och Utmärkt skulle dock ges första gången vid vårterminens slut i årskurs 1.

★ Betyg föreslogs varje termin fr.o.m. årskurs 1 i ämnen, ämnesgrupper och kurser.

★ För betyget Godkänd angavs att det skulle i princip kunna nås av alla elever och ge behörighet till studier i högskolan.

6 Varje kommun är enligt prop. 1990/91:85 Växa med kunskaper "skyldig att erbjuda utbildning på nationella program för samtliga de ungdomar i kommunen som har slutfört sista årskursen i grundskolan eller motsvarande" (s. 55). Antalet platser på program och grenar skall anpassas efter elevernas önskemål. Varje kommun är också skyldig att erbjuda ett individuellt program till ungdomar med grundskoleutbildning som "inte sökt eller inte har tagits in på något nationellt program" (s. 64).

De skäl som anfördes för målrelaterade betyg i gymnasieskolan var följande:

★ Gymnasiebetyget skall vara ett bevis på yrkeskompetens och/eller ge behörighet till högre studier.

★ Betyget skall inte vara ett generellt urvalsinstrument.

★ Betygsättningen skall ges ett brett och allsidigt underlag; undervisningen skall därför läggas upp med sikte på läroplanens alla mål.

★ Som frivillig skolform bör gymnasieskolan se till att eleverna får den utbildning de "beställt". Skolan bör därför åtaga sig att föra fram eleverna till godtagbara kunskaper i förhållande till utbildningsmålen och ge dem ett bevis på genomgången utbildning.

2.3 Betyg i omvärlden

2.3.1 Kortfattat om betyg i andra länder

Vad gäller betygsättning och betygs utformning finns en mycket stor variationsrikedom i omvärlden. I denna mångfald finns olika typer av betyg som är formaliserade och ger information genom gradering av prestationer i förhållande till kursplanernas kunskapsområden. Den vanligaste graderingen är en fem- eller sexgradig skala. Det ges också ofta beskrivande redogörelser - ibland individrelaterade utan relation till ett preciserat kursinnehåll eller till andra elever. Många gånger kompletteras ett skriftligt betyg med ett samtal.

I flera västländer finns varken nationellt fastställda läroplaner eller nationellt gällande betygsbestämmelser. En följd av detta blir att skolbetyg används i mindre omfattning; de har då t.ex. inte någon urvalsfunktion. Ju viktigare uppgifter skolbetygen anses fylla, desto noggrannare har riktlinjer och principer utarbetats på nationell (ev. regional) nivå för underlag, utformning och användning. Skolbetygen har varit föremål för mycken offentlig debatt alltsedan början av 70-talet. Denna debatt har kulminerat i olika nationella rörelser i riktning mot ett mer öppet betygssystem. Detta har lett till lagstiftning kring skolbetyg i de flesta högteknologiska länder.

Under senare tid har utvecklingen mot en mer öppen tillgång till skolbetyg för föräldrar och elever över 18 år fått till följd att betygen har blivit föremål för lagstiftning i EG-länder. Till följd av detta har givits följande generella riktlinjer för utformning och användning av skolbetyg i EG-länder:

★ Betyget skall vara ett enhetligt dokument och inte bestå av slumpmässiga uppgifter.

★ Betyget bör vara lättbegripligt och innehålla läsanvisningar.

★ Betyget bör vara lätt att fylla i och uppdatera.

★ Betyget bör innehålla faktisk och användbar information utan personligt färgade tankar.

★ Betyget bör vara öppet och möjligt att granska, samtidigt som individens integritet bör garderas.

★ För att få skriva ut betyg bör krävas utbildning i hur man går till väga vid observation, bedömning och betygsättning.

För att kunna införa relativa betyg är det nödvändigt med en nationell läroplan och centralt givna och normerande prov. I flera OECD-länder har inte funnits nationella läroplaner, och det har därför varit förenat med vissa svårigheter att införa relativa betyg.

I *Frankrike*, där en tioårig obligatorisk skola infördes från 1975, utgör de odifferentierade årskurserna 6 och 7 i det allmänna skolsystemet en s.k. observationscykel, då det avgörs vilka elever som är lämpliga för *baccalauréat*. I de privata skolorna är också dessa årskurser differentierade. I den franska skolan är kvarsittning, dvs. att gå om en årskurs, en mycket vanlig företeelse. Under 70-talet hade eleverna vid slutet av årskurs 5 - vid övergången till sekundärstadiet - i genomsnitt 1,6 kvarsittningar. Betygssystemet som är målrelaterat består av en betygsskala från 1-20, där 20 är högsta betyg och 10 är godkänt betyg.

Utbildningssystemet i *Storbritannien* har sedan gammalt utmärkts av decentralisering; det har varit ovanligt med ingripanden från centrala myndigheter i utbildningen. Om så hänt, har de haft karaktär av rekommendationer, t.ex. Secretary of State for Education and Science 1977, där det preliminärt föreslogs mål för skolornas verksamhet.

I det brittiska skolsystemet, som således är decentraliserat, har skolbetyg sedan gammalt ansetts konfidentiella; de har därför mycket sällan använts mellan institutioner för urval och även mindre ofta inom skolan. I några skolor har endast vissa av lärarna tillgång till betygen inom institutionen. På grund av skolbetygens konfidentiella karaktär i Storbritannien har betygssituationen förblivit oklar jämfört med andra europeiska länder. Den betygsskala som används mest är femgradig - A, B, C, D och E med A som högsta betyg och C som godkänt betyg; dessutom används en sjugradig betygsskala, 1-7, med 7 som högsta betyg och 3 som godkänt betyg.

Trots att Deutscher Bildungsrat år 1970 lade en strukturplan för *Västtysklands* skolsystem, vilken skulle gälla de olika delstaterna i förbundsrepubliken, har dessa i högst varierande grad följt rekommendationerna. Det innebär att delstaterna i realiteten inte har en gemensam nationell läroplan. Den betygsskala som används är sexgradig, med 1 som högsta betyg och 4 som godkänt betyg. Eftersom betyg ofta används som urval till högskoleutbildningar, görs kunskapsmätningar i form av centralt/lokalt utarbetade prov. Betygen i studentexamen omräknas till poäng för olika genomförda kurser.

I *USA*, där inte skolbetyg utan intagningsprov används för urval till högskoleutbildningar, finns inte centralstyrning i form av en nationell läroplan. Skolbetygen har tidigare haft stor betydelse för den individuella rådgivningen inför studier och utbildning. Under senare år har emellertid kunnat konstateras att skolbetygen är en otillfredsställande bas för bedömning av elevernas ämneskunskaper. Den betygsskala som används är femgradig, A, B, C, D, och F, där A ges som högsta betyg och D är betyget för godkänd. Dessa bokstavsbetyg är absoluta och används också vid betygsättning av prov. Vid betygsättningen kan också vägas in andra dimensioner än kunskaper, t.ex. närvaro, flit osv.

2.3.2 Norge

Eftersom organisation och villkor inom skola och utbildning i Norge i stort motsvarar situationen i svensk skola, kan det vara av intresse att närmare gå in på betygssystemet där.

Betygssystemet i Norge har också gått igenom motsvarande relativisering som det svenska. Med 1939 års Normalplan valdes normalfördelningen som utgångspunkt för betygsfördelningen. Det infördes också normerande prov i centrala ämnen till hjälp för bedömningen av den egna klassens nivå. De bakomliggande skälen till att relativa betyg infördes i Norge var i stort sett samma som i vårt land, dvs. en inflation vad gäller de övre betygen i den gamla betygsskalan, en önskan om största möjliga jämförbarhet över hela landet samt ett mer rättvist urvalsinstrument vid intagning till högre utbildning eller vid anställning. Betyg sätts - i en femgradig skala - fr.o.m. höstterminen i årskurs 7, dvs. motsvarande vårt högstadium i grundskolan, i obligatoriska ämnen samt i ordning och uppförande. I ordningsbetyget ingår också en bedömning av elevens arbetsinsats.

Det finns dessutom ytterligare - mer aktuella - jämförelsepunkter mellan de båda ländernas skolsystem. I Norge genomfördes några år tidigare än i vårt land en decentralisering av skolan. Det kan vara av ett visst värde att redovisa hur betygsfrågan har lösts i samband med dessa förändringar. I konsekvens med införande av målstyrning gjordes nämligen också betygen målrelaterade under 80-talet.

Det betonades i Stortingsmelding nr. 62 (1982-83) att betygen borde sättas med utgångspunkt från elevens prestationer i ämnena. Här framhölls också att den omläggning till målrelatering vid bedömningen av elevernas kunskaper som genomfördes i början av 80-talet var ett uttryck för kravet att målen skall betonas.

Förslaget i NOU 1978:2 att införa målrelatering för betygsättningen fick stöd av alla remissinstanser. Departementet föreslog emellertid s.k. *avpassad målrelatering* som grund för bedömningen av elevernas kunskaper. Anledning till denna benämning var

uppfattningen att de tre relateringssätten - individrelatering, målrelatering och grupprelatering - är beroende av varandra inbördes. De kunde därför inte tillämpas oberoende av varandra i skolan. Läraren måste göra en värdering av individuella framsteg utifrån kunskap om gruppnormer. Det betydde att lärarens bedömning av eleven skulle utgå från vad som är rimligt att kräva utifrån förutsättningarna för åldersstadiet. Detsamma ansågs gälla för formuleringen av ämnesmål och val av adekvat lärostoff, dvs. mål och krav kunde inte formuleras på måfå. Detta innebar att grupprelateringen med nödvändighet fanns med vid individrelaterad och målrelaterad bedömning. Betygen är alltså enligt detta sätt att se relaterade till denna trefald.

Enligt St.meld. nr. 62, s. 74, borde avpassad målrelatering i praktiken inte innebära att fördelningen av betygen generellt skulle komma att förändras. Förutsatt att undervisningen anpassades väl till både elevernas förutsättningar och till undervisningsmålen, borde elevernas ämnesprestationer fördela sig efter en klockform; en stor del av elevprestationerna antogs komma att ligga kring genomsnittet.

I konsekvens med denna uppfattning betonades att normerande prov inte står i motsatsförhållande till användning av målrelaterade betyg. Det framhölls att sådana prov skulle vara ett bra hjälpmedel för lärarna för att tillämpa betygsskalan på bästa möjliga sätt, dvs. lärarna skulle kunna vara någorlunda lika "stränga". Trots fördelningsprocent och resultat av normerande prov i centrala ämnen, skulle huvudprincipen för lärarna vara att eleven borde få betyg i överensstämmelse med de målnivåer som han nått inom ämnet.

För att kursplanernas målformuleringar inte skulle begränsa ett friare val av arbetsstoff och arbetssätt i skolan, varnades med hänvisning till Sverige för att bygga på 60-talets mål-medel-tänkande, som i vårt land ledde till försök att målkvantifiera lärostoffet.

Det framhölls att en målrelaterad bedömning kräver att elevernas ämneskunskaper bedöms enligt vissa kriterier som är en följd av de preciserade ämnesmålen. Av den anledningen skulle det vara värdefullt för både undervisningen och bedömningen av elevernas kunskaper om kursplanernas ämnesmål kunde både fördjupas och konkretiseras.

Den väg som valts i Norge genom den s.k. avpassade målrelateringen innebär således att betygsstegen fortfarande är definierade i termer av fördelning. Det innebär i sin tur att ämnesspecifika beskrivningar och kriterier för betygsstegen inte blir det centrala vid bedömningen av elevernas kunskaper. De blir inte heller riktningsgivare i kunskapsprocessen.

3 Betygens uppgifter

I Betygsberedningens direktiv har betonats att betygen mer skall ge eleverna en "återföring av erfarenheter för eleverna än utgöra urvalsintrument för fortsatta studier" (dir. 1990:62, s. 4). Betygens uppgift blir därmed främst att vara ett instrument i själva kunskapsprocessen. Med utgångspunkt från att just denna uppgift givits ringa vikt i tidigare utredningar, bör det vara av intresse att här redovisa vilka uppgifter som dessa utredningar ansett som viktiga för betygen.

Av betygsutredningars betänkanden fr.o.m. 60-talet har framgått att betyg ansetts mer eller mindre befogade beroende på hur väl de ansetts fylla olika uppgifter. Redan i 1940 års skolutrednings betänkande (SOU 1945:45) fördes en diskussion om hur väl bokstavsbetygen fungerade med avseende på olika uppgifter. Diskussionen fördes utifrån den kritik som då riktades mot betygen. Sedan dess har betygens olika uppgifter och hur tillfredsställande de fyller dem diskuterats i varje betygsutredning. I utredningarna har hävdats olika sätt att se på betygens roll och uppgifter. Därmed har det tagits ställning till om, varför och var betyg behövs.

3.1 Uppgiften att informera

Flera utredningar har tagit ställning till och föreslagit olika betygssystem. De har därmed analyserat värdet av betyg som informationsgivare. Eftersom information kan innebära påverkan - stimulans, press osv. - har betygens informationsuppgift och motivationsuppgift ofta inte skilts från varandra. Synen på hur betygen fyller uppgiften att informera har förändrats under hand, att döma av vad som hävdats i olika betänkanden.

Enligt 1940 års skolutredning (SOU 1945:45) var betygens främsta uppgift "att sammanfatta skolans omdöme om lärjungarna". De skulle informera dels skolan om elevernas möjligheter i det fortsatta skolarbetet, dels eleverna och föräldrarna, för att särskilt de senare skulle få "vägledning vid planerandet av de ungas framtid" (s. 18).

I Allmänna anvisningar för undervisning och fostran på skolans högre stadier, SÖ 1959, som gällde det gamla skolsystemet, fanns stor tilltro till betygs förmåga att förmedla olika slags information. 1957 års skolberedning, som förberedde den nya grundskolan, föreslog relativa betyg och begränsad betygsättning i grundskolan. Ända sedan denna utredning har hävdats att betyg inte behövs för att informera elever och föräldrar om hur det går

i skolarbetet. För detta har föreslagits andra och bättre informationsformer - former som skulle innebära väl förberedda och mer effektiva föräldrakontakter. I Lgr 62 underströks detta än mer; där framhölls att det egentligen fanns behov av betyg endast vid slutet av utbildningstiden.

Samma inställning fanns i betänkandet från 1960 års gymnasieutredning; informationen behövde inte nödvändigtvis förmedlas genom betygen utan ges på annat sätt. I betänkandet gjordes en jämförelse mellan absoluta och relativa betyg. Det konstaterades att de senare inte säger något om vilka kunskaper de motsvarar; betyget anger t.ex. inte att prestationen är godtagbar. Utredningen ansåg dock att det var viktigt att ge information om hur elever klarade av skolarbetet. (Enligt debatten i slutet av 60-talet ville man inte ha information som endast gav en jämförelse med kamraterna, dvs. en sådan information som de relativa betygen främst förmedlade.)

Skolöverstyrelsens arbetsgrupp (Betygsättning i grundskola och gymnasieskola, 1972) analyserade betygs uppgifter och olika intressenters behov. Arbetsgruppen fann att det för uppgiften att informera inte behövdes betyg. I betänkandet Betygen i skolan (SOU 1977:9) - med förslaget en betygsfri grundskola - skulle en samlad information ges om eleven terminsvis. Utredningen föreslog kursrelaterade betyg - i tre steg - för gymnasieskolan. Dessa skulle ges på basis av faktiska individuella prestationer och kunde därför delvis fylla uppgiften att informera.

I prop. 1978/79:180 och Lgr 80 framhölls betyg som bristfälliga informationsgivare. En något annorlunda inställning hade 1976 års gymnasieutredning. Utredningen betonade att gymnasieskolan skulle kunna garantera slutkompetenser. För detta fordrades "kontroll av elevernas kunskaper och färdigheter i relation till uppställda mål". Kontrollen skulle ses "som ett naturligt led under elevens väg genom utbildningen och som ett hjälpmedel både inför besluten om olika tillval och tilläggskurser och för planeringen av undervisningen". Utredningen konstaterade: "Härigenom betonas kunskapskontrollens överordnade ställning i förhållande till betygsättning i olika former." Betyg av något slag - i ett kompetensbevis - skulle slutligen kunna ge information om de uppnådda studieresultaten (s. 240).

Olika utredningar och läroplaner har således betonat att betyg - i synnerhet de relativa betygen - har allvarliga begränsningar som informationsgivare. Flera undersökningar har kommit fram till att betygens underlag oftast består av prov som mäter elevers förmåga att samla och reproducera fakta. Det har också framhållits att betygen mer sällan avser förståelse, förmåga att se sammanhang och att tillämpa kunskaper. Betyg har också kritiserats för att de inget säger om elevers sociala förmåga och utveckling i skolan. Det har således presenterats olika skäl till att betyg har ansetts och anses som bristfälliga informatörer och därför bör er-

sättas av andra former för att förmedla information om hur elever lyckas i skolarbetet.

3.2 Uppgiften att motivera

I 1940 års skolutrednings betänkande (SOU 1945:45) bemöttes samtidens kritiska uttalanden om betyg. Denna kritik hade främst riktats mot en av betygens - enligt den tidens sätt att se - viktigaste uppgifter, nämligen den "att de skola tjäna som eggelse för lärjungarna i skolarbetet" (s. 22). Kritiken ansåg att förekomsten av betyg inriktade eleverna mer på själva betygen än på det som låg bakom, dvs. kunskapen. De betygskritiska ansåg också att betygen fungerade som straff eller belöning utifrån lärarens värdesättning - en värdesättning som ofta hade ett ofullständigt underlag.

I betänkandet avfärdades kritiken med att den knappast drabbade betygssystemet som sådant, trots att den var berättigad i de fall betygssystemet missbrukades. Det framhölls att betygs syfte kunde missuppfattas, vilket för övrigt också kunde hända med andra former av omdömen i skolan.

I 1957 års skolberedning och i Lgr 62 sades klart ut att betygens förmåga att motivera elever i skolarbetet inte skulle överbetonas. 1960 års gymnasieutredning var helt följdriktigt restriktiv i sin syn på betygens roll i detta avseende, dvs. inte bara betyg borde motivera eleverna i studierna. I Betygsättning i grundskola och gymnasieskola, SÖ 1972, framhöll arbetsgruppen att uppgiften att motivera eleverna i skolarbetet inte i sig var anledning nog till att betyg skulle sättas. 1976 års gymnasieutredning konstaterade att det fanns delade meningar om huruvida betyg kunde tänkas sporra elever till studier. Utredningen var emellertid enig om att undervisningen i skolan måste vara så engagerande, att betyg inte borde behövas för att driva på eleverna. I prop. 1978/79:180 underströks slutligen att studierna borde läggas upp på ett så engagerande sätt att betyg inte skulle behövas. Betygens förmåga att motivera har sedan dess allt mer ifrågasatts.

I Betygens effekter på undervisningen (Ds 1990:60) konstaterades att det inte finns belägg för om de nuvarande betygen generellt fyller uppgiften att motivera eleverna i skolarbetet. De nuvarande betygen fungerar dock för elever som lyckas i skolan som ett "Sesam, öppna dig!" till attraktiva utbildningslinjer. De kan därför möjligen anses skapa motivation. (Denna typ av motivation är länkad till vad som kommer efter skolan och inte relaterad till skolarbetet som sådant.) Betygen ger däremot inte anledning till positiva förväntningar för de elever som lyckas mindre bra i skolarbetet. Precis som under 40-talet hävdas också nu att sådana bevekelsegrunder gör att betygsmedvetna elever ofta fokuserar enbart betygen och därigenom bortser från kunskapsmålen.

Det har redovisats att lärare har den erfarenheten att de betyg vi har idag inte har bidragit till att ge svaga elever ett gott självförtroende. De relativa betygen är inte kunskapsmässigt definierade, varav följer att eleverna aldrig får veta vad som krävs av dem. De får därför inte en hederlig chans att arbeta mot ett tydligt formulerat mål. I yrkesämnen sätts emellertid betyg utifrån tydligt definierade krav och inte med utgångspunkt från fördelningsdefinitioner. Forskning på området har, enligt expertutredningen (Ds 1990:60), bekräftat att elever på studieförberedande linjer generellt får sämre självförtroende jämfört med elever på yrkesförberedande linjer. Orsaken till detta sägs främst vara de relativa betygen (Rune Axelsson: Upper Secondary School in Retrospect, 1989).

3.3 Betygens uppgift i undervisningen

Enligt 1940 års skolutrednings betänkande sågs inte inbördes tävlan om betyg som något olämpligt, eftersom alla slags prestationer påverkades gynnsamt av tävlan. Som exempel på att tävlan skulle kunna vara bra för de ungas fostran nämndes samtidens idrottsliv (s. 22). Under 40-talet framfördes emellertid samtidigt kritik mot betygen, t.ex. att betygspressen hindrade en sund personlighetsutveckling och en social fostran i ett gott kamratskap i skolan.

1957 års skolberedning ansåg att betygsättning låser lärares arbete till en ensidig inriktning "på de strikt kunskapsmässiga och lätt mätbara prestationerna" (s. 586). Betygsättningen sågs som ett hinder i planeringen av arbetet i skolan med sikte i första hand på personlighetsdaning och social fostran. Under slutet av 60-talet hade höjts röster som ifrågasatte behovet av betyg; det viktigaste skälet till detta ifrågasättande var att betygsättning ansågs hindra skolan från att nå de grundläggande målen. 1973 års betygsutredning, som föreslog en betygsfri grundskola, företrädde också en mycket restriktiv linje vad gäller betyg i gymnasieskolan. Betyg var, enligt denna linje, inte heller till fördel för arbetsklimatet i gymnasieskolan. (Utredningen föreslog dock kursrelaterade betyg i tre steg för gymnasieskolan.)

Samma utredning uttryckte i sitt förslag dessutom tvivel på att "en bedömning i form av sedvanlig betygsättning är förenlig med skolans mål" (s. 202). Utgångspunkt för de betyg som sattes i skolan hade enligt utredningen alltmer begränsats till kunskaper och färdigheter som är lätta att mäta och bedöma på ett så objektivt sätt som möjligt. Skolan prioriterade således förmågan att reproducera minneskunskaper. Med "kunskaper och färdigheter" avsågs dock i läroplanstexter ett vidare mål, "t.ex. att eleven skall lära sig tänka självständigt och konstruktivt i anslutning till det han lärt in, att överblicka och kritiskt bedöma detta och att an-

vända kunskaperna för att lösa problem i vidare mening" (s. 202). Samma argumentation fanns i 1976 års gymnasieutredning som framhöll att betygen motverkar "ett studium som sätter problemen och förståelsen av sammanhang i centrum" (s. 241). Liknande formuleringar finns för kunskapsmålen även i Lgr 80:s kursplaner.

Också i andra dokument, t.ex. SÖ:s servicematerial för betygsättning i gymnasieskolan, påpekades att ett självständigt och kritiskt förhållningssätt och förmåga att lösa nya slags uppgifter borde vara viktiga utgångspunkter vid bedömning av elevers kunskaper. I servicematerialet framhölls att prov och bedömningen av prov gav eleverna information om vilket slags kunskap som skolan prioriterade, dvs. proven fungerade som den arbetande läroplanen. I Betygens effekter på undervisningen anfördes också tvivel "på att betygsättning kan förenas med skolans mål, så som de formuleras i läroplanerna" (s. 58).

3.4 Urvalsuppgiften

Under 40-talet höll ett nytt betygssystem på att förberedas för svensk skola för att säkerställa ett rättvist urvalsinstrument. Antagningen till högre undervisning gjordes - genom dåtidens intagningsprov - inte på ett betryggande rättvist sätt. De gamla bokstavsbetygen kunde inte användas, eftersom de inte var jämförbara. Det var därför helt följdriktigt att skolutredningen, i den då aktuella situationen, framhöll att uppgiften att ställa en riktig prognos för eleverna var betygens huvuduppgift.

1940 års skolutredning såg urvalsuppgiften som en del av uppgiften att informera, eftersom den innebar "klassificering av lärjungarna efter anlag och fallenhet och upprättande av en rangordning mellan dem". Syftet med denna rangordning var att avgöra vilka elever som skulle få tillgång till ett "begränsat platsantal eller premier eller studieunderstöd". Särskilt avgångsbetygen hade uppgiften att rangordna, nämligen "att innefatta en värdesättning av lärjungens kapacitet i det hela och i olika avseenden och därmed också en prognos över hans förmåga att i framtiden fullgöra olika samhällsuppgifter" (s. 18). [7]

I betänkandet framhölls att urvalsfrågan blev än "mer betydelsefull och grannlaga", ju mer den uppfattningen spreds att urvalet

[7] G. Richardson behandlade i Svensk skolpolitik 1940-45 (1978) och i Drömmen om en ny skola (1983) pedagogikens forskningsinriktning under 40-talet. Under denna period kom testmetodiken att användas inom skilda samhällsområden. I Svensk skolpolitik 1940-45 konstaterades anledningen till det genomslag testmetodiken fick: "En nödvändig förutsättning för denna testpsykologiska verksamhet var att den stod i samklang med en psykologisk grundsyn omfattad av personer i olika nyckelställningar och en tilltro till det prognostiska värdet av de psykotekniska undersökningarna. Men det måste också finnas andra förutsättningar, att det fanns fler sökande till varje plats och att detta uttagningsförfarande accepterades på fackligt håll. Så var också förhållandet" (s. 47).

till högre undervisning borde "ske mer med hänsyn till anlag och fallenhet än med hänsyn till ekonomiska och sociala förutsättningar hos den enskilde" (s. 23). Därför var det viktigt att överväga, om det betygssystem som då användes verkligen kunde fylla uppgiften att ge ett tillförlitligt underlag för urval. Kritiken mot det gamla bokstavssystemet hade satts in på tre punkter:

★ Betygen kunde endast ofullständigt ge en bild av elevernas kunskaper.

★ Betygen gav inte besked om de egenskaper som är av väsentlig betydelse för elevernas framtid.

★ Betygen sattes inte efter så likartade normer att den enskilde eleven ställdes i "en riktig och rättvist avvägd position till andra", som sökte till samma utbildning eller arbete (s. 23).

I betänkandet framhölls att de nya - vid denna tid relativt nyligen utarbetade - metoderna för kunskapsprövning och elevbedömning ännu inte var avpassade för praktisk användning i skolan.

Följande skäl för att behålla betyg gavs: "Betyg i hävdvunnen mening torde således trots de brister, som vidlåda betygssystemet ... , alltjämt få betraktas som oumbärliga i vårt skolliv." Det gällde nu endast att så långt möjligt försöka ta bort eller minska deras fel, dvs. genom att göra om dem till fördelningsdefinierade betyg (s. 23).

Betygens uppgift att ge underlag för urval betonades alltmer i en följd av utredningar; enligt 1957 års skolberednings betänkande var betygen nödvändiga på grund av att de skulle ge prognos för studier och yrkesval samt för urval. Denna linje betonades än mer i Lgr 62. Det var helt konsekvent att 1960 års gymnasieutredning argumenterade i samma riktning i sitt förslag att införa relativa betyg också i gymnasiet. Det främsta argumentet för de relativa betygen var att med dem nåddes den jämförbarhet som behövdes för att betygen skulle fungera vid urval.

I utredningar som följde, från och med Betygsättning i grundskola och gymnasieskola, SÖ, 1972, har ansetts att hindret varit för att införa en betygsfri skola att betygen behövts för urval. Det var därför skolöverstyrelsens arbetsgrupp inte ansåg det möjligt att föreslå att betyg skulle avskaffas vare sig i grundskolan eller i gymnasieskolan. Inte heller 1973 års betygsutredning kunde - av denna anledning - "befria" skolan från betyg. Den föreslog ett graderat omdöme inför intagningen till gymnasieskolan samt kursrelaterade betyg med tre steg i gymnasieskolan. Behovet av ett urvalsinstrument var också anledning till att det i proposition 1978/79:180 föreslogs att de relativa betygen skulle vara kvar inte bara i gymnasiet utan också i grundskolan - dock med begränsning till årskurserna 8 och 9. De relativa betygen har således blivit kvar länge på grund av att de ansetts fungera som urvalsinstrument. Individrelaterad bedömning duger enligt Lgr 80 inte som underlag för betyg som skall fylla en urvalsuppgift.

För de av olika utredningar föreslagna målrelaterade (kursrelaterade) betygssystemen gavs riktlinjer för fördelning av betygen utifrån en genomsnittlig prestation för samtliga elever i riket i kurser av samma slag. Medelkravet skulle anges genom centralt givna prov. På så sätt skulle dessa betygssystem bättre fylla kravet på jämförbarhet och därför fungera som underlag för urval.Trots de oomtvistliga fördelar som framhållits att målrelaterade betyg har för undervisning, för information, för motivation osv., har de inte fått ersätta de relativa betygen. Dessa har hittills lämnats i orubbat bo främst på grund av att betygens viktigaste uppgift ansetts vara urvalsuppgiften. En annan anledning till att det tvekats länge inför målrelaterade betyg är att sådana kräver ett omfattande, besvärligt och verklighetsanknutet arbete för att definiera vad som krävs för olika betygssteg.

Gymnasieskolans organisation skall så långt möjligt anpassas efter den efterfrågan som blir en följd av elevernas val. Under 80-talet har därför betygens uppgift att vara underlag för urval alltmer begränsats. Andra urvalsförfaranden, baserade på andra kriterier än betyg, har fått och kommer att få en vidgad användning vid antagningen till högskolan. Det innebär att betygens uppgift att ge ett rättvist underlag för urval - det bärande skälet för att införa det relativa betygssystemet - håller på att bli inaktuell.

3.5 Betyg som medel för utvärdering av skolans verksamhet

Precis som nu ifrågasattes under 40-talet om betyg skulle kunna vara ett medel för utvärdering av undervisningen. 1940 års skolutredning ansåg betyg vara ett svagt underlag för en sådan bedömning: "I verkligheten fordras en omfattande och noggrant jämförande granskning med hänsynstagande till alla inverkande omständigheter, för att en riktig uppskattning av en lärares eller skolas kvalitet skall kunna vinnas med ledning av de betyg som avgivits" (s. 18).

Det brukar framhållas att det måste finnas ett flertal viktiga underlag för utvärdering av en verksamhet. Ett av dessa underlag för utvärdering i skolan kan informationen om elevernas kunskaper och färdigheter - betygen - vara, förutsatt att de relateras till såväl fastställda utbildningsmål som ämnesmål. Som framhölls i Betygens effekter på undervisningen ligger svårigheten i att enkelt mätbara utfall sällan kan relateras till målen - i synnerhet till de mer övergripande målen.

Expertgruppen (Ds 1990:60) ansåg att informationen om elevernas kunskaper och färdigheter kunde vara ett av olika andra utfallsmått som skulle kunna relateras till målen. Däremot betonades att de nuvarande relativa sifferbetygen ger "i ringa grad en

information som kan tjäna som underlag för en utvärdering av skolans verksamhet" (s. 51), eftersom "deras primära syfte är att ge information om elevernas prestationsmässiga rangordning". Det relativa betygssystemet ifrågasattes också som underlag vid en jämförande utvärdering av elevernas kunskapsnivå vid olika skolor, eftersom betygsstegen saknar "klar koppling till undervisningens faktiska villkor, innehåll och genomförande" (s. 52).

3.6 Ifrågasättande av relativa betyg

Kort efter införandet av de relativa betygen var reaktionerna mot dem bland lärare, elever och föräldrar mycket negativa; i vissa läger kom den negativa inställningen till betygen att få till följd att debatten kom att handla om ett rent ifrågasättande av betyg över huvud.

Reaktionerna var i realiteten en konsekvens av att elever, föräldrar, arbetsgivare, mottagande skolor osv., inte längre visste vad betygen kunskapsmässigt stod för. Betygen var inte definierade utifrån målen i kursplanerna utan utifrån fördelningsprocent. Därmed gav de i stället främst upplysning om elevens prestationer i relation till alla övriga elever i den totala populationen i t.ex. årskurs 9 i det aktuella ämnet. En information av detta slag var alltför ogripbar för att kunna sättas i relation till det enskilda fallet, dvs. för att kunna säga något om den enskilde eleven. Detta så mycket mer som en 3:a given i *en* klass var något helt annat än en 3:a i *en annan* klass. Det var därför naturligt att det ropades på andra former än betyg för att fylla uppgiften att informera.

En tidigare - under det gamla systemet - etablerad konsensus för bedömningen av elevers kunskaper fanns kvar bland lärare långt efter det att de relativa betygen införts. Detta medförde sannolikt att lärare länge fortsatte att sätta betyg utifrån dolda kriterier för vad betygen skulle stå för. Särskilt gällde det de ämnen som saknade standardprov och centrala prov. Detta innebar troligen i början en viss stabilitet vid bedömningen av elevers kunskaper. När denna konsensus om betygens innehåll med tiden blev svagare, blev de relativa betygens brist på innehåll än mer tydlig, och de ifrågasattes därför.

I Expertutredningen (Ds 1990:60, ss. 64-69) uppmärksammades den viktiga roll som proven har kommit att få i såväl grundskolan som i gymnasieskolan. Redan under 60-talet hade vissa företeelser i samband med prov kunnat konstateras. I Lgr 69 anfördes att provens utformning var sådan att de ofta prövade vad som var lätt att pröva och inte "mera svårmätta funktioner". Det framhölls också: "Skrivningar och frågor av verbal karaktär får sålunda ofta ett otillbörligt utrymme i utvärderingen" (s. 71). Lgr 80 framförde också en varning för en alltför provberoende betygsättning.

Orsaken till att prov och bedömning kom att bli den reella läroplanen var att betygen inte var kunskapsmässigt definierade. Detta blev i sin tur anledning till ett överdrivet beroende av prov i skolans verksamhet. För eleverna var det viktigt med uppgifter om ett tydligt avgränsat avsnitt inför varje provtillfälle. De ville också kunna hävda krav på att få termins- och slutbetyg i överensstämmelse med provresultaten. För lärarna var det viktigt att genom dokumentation kunna försvara de betyg som de satte.

Med det ökande antalet skriftliga prov - också i ämnen, där prov inte givits tidigare - följde att proven också i större utsträckning blev inriktade på lätt mätbara kunskaper. Det blev allt fler prov som till största delen frågade efter detaljer och enskildheter. De följder detta har fått för svensk skola, dvs. för arbetssätt, undervisning samt förankring av läroplanens kunskapssyn och mer övergripande mål, har framhållits i olika undersökningar. Det har konstaterats att skolan inte nått de mål som formulerats i läroplanerna; betygen har därför av betygsmotståndare setts som ett hinder i arbetet att nå målen. Debatten har stundom kommit att handla om betygs berättigande generellt sett.

3.7 Betygen i en mål- och resultatstyrd skola

I tidigare avsnitt har redovisats hur betygens uppgifter alltmer ifrågasatts. Från och med att de relativa betygen infördes har det blivit allt tydligare att dessa betyg inte beskriver ett bestämt kunskapsinnehåll - ett innehåll som elever kan uppmuntras att arbeta mot, som kan verka som ett stöd i arbetet att nå skolans mål och som kan ge underlag för att utvärdera skolans verksamhet. Betygens egentliga berättigande, urvalsuppgiften, som under större delen av den aktuella perioden betonats som den viktigaste, har dessutom från och med 80-talet blivit allt svagare.

Skolreformerna sedan andra världskriget var - genom att göra utbildning tillgänglig för alla - instrument i en långsiktig social fördelningsprocess. De genomfördes under en tid med stark central styrning. Reformerna från och med 80-talet har på skolans område, likaväl som på andra områden, syftat till decentralisering. Ökad lokal frihet - mindre central reglering - skulle fördela ansvaret till människor nära verkligheten och därmed göra verksamheten bättre för brukarna.

Efter en förberedelseperiod från mitten av 80-talet, som avsatte dels en rapport, Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet (Ds U 1987:1), dels ett betänkande, En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet (SOU 1988:20), kom regeringens proposition om skolans utveckling och styrning (prop. 1988/89:4). Där föreslogs en övergång från regelstyrning till målstyrning inom skolans område. Ett samlat övergripande ansvar för skolan skulle även fortsättningsvis riksdag och regering ha, medan

kommunernas ansvar avsåg organisation och genomförande. Ett beslut som innebar ytterligare kommunala ansvarsåtaganden var att kommunerna skulle överta arbetsgivaransvaret för all personal i skolan (prop. 1989/90:41).

Med regeringens propostion 1990/91:18 om ansvaret för skolan klarlades ansvarfördelningen mellan staten och kommunerna vad gäller själva verksamheten. Staten skall ange de nationellt giltiga målen och riktlinjerna i olika dokument - skollag och läroplaner och kursplaner - medan kommunerna genomför verksamheten i överensstämmelse med vad riksdag och regering fastställt.

Det var under denna period med förslag till förändringar som direktiven till Betygsberedningen lades. I dessa konstaterades det att det både bland elever och lärare finns "en i grunden positiv inställning till någon form av betyg" (dir. 1990:62). Det var helt följdriktigt i det aktuella läget, då mål och målstyrning betonades, att uppgiften för beredningen blev att föreslå ett målrelaterat betygssystem. I direktiven hänvisades till propositionen 1990/91:18 om ansvaret för skolan och förslaget till en ny mål- och resultatorienterad styrning av skolan. Det betonades här att det var "nödvändigt att betygsfrågorna sätts in i detta sammanhang". Det framhölls också att dessa frågor skall vara "direkt knutna till läroplanerna och kursplanerna" (s. 3).

I direktiven framhölls att det relativa betygssystemet, som mött hård och berättigad kritik under flera decennier, inte har verkat för goda kunskaper för alla. Det konstaterades också att betygens urvalsuppgift dessutom hade tonats ned och i framtiden skulle få ytterligare minskad betydelse.

En av de principiella utgångspunkterna för beredningens uppdrag att föreslå ett målrelaterat betygssystem formulerades enligt följande: "Betygen skall vara skolans bekräftelse - riktad till eleverna - på hur elevens arbete och studieresultat bedöms i förhållande till vad läroplanerna och kursplanerna föreskriver." Detta innebär att betygssystemet skall byggas in i skolans verksamhet och relateras till målen i läroplaner och kursplaner. I elevens utveckling mot "en given kompetensnivå i form av kunskaper och färdigheter" skall betygssystemet vara ett hjälpmedel att bedöma hur långt i utvecklingen eleven nått i relation till målen. Detta innebär för betygssystemet att det skall främst vara ett verksamt pedagogiskt instrument.

I tilläggsdirektiven från den 5 december 1991 framhålls att huvudinriktningen i direktiven från den 25 oktober 1990 "ligger fast - det nuvarande grupprelaterade betygssystemet skall avskaffas och ersättas med målrelaterade betyg".

4 Ett kunskapsrelaterat betygssystem

4.1 Utgångspunkter

4.1.1 Direktiven

Två regeringar efter varandra har i sina direktiv lagt fast huvudinriktningen för Betygsberedningens arbete med att ge ett förslag till nytt betygssystem (Dir. 1990:62, 1991:104).

Det nuvarande relativa betygssystemet skall avskaffas. De skäl som anges är den kritik systemet utsatts för, bl. a. att stegen inte motsvarar definierade kunskapsnivåer. Detta har lett till "en utbredd oklarhet på många håll, särskilt bland elever och föräldrar, om tolkningen av det relativa betygssystemet" (1990:62). Vidare har de relativa betygen "också skapat en grund för konkurrens och tävlan eleverna emellan". När de relativa betygen infördes, var deras främsta syfte att tjäna som urval för fortsatt utbildning. I och med de ändrade antagningsreglerna till högskolan och utökningen av antalet utbildningsplatser i gymnasieskolan är betygens urvalsfunktion av mindre betydelse.

Ett nytt kunskaps- och målrelaterat betygssystem skall införas, där elevens faktiska prestationer skall bedömas. Betyg skall alltså finnas dels därför att det finns "ett självklart behov av att eleverna och deras föräldrar får information om studieresultat", dels därför att eleven skall kunna "dokumentera de förkunskaper som behövs för fortsatta studier" eller vid övergången från skola till arbetsliv. Ytterligare skäl som anges är betygens betydelse som positiv stimulans för eleverna i deras arbete och betygens möjlighet att skapa respekt för skolarbetet. Betygens centrala funktion är att de "skall vara skolans bekräftelse - riktad till eleverna - på hur elevens arbete och studieresultat bedöms i förhållande till vad läroplanerna och kursplanerna föreskriver".

Ungefär samtidigt med beredningens tilläggsdirektiv (1991:104) kom nya direktiv till Läroplanskommittén (1991:117). Med anledning därav framhålls att beredningen bör ha som utgångspunkt "att de nya kursplaner som är under utarbetande kommer att innehålla tydliga definitioner av vilka kunskapsnivåer eleverna skall uppnå". Kursplanerna skall ju enligt kommitténs direktiv "vara utvärderingsbara både i ett nationellt och individuellt perspektiv".

Med anledning av att alla skolformer skall få nya läroplaner betonas i kommitténs direktiv nödvändigheten av "att i dessa ge uttryck för en samlad syn på elevers kontinuerliga kunskapsutveckling" - en utveckling som leder till ett "alltmer vetenskapligt förhållningssätt". Även kursplanerna "skall ta sin utgångspunkt i

den enskilda inividens kunskapsutveckling (lärande) bl.a. för att underlätta betygsättningen". Beredningens uppdrag att ge förslag till ett nytt betygssystem gäller alla skolformer. En samlad syn på elevers kontinuerliga kunskapsutveckling är en given utgångspunkt även för beredningens arbete, inte minst vad gäller uppgiften att "analysera hur många nivåer som behövs i *ett kvalitativt inriktat betygssystem*".

4.1.2 "Läraruppdraget"

Ett kvalitativt inriktat betygssystem som fokuserar individens kunskapsutveckling i relation till målen har sedan grupprelateringen[8] infördes på 40-talet aldrig diskuterats eller tagits upp som ett alternativ i någon utredning (se kapitel 2). För att pröva möjligheten av att införa ett sådant betygssystem lade beredningen ut ett uppdrag[9] med följande 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 motsvara betygssteg.

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

I uppdraget deltog två högstadie- och två gymnasielärare i varje ämne som prövningen gällde, nämligen fysik, historia, musik, engelska samt naturbrukslinjens karaktärsämnen. Till vardera lärargruppen knöts också två högskolerepresentanter med motiveringen att det är viktigt att förankra arbetet med kvalitativa definitioner på akademisk nivå.

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 under 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 också under en heldag, där resultaten redovisades och diskutera-

[8] Betygssystem delas vanligen in i grupprelaterade, målrelaterade och individrelaterade. Givetvis har alla någon form av relation till kunskap. Det nuvarande systemet är grupprelaterat, men den kunskap som avses framgår inte av betyget. Målrelaterade betyg har sedan 70-talet knutits till de undervisningsteknologiska strävandena, då man i målen i detalj försökte precisera vad eleverna skulle lära. Vid individrelatering jämförs eleven med sig själv över tid. (Se vidare "Betygen i skolan", SOU:1977:9 där dessa system behandlas mera ingående.) Det betygssystem som beredningen föreslår hör inte hemma inom någon av dessa kategorier på det sätt de definieras.

[9] Uppdraget planerades av Bo Sundblad, Per Måhl och Siv Eliasson och leddes av Bo Sundblad och Per Måhl.

des. Lärarna hade också i uppdrag att göra en skriftlig dokumentation av sin prövning, som har legat till grund för rapporten "Läraruppdraget" (SOU 1992:59), vilken ger en utförlig redovisning av arbetet.

Vad det gäller att fastställa undervisningens mål för de valda momenten tog arbetet sin utgångspunkt i lärarnas och högskolerepresentanternas ämneskunnande. Vad det gäller att fastställa kriterier för bedömning tog arbetet sin utgångspunkt i de deltagande lärarnas praxis vad gäller bedömning och betygsättning. Trots att de relativa betygsstegen inte kräver definierade kunskapskriterier, arbetar många lärare utifrån sådana, även om de är outtalade. Många har också en uppfattning om vad de anser vara godkända kunskaper.

I förhållande till det moment som valts fick lärarna formulera sina spontana uppfattningar om vad som skulle kunna vara en rimlig godkändgräns i åk 9, dvs. vad som är orimligt att eleverna inte kan när de lämnar grundskolan. Lärarna fick också formulera kriterier för tänkbara nivåer ovanför godkänd. Dessa utgjorde grund för systematiska bedömningar av elever genom prov eller provliknande uppgifter. 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 överenstämmelse mellan olika bedömare? Antyds andra möjliga nivåer än de föreslagna i elevernas svar/genomföranden? Samtliga deltagare var eniga om följande:

★ Det är möjligt att formulera kriterier för nivåer[10].

★ Det är möjligt att identifiera elevsvar/elevgenomföranden som uppfyller kriterierna för nivåer.

★ Det är möjligt att uppnå en acceptabel bedömaröverenstämmelse 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 fasttälla en rimlig godkändnivå för åk 9.

Det förefaller alltså möjligt att uppfylla två nödvändiga förutsättningar för att ett kunskapsrelaterat betygssystem ska kunna fungera.

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

[10] Ordet nivå används här för de olika kvaliteter i elevernas kunnande/-kompetens lärarna identifierat i just dessa prövningar.

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 vid den genomförda prövningen. 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.

Trots den besvärande tidspressen och därmed begränsningen av arbetet till ett enda moment i respektive ämne kan man av prövningen dra slutsatsen att *det är möjligt att införa ett kunskapsrelaterat betygssystem.*

4.1.3 Mål och kriterier

Läraruppdraget visade på vikten av att mål, både centralt och lokalt, formuleras så att de kunskapsstrukturer, samband och sammanhang eleverna förväntas tillgodogöra sig är angivna. Med sådana målformuleringar blir det möjligt att formulera kriterier som speglar elevernas långsiktiga och mer generella utveckling i ämnet.

Hur långt elever har trängt in i ett ämne och hur väl de behärskar att redogöra för eller 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. laborationer. Ytterligare något som talar för sådana kriterier är att det ger läraren frihet att välja exempel, dvs. frihet vad gäller urvalet av stoff. I samtliga lärargrupper gjorde man nämligen den erfarenheten att kriterier, formulerade i relation till ett visst stoffområde eller en viss kompetens, kan tillämpas på andra stoffområden eller kan tillämpas med små förändringar på den mer sammansatta kompetens undervisningen syftar till att ge.

Kursplanernas mål och kriterier för olika betyg skall enligt direktiven till båda utredningarna avspegla varandra. Det framgår också av läraruppdraget att fastställandet av 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 ele-

vernas 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. betygskriterier, blir resultatet lätt ett annat än önskat.

4.2 Underlag för betygsgivning

Termen "kunskapsrelaterade betyg" skall appliceras på samtliga i läroplanen förekommande ämnen. Av tradition har skolämnen delats in i läro- och övningsämnen; i och med Lgr 80 i orienterings- och färdighetsämnen. Den första ämnesgruppen omfattar natur- och samhällsorienterande ämnen och hänför sig till vad som skulle kunna benämnas kunskapsämnen. Till färdighetsämnena hör matematik och språk och vissa av de ämnen som tidigare kallades övningsämnena, bl.a. bild. Huvudkategorierna synes vara kunskaper och färdigheter. Ibland görs en indelning i teoretiska respektive praktiska ämnen.

Valet av ämnen för läraruppdragen 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 representerade men där använder man termerna teoretiska och praktiska ämnen och ett av varje valdes. Det vanliga är att skillnaderna mellan dessa ämneskategorier framhävs - de går inte att jämföra - vilket också var påtagligt i lärargrupperna, när de startade arbetet.

Av prövningarna framgår dock att kriterier för bedömningar i olika ämneskategorier inte är så olika. 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, skiljer sig dock inte nämnvärt vad gäller kriterier. Även här är förmåga att reflektera, analysera, och tillämpa i olika sammanhang identifierbara kvaliteter i elevernas utveckling.

Genom att hålla elevens samlade kunnande/kompetens i fokus framträder likheterna i förslagen till kriterier. När kriterier i ämnen som fysik, historia och naturbrukslinjens yrkesämnen har denna karaktär, blir det uppenbart 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 reflektion 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. Det kunde också konstateras 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.

4.2.1 "Kunskaper och färdigheter" som "*Kunskap om* och *kunskap i* ämnet"

Uttrycket "kunskaper och färdigheter" hör skolan till och kan tolkas på olika sätt. Man kan uppfatta det som en enhet knuten till varje skolämne. I 1942 års betänkande angående betygsättning i folkskolan (SOU 1942:11) är det denna uppfattning som framträder: "Vid bedömning av en elevs *kunskaper och färdighet i ett ämne* har man att ta hänsyn både till kvalitet och kvantitet." (s. 82, kursiverat här). Denna uppfattning tycks vara den gällande ända fram till Lgr 80. Där framstår kunskaper och färdigheter som två helt separata dimensioner - kunskaper skall inhämtas och färdigheter skall tränas. Till färdigheter räknas dels de grundläggande färdigheterna eller kommunikationsfärdigheterna tala, läsa, skriva och räkna, dels studieteknik, uttnyttjande av bibliotek, organisering och redovisning av grupparbete, tekniskt-praktiska vardagsfärdigheter m.m. De framträder som tekniska aspekter, som i vissa fall kan tränas utan koppling till ett innehåll (Lgr 80 s. 59)[11]. Några av dessa färdigheter utgör ämnen, t.ex. svenska och matematik, medan andra snarare kan hänföras till arbetssätt. När kunskaper och färdigheter används för att kategorisera ämnen, uppstår frågan om inte vissa ämnen inom respektive kategori kan visa större skillnader sinsemellan än mellan kategorierna. När kunskaper och färdigheter används synonymt med teoretiska och praktiska ämnen, uppstår dessutom en motsättning av värderande karaktär mellan kategorierna.

Det kan finnas anledning att återvända till den ursprungliga tolkningen. Ämnen är olika. Varje ämne har sin specifika karaktär och sitt specifika innehåll. Man kan säga att alla ämnen skiljer sig åt, bl.a. med avseende på hur kunskapen är organiserad och

[11] Under 70-talet pågick en intensiv debatt om skolan, om kunskap, om arbetsformer m.m. Då kom också larmrapporter om läsning, och termer som "funktionella analfabeter" började användas. En motsvarande "läskris" hade uppstått i USA under 60-talet, där man under 70-talet stod inför en "skrivkris". I USA höjdes röster för "back to basics" - tillbaka till grunderna. Konsekvenserna i Sverige blev under 80-talet en stor satsning på "grundläggande färdigheter". Lgr 80 kan tolkas som ett svar på vad som pågick under 70-talet.

strukturerad. Ett ämnes struktur har byggts upp utifrån dess forskningsresultat eller utifrån samlad erfarenhet och är kunskapens synliga sida. Skillnaden mellan ämnen vad gäller denna dimension 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**.

Kunskap om ämnet räcker emellertid inte för att karakterisera ett ämne. Det finns ytterligare en dimension, som är mera svårfångad. 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 ämneskunnige individens kunnande. Vidare handlar denna dimension om ämnets metod - 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 kontextuell.[12] Den är kunskapens kreativa sida. Den 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 disposition, framställningssätt, 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. Det 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 ofta står i en motsatsställning till varandra vore det bättre att överge detta begreppspar och ersätta dem med *kunskaper om* och *kunskaper i,* vilka anger att de är två oseparerbara sidor av samma sak. I undervisningen innebär det något förenklat uttryckt att eleven bör både "veta att" och "veta hur".

Det bör betonas att både "kunskaper och färdigheter" och "*kunskap om* och *kunskap i*" är ett beskrivningssätt. Den ursprungliga betydelsen "kunskaper och färdigheter i ämnet" har i stort samma innebörd som beskrivningen "*kunskap om* och *i ämnet*", dvs. båda beskrivningarna är ämnesskiljande. Betydelseförändringen av termerna kunskaper och färdigheter som syftande på två skilda ämneskategorier är så etablerad, att termernas tidigare innebörder helt gått förlorade. För att åter kunna fokusera

12 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.

varje ämne separat behövs ett nytt beskrivningssätt. Det som valts är "*kunskap om* och *kunskap i*". Oavsett vilket beskrivningssätt som väljs kan det dock aldrig helt täcka in ett ämnes komplexitet.

Varje ämne är unikt när det gäller relationen *kunskap om* och *kunskap i*. Undervisningsmässigt skiljer de 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.

I utbildning, inte bara i skolan, har ofta enbart den första dimensionen - *kunskap om* - betonats och premierats. Det gäller framför allt s.k. kunskapsämnen. Det är också den som ger vinster i t.ex. frågesporter. 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 ofta har utgjort underlaget för betygsättning. Av månghundraårig hävd har det skriftspråkliga lärandet utgått från *kunskaper om* språket; grammatik, stavningsregler 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 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*, med användning av en rad olika uttryck.[13]

I vardagen pågår ett lärande i en rad sammanhang och i olika åldrar. Mycket av detta lärande handlar om att man lär sig hantera 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,[14] 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. Efterhand blir den lärande allt skickligare och alltmer 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.

[13] "Lära för skolan eller lära för livet", korvstoppning, faktaplugg, ytkunskaper, "julgransprydnader" osv.

[14] Tradering handlar om hur traditioner överförs. Ursprungligen syftar det på munligt 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.

Kunnande av den här typen berör ämnesområden som eleverna möter i skolan. I den formaliserade inlärningssituationen i skola och utbildning räcker det inte med tradering. Där bör instruktioner ges: "Man gör så här därför att ..." - man instruerar och motiverar, dvs. ger den nödvändiga *kunskapen om* för att eleverna skall förstå vissa samband. *Kunskapen i* skall således relateras till *kunskapen om* så att båda dimensionerna integreras och blir en helhet.

4.2.2 Vad skall betygsättas?

De mål som anges för skolans verksamhet bör givetvis vara en utgångspunkt för betygsättningen. Det finns dock olika typer av mål.

I den uppföljande intervjuundersökningen i anslutning till "Läraruppdraget" (Bilaga till SOU 1992:59) väcks frågan hur man inom ramen för ett kunskapsrelaterat betygssystem skall hantera sådana aspekter som elevernas flit, ambition, intresse, samarbetsförmåga osv. - aspekter som bl.a. berör elevernas sätt att arbeta och förhålla sig till olika kunskapsområden.

I rapporten "Betygens effekter på undervisningen" (Ds 1990:60) berörs denna fråga i anslutning till "en allsidig bedömning av eleverna". Utifrån en analys av vad som bör beaktas enligt Lgr 80 listas femton olika aspekter. När man ser närmare på dem, kan man finna att de skulle kunna grupperas under olika rubriker. En motsvarande genomgång av Läroplanskommitténs förslag till ny läroplan för grundskolan, som också betonar elevernas allsidiga utveckling, skulle kunna ge en lista över centrala aspekter. Det väsentliga är dock att gruppera dem för att kunna se under vilka mål de hör hemma. Förslag till ny läroplan behandlar skolans värdegrund, som avser samhällets demokratiska och etiska principer. I anslutning till denna värdegrund betonas elevernas förmåga till personligt ansvar, personliga ställningstaganden, inlevelseförmåga och förståelse för andra människor. Dessa skall inte betraktas som individmål utan som mål för verksamheten, vilken skall bedrivas "enligt demokratiska principer och i demokratiska arbetsformer".

I anslutning till de krav samhälls- och arbetsliv ställer framhålls förmåga till initiativ och ansvar och studiefärdigheter. Under de mål som skolan skall sträva efter att eleven uppnår framträder en rad faktorer, som har att göra med arbetsformer och arbetssätt. Eleven skall lära sig arbeta självständigt och tillsammans med andra, skall utveckla nyfikenhet och lust att lära, formulera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över erfarenheter, kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden, självständigt formulera ståndpunkter.

Ingen av dessa faktorer kan betraktas som mål i sig utan måste knytas till ett kunskapsinnehåll. Inom varje ämne skall arbetet bedrivas så att alla dessa faktorer främjas. Eftersom varje ämne är specifikt vad gäller både dimensionen *kunskap om* och *kunskap i* och eftersom dessa dimensioners ömsesidiga beroende konstituerar ämnet, kan inte ämnesinnehåll och arbetsformer separeras. För att eleverna skall uppnå målen, räcker det inte med att undervisningen fokuserar antingen *kunskap om* (i s.k. läroämnen) eller *kunskap i* ämnet (i s.k. färdighetsämnen). För att de skall uppnå den förståelse och det kunnande i ett ämne som är betygsgrundande, krävs att lärare i varje ämne utgår ifrån det som karakteriserar ämnet. Inom ramen för *kunskap i ämnet* ligger de aspekter som är avgörande för det som skolan skall sträva efter enligt läroplanerna. Inom dess ram ligger således också förutsättningarna för hur undervisningen skall läggas upp. Arbetsformer, arbetssätt och undervisningsmetoder kan inte ses som generella, oberoende av ämnen. Hur arbetet bedrivs inom ett ämne eller ett ämnesmoment är således beroende av ämnets metod - en dimension som ökar i betydelse i takt med kunskapsutvecklingen, dvs. för att utveckla en allt större kompetens inom ett ämne måste ämnets metod i allt högre grad fokuseras (se vidare avsnitt 4.5.2).

Utbildningsmålen för respektive skolform (åk 9 i grundskolan och åk 3 i gymnasieskolan) finns formulerade i kursplanerna, och betygskriterierna är knutna till dessa mål. Mål och kriterier är dock inte identiska. Målen å ena sidan är ofta utformade så att de listar en rad centrala begrepp och moment som skall behandlas i undervisningen. Jämfört med tidigare kursplaner kommer de nya som är under utarbetande att i betydligt mindre utsträckning innehålla sådana uppräkningar. Det är dock nödvändigt att i målen ge en bestämning av vad som skall ingå i skolarbetet. Betygskriterierna å andra sidan representerar kontentan av det målen föreskriver med betoning på vilken kunskapskvalitet som gäller för olika betygssteg.

Eftersom betygskriterierna inbegriper de båda dimensionerna *kunskap om* och *i* respektive ämne, är sådana faktorer som tidigare framhållits som viktiga och som separata mål integrerade i ämneskunnandet.[15] Det som skall betygssättas är elevernas kunnande i respektive ämne.

[15] Individfaktorer som flit, ambition, intresse, nyfikenhet osv. kan inte i sig vara underlag för betyg. Sådana faktorer främjar vanligen elevernas kunskapsutveckling - indirekt är de således betygsgrundande. Om någon elev är flitig och ambitiös men ändå inte lär sig vad som avses, kan inte det pedagogiska ansvaret skylas över med att ge eleven ett "flitbetyg". Leder inte flit och ambition till önskat resultat, måste undervisningsmetoderna granskas och omprövas.

4.3 Kunskapsutveckling - lärande

Inget lärande sker i ett vakuum.[16] All kunskap blir till i ett sammanhang. När barn börjar skolan, har de utifrån sina erfarenheter i skilda sammanhang format idéer och föreställningar om en rad fenomen - även sådana som berör vissa delar av skolans kunskapsinnehåll. Genom skoltiden pågår även ett lärande utanför skolan i olika sammanhang. I skolan är det emellertid läraren som i dialog med eleverna formar och erbjuder sammanhang och situationer för elevernas lärande.

I de sammanhang och situationer som undervisningen erbjuder sker det mesta av lärandet inom ramen för ett språkligt samspel och utbyte[17] - övervägande muntligt. Det skall leda till förståelse av de fenomen undervisningen fokuserar. Oavsett om sammanhanget ges i en konkret situation i form av praktisk tillämpning eller om sammanhanget ges i form av berättande eller i form av en text, ingår ord eller termer som representerar de bakomliggande idéer, tankemönster, förklaringar som är karakteristiska för kunskapsinnehållet. Förståelse[18] av dessa begrepp i relation till varandra och/eller i relation till en bestämd procedur är vad lärandet syftar till.

Eftersom allt lärande är kontextuellt, lär sig eleverna inte bara av det som formuleras i det språkliga samspelet. Hur arbetet or-

[16] Att redogöra för olika teorier om inlärning och utveckling skulle i detta sammanhang föra för långt. Grunden för de resonemang som förs här är den centraleuropeiska idétraditionen och hur den kommer till uttryck inom den kulturhistoriska skolan, där en av förgrundsgestalterna är Vygotsky. Forskning inom dess ram har under de senaste decennierna blivit alltmer utbredd. En av dess hörnstenar är att individens utveckling sker i ett socialt samspel inom en historisk och kulturell kontext.

[17] Det bör kanske betonas att det bokstavligen handlar om ett muntligt samspel, mellan lärare och elever och mellan elever sinsemellan. Det är inte fråga om den undervisning som döljer sig bakom uttrycket katederundervisning. I många situationer är det dock viktigt att läraren berättar och ger sammanhang. Ett sådant berättande behöver inte uteslutande vara monologiskt, utan kan erbjuda möjlighet till invändningar och frågor om förtydliganden från elevernas sida eller problematiserande frågor från läraren.

[18] Termen förståelse är mångtydig - olika personer ger den olika innebörd. I pedagogiska sammanhang har förståelse - ibland i termer av förståelseinriktad pedagogik - givits en bestämd innebörd genom att ställas i motsats till en form av pedagogik som ensidigt premierar utantillinlärning, rabblande av ord, reproducerade, mekaniska tillämpningar av t.ex. formler och algoritmer osv. Den senare formen av pedagogik utesluter dock inte varje form av förståelse. Eleven kan under inlärningen ha förstått vissa samband, men om denna förståelse inte efterfrågas kommer den inte att framträda. Även när eleverna upphör att försöka förstå, eftersom den aspekten inte efterfrågas, sker ändå någon form av inlärning av förståelsetyp - dock ej den som undervisningen syftat till. Vad de lär sig hänför sig till de aspekter som brukar benämnas den dolda läroplanen. Genom att betona förståelseinriktningen vill man motverka den mekaniska inriktningen; därmed inte sagt att den med nödvändighet leder till rätt eller avsedd förståelse. I detta sammanhang bör betonas att förståelseinriktningen förutsätter faktakunskaper - förståelsen måste ha ett innehåll.

ganiseras och läggs upp samt rutinerna som knyts till arbetet, utgör en grund för elevernas tolkningar om vad kunskap är, om hur man lär, om sig själva som lärande individer. En undervisning som i ett ämne, t.ex. i matematik, följer läroboken tolkas ofta av eleverna på så sätt att den som ligger först i boken är bäst, att matematik lärs genom bokens uppgifter, att matematik inte har med livet utanför boken att göra osv. Hur läraren bedömer elevernas kunskap är också en inlärningssituation. Prov som ges, speciellt de som är betygsgrundande, lär eleverna vad som är viktigt att kunna, hur det skall läras/läsas in. Utifrån detta lärande ställer eleverna sedan krav på undervisningen så att den ger underlag för det som skall komma på provet. Hur proven konstrueras och vad som efterfrågas har således en avgörande betydelse för elevernas kunskapsutveckling.

Kunskapsutveckling kan beskrivas som en process som leder till förändring av föreställningar, tankestrukturer - en process som leder till att nya kunskapskvaliteter uppstår. De föreställningar barn har med sig in i skolan kommer att förändras, framträda som ny kvalitet, vilken i sin tur blir utgångspunkt för omstrukturering som resulterar i ny kvalitet osv. Förändringar av tankestrukturer sker inte utan anledning. Ingen människa ändrar sitt sätt att tänka, sina föreställningar, om inte omständigheterna och situationen kräver detta. Det kan också formuleras på så sätt att omständigheterna, situationen fungerar tvingande, manar till eftertanke och nytänkande, till nya förfaringssätt och handlingar. Det är lärarens pedagogiska uppgift att skapa förutsättningar för denna process.

Lärarens betydelse för elevernas lärande kan inte nog betonas. Det gäller dels sättet att organisera undervisningen, dels lärarens sätt att i situationen förhålla sig till ämnet så att de båda dimensionerna *kunskap om* och *i* integreras. Hur man resonerar inom ramen för en ämnesstruktur följer inte automatiskt av att eleverna lär sig en massa sakuppgifter. Läraren måste ge förebilder för hur man förhåller sig och resonerar, hur man formulerar problem och hur man söker lösningar. Att ge förebilder i olika sammanhang handlar inte enkelt om instruktioner av typen man gör så här och sedan så här. Det leder lätt till tradering, där eleven gör rätt men utan att förstå eller ha en aning om varför.

Den kunskapsutvecklingen eleverna genomgår kan beskrivas gå från konkreta, situationsbundna, dualistiska föreställningar och tankestrukturer till en allt större förmåga att abstrahera, att gå utanför erfarenhetsgivna situationer och att se kunskap i ett relativt perspektiv. Denna utveckling sker inte utan ett innehåll och inte heller utan en undervisning som syftar till en sådan utveckling. Utvecklingen följer inte en snörrät linje, och utvecklingen inom ett ämnesområde ger inte automatiskt en motsvarande utveckling inom ett annat. Detta sätt att se på kunskap och lärande

anger den ram utifrån vilken det av oss föreslagna betygssystemet skall förstås.

Ett betyg, oavsett inom vilket betygssystem, kan inte fånga in hela den kunskapsprocess eleven är involverad i. Betyget blir en hållplats på vägen och kan aldrig vara något annat. Flera elever som får samma betyg kan vara olika långt i processen. Några elever har just uppnått den kvalitet betyget representerar, medan andra är på väg mot nästa.[19] Att kontinuerligt följa processen och notera var eleverna befinner sig är lärarens angelägenhet och ansvar. Utifrån sin kännedom om var eleverna befinner sig kan läraren planera undervisningen. Den får inte ligga över huvudet på eleverna men skall ändå utformas så att momentet/stoffet behandlas i hela sin komplexitet, dvs. så att förutsättning ges för eleverna att nå de kvaliteter de är på väg mot. En garanti för att så sker är att eleverna redan i förväg vet vilka krav på förståelse och tillämpning - angivet i kursplaner och lokala arbetsplaner som gäller för olika betyg i förhållande till det aktuella momentet/stoffet. Vid prövningen kommer eleverna att visa upp olika kvaliteter i sitt kunnande.

4.4 Principerna för det föreslagna betygssystemet

Det kunskapsrelaterade betygssystem som föreslås beskrivs i termer av kunskapskvaliteter. Betygsstegen anger en progression där avstånden mellan stegen inte kan förutsättas vara lika långa. Varje kvalitet framträder för sig, men den föregående utgör en förutsättning för den följande. Det som skiljer ett steg från ett annat är inte mängden sakuppgifter som eleven tillägnat sig. En ökad mängd sakuppgifter är emellertid ofta en förutsättning för en kvalitativ förändring av förståelsen. Varje kvalitet inbegriper också kvantitet. Bedömningen av elevers kunnande kan bara göras utifrån vad eleven uppvisar eller ger uttryck för (se vidare avsnitt 4.5.2).

Med andra ord är det här inte fråga om en intervallskala.[20] Det innebär att man inte kan poängsätta provuppgifter på tradi-

[19] När bokstavssystemet användes kunde lärare på proven eller i sina anteckningar markera med ett plus eller minus för att indikera processen. Lärare kan även nu göra sina privata noteringar, men varken då eller nu kan sådana anges i avgångsbetygen; nu heller inte i terminsbetygen. I det nya systemet gäller dock att vara vaksam så att man inte skiljer elever åt enbart vad gäller t.ex. mängd sakuppgifter. Visserligen kan en ökad mängd sakuppgifter vara en förutsättning för att uppnå en ny kvalitet, men betygen skall dock alltid representera en bestämd kvalitet.

[20] Det finns skalor av olika typ som är knutna till olika datanivåer, t.ex. ordinal, intervall och kvot. Den första anger bara en rangordning, och för den andra tillkommer att man kan ange skillnader mellan mätvärden, dvs. differensen mellan intilliggande värden är lika stor. För kvotskalan tillkommer en absolut nollpunkt. Det är endast på intervall- och kvotnivå som man kan använda aritmetiskt medelvärde och standardavvikelse och i anslutning härtill andra metoder som bygger på antagandet om normalfördelning.

tionellt sätt, ej heller som en följd därav räkna fram medelvärden för ett prov, eftersom det aritmetiska medelvärdet förutsätter en skala på minst intervallnivå. Inte heller skall betygsstegen, som i det gamla bokstavssystemet, ges poängvärden. Det går med andra ord inte att räkna fram en elevs medelbetyg. Det får konsekvenser för eventuellt urvalsförfarande. Betygens funktion som urval för fortsatta studier har tonats ned (dir. 1990:62). I den mån betyg skall användas i detta syfte kan eleverna inte rangordnas utifrån betygsmedelvärden. Urvalsförfarandet måste således förändras.[21]

Av samma skäl skall det föreslagna betygssystemet inte utgå från i förväg givna fördelningar. Normerande prov av den typ som ofta används idag är uteslutna, eftersom normen inte kan knytas till en skala med fördelningar utifrån medelvärdet. Prov, såväl nationella som lokala, måste utformas utifrån kriterierna, dvs. så att man kan identifiera de kvaliteter som stegen representerar. Likvärdigheten bestäms således genom betygskriterierna.

Även om inte betygen sätts utifrån en given fördelning inom en elevgrupp, kan givetvis betygsfördelningar redovisas, när väl betygen är satta. En sådan fördelning, i form av ett stolpdiagram, beskriver ett resultat och kan ge värdefull information, t.ex. om skolväsendets tillstånd och måluppfyllelse enligt skollag och läroplaner.[22]

I de kursplaner som Läroplanskommittén och Skolverket håller på att utarbeta kommer utbildningsmålen för varje ämne att formuleras enbart som den miniminivå av kunskaper eleverna skall uppnå vid slutet av respektive skolform,[23] dvs. den nivå som motvarar betyget godkänd. Elevernas kunskaper ovanför den nivån kommer således inte att finnas preciserade i termer av mål. Kunskapskriterier för de olika betygsstegen över godkänd kan därmed inte knytas till några kursplanemål; de kommer endast att framgå av de ämnesspecifika kriteriebeskrivningarna.

Betygsstegen anger en progression inom respektive ämne som startar vid Godkänd med ett kunnande som kan betraktas som den nödvändiga förståelse av ämnets struktur och hur dess begrepp är relaterade till varandra, som motsvarar den allmänna be-

[21] Hänsyn måste då tas till vilket program i gymnasieskolan respektive vilka högre studier som eleven söker. Betyg i vissa ämnen är viktigare än andra i relation till sökt utbildning.

[22] Sådana resultat skulle ge den information, som många tror att dagens betygsstatistik ger. Jämförelser mellan medelvärden, t.ex. mellan olika delar av landet, tolkas ofta så att områden med låga medelvärden består av kunskapsmässigt sämre elever - slutsatser som dessa betygsdata inte ger underlag för.

[23] Kursplanerna för grundskolan i ämnena svenska, matematik och musik skall vara utarbetade i anslutning till att Läroplanskommittén lämnar sitt betänknade i september. Övriga kursplaner skall vara klara i december. Gymnasieskolans kursplaner är under utarbetande.

skrivningen.[24] Under utvecklingens gång kommer, beroende på ämne, ämnets metod och vetenskapliga förhållningssätt alltmer i fokus. (Se vidare avsnitt 4.5.2.) Progressionen går således från grundläggande kunskaper till ett avancerat kunnande, som i många fall inte inte nås förrän i slutet av gymnasieskolan eller senare. Det innebär att de högre betygen sällan blir aktuella under grundskolan. Detsamma gäller de ämnen i gymnasieskolan som introduceras först där. De ämnen, som eleverna börjat läsa tidigt under grundskolan, kan däremot under gymnasieskolan leda till en alltmer avancerad kompetens. Det innebär att de högre betygen kan bli aktuella för en större andel elever där än i grundskolan. Progressionen och därmed de betygskriterier betygsstegen representerar är beroende av när ett ämne introduceras under skolgången. Kunskapsutvecklingen är ju beroende av tid och erfarenhet.

Den progression som betygsstegen anger utgår i vissa ämnen från ett tolvårigt perspektiv, t.ex. svenska och matematik. När betyg börjar sättas, har eleverna undervisats i sådana ämnen under sex år och kan förutsättas ha uppnått en, i förhållande till betygskriterierna, god kompetens. För ämnen som introduceras senare under skolgången är givetvis tidsperspektivet kortare, vilket kommer att avspeglas i betygskriterierna och i den progression som stegen anger.

Att introducera ett betygssystem som innehåller steg som sällan är aktuella att använda kan te sig besynnerligt, när det betraktas i ljuset av det nuvarande relativa systemet. Det bör därför påpekas att de båda systemen är så vitt skilda, att de inte kan jämföras. Det betygssystem som föreslås är uppbyggt så, att det skall gynna alla elever. Det bygger på att skolan har ett synligt och formulerat resultatansvar, vars innebörd är att alla elever skall få en sådan undervisning, att den leder minst till betyget Godkänd; en undervisning som är av sådan kvalitet, att den samtidigt ger elever med t.ex. specialintressen en möjlighet att nå en alltmer avancerad kompetens och därmed betyg som motsvarar den. Eleverna skall dessutom i förväg informeras om vilka kriterier som gäller för de olika betygsstegen i relation till det aktuella kunskapsinnehållet.

Varje nytt betygssteg innebär både en breddning och en fördjupning av ämneskunnandet, som visar sig i form av en ny kvalitet i förhållande till det föregående. Det betyder att det tidigare kunnandet vid nästa steg ingår men i form av en förändrad förståelse eller struktur. En breddning förutsätter i vissa ämnen att nya fakta tillförs - i andra ämnen att den praktiska erfarenheten blir mer omfattande. Fördjupning syftar på att båda dessa aspekter under arbetet leder till nya insikter.

[24] Den allmänna beskrivningen är formulerad: "Har för vardagligt samhällsliv/yrkesliv och fortsatta studier de nödvändiga kunskaperna om och/eller i ämnet och visar detta i ord och handling."

Ytterligare ett klargörande är nödvändigt för att undvika en eventuell misstolkning, som skulle kunna uppstå bl.a. i anslutning till gymnasieskolans kursutformning. Där är vissa kurssystem uppbyggda som en form av trappsteg, där kurserna successivt blir svårare. Eleverna måste klara av den lägsta för att kunna gå vidare till nästa osv. Betygssystemet skall inte tolkas så att grundkursen motsvarar Godkänd, nästa kurs Väl godkänd osv., dvs. undervisning med sikte på ett betyg i taget. Undervisningen i alla situationer skall vara sådan, även inom gymnasiekurserna, att eleverna ges möjlighet att uppnå även steg över Godkänd, dvs. det betygssteg elevens kompetens medger. Vidare skall ämnesspecifika beskrivningar av betygsstegen i anslutning till kursplaner, oavsett skolform, knytas till utbildningsmålen, dvs. till den kunskap som gäller vid skolgångens slut[25] - detta i enlighet med de nya styrprinciperna som innebär att ansvaret i övrigt ligger på lokal nivå. Att göra ämnesspecifika beskrivningar årskursvis, terminsvis eller för separata moment är således ett lokalt ansvar, en lokal frihet och måste så vara, eftersom kriteriebestämningar alltid innebär ett samtidigt val av undervisningsinnehåll. Om kursplanerna skulle ange t.ex. årskursvisa kriterier i alla ämnen, vore det att gå stick i stäv med de nya styrprinciperna för skolan.

4.5 Betygsberedningens förslag

4.5.1 Betyg relaterade till kunskap och mål

Syn på kunskap och lärande

Betygsberedningens förslag: Grunden för betygssystemet skall vara att kunskapsutvecklingen betraktas som en process. Denna process ser olika ut för olika individer och är relaterad till ämnesinnehåll i situationer och sammanhang. I skolan skall undervisningen leda till att eleverna över tid och genom erfarenhet omtolkar och omstrukturerar sitt kunnande mot allt större djup.

Skälen för förslaget: Skall betyg relateras till kunskap måste ett ställningstagande göras till vilket slags kunskap som avses.

Att betyg styr den pedagogiska verksamheten är ett fenomen som gäller oavsett vilket betygssystem som används. Prov som ges som underlag för betygsättning bestämmer vilken kunskap som premieras. Vad som efterfrågas i proven, dvs. hur frågor där

[25] Inom ramen för den kursformade gymnasieskolan kan kurser vara utformade på olika sätt. Kurser inom ett ämne, vilka är indelade i grundkurs med olika antal påbyggnadskurser, anger olika slutpunkter bl.a. beroende på hur olika program ser ut. Ämnesspecifika beskrivningar skall då avse dessa slutpunkter. Kurser som består av moment från olika ämnen kan betraktas som ett separat ämne och beskrivningarna knyts till de mål som gäller för kursen i sin helhet.

ställs, är avgörande för i vilken riktning frågorna styr; bort från eller mot de mål som är fastställda. (Ds 1990:60)

Det är således av avgörande betydelse att grunden för ett nytt betygssystem slås fast med avseende på vilken syn på kunskap som skall gälla samt att denna grund inte står i motsättning till övriga styrdokument.

En vanligt förekommande kritik riktad mot skolans verksamhet har åtminstone sedan 70-talet varit att betyg, prov och i vissa fall läromedel premierar ett memorerande av lösryckta fakta, ju fler desto bättre, eftersom dessa ger poäng. Om inte förståelse av hur dessa fakta är relaterade till varandra och till ett sammanhang efterfrågas, framstår för eleverna ett sådant kunnande som oviktigt. Ett framhållande av förståelse av sammanhang som betygsgrund utesluter på intet sätt fakta - i många situationer är fakta en förutsättning för förståelse

Av "Läraruppdraget", dvs. den prövning av principerna för ett kunskapsrelaterat betygssystem som beredningen initierade, framgår att många lärare arbetar utifrån dessa principer, trots att det nuvarande relativa betygssystemet inte uppmuntrar därtill. De har således utgått från den syn på kunskap som finns inskriven i nuvarande läroplaner.

Relationen mellan mål och betygskriterier

Betygsberedningens förslag: Beredningen föreslår att betygskriterier skall vara knutna till kursplanernas mål; att kriterierna - till skillnad från målens uppräkningar av moment - formuleras så att de utgör ett koncentrat av listade moment, där kvaliteten i det ämneskunnande som avses framträder.

Skälen för förslaget: Både Läroplanskommittén och Betygsberedningen skall arbeta och ta fram förslag i enlighet med de nya styrprinciper som gäller för skolan. Eftersom kursplanernas utbildningsmål inte skall inskränka den lokala friheten, kommer de att ange huvudinnehållet i respektive ämne.

Målrelaterade betyg av den typ som man enligt undervisningsteknologiska principer försökte arbeta fram under 70-talet har av tidigare utredningar ansetts som svåra att införa. Oavsett utifrån vilka principer kräver en ren målrelatering av betygen detaljerade målformuleringar. Sådana strider mot de nya styrprinciperna. Därför kan inte heller ett nytt betygssystem utformas med detaljerade målformuleringar.

Ett "kunskaps- och målrelaterat betygssystem" (dir. 1991:104) innebär en relatering både till målen och till en bestämd kunskap. Målen måste vara utgångspunkten för utarbetandet av betygskriterierna. Mål och kriterier måste dock hållas isär. Mål är formulerade så att de listar centrala begrepp och moment som undervis-

ningen skall ta fasta på. Ett betygskriterium för ett visst betyg i ett ämne skall dock inte räkna upp en rad ämnesaspekter som eleven skall kunna (det skulle ge en ren målrelatering). Betygskriteriet skall i koncentrerad form ange inte bara vad utan hur eleven skall behärska ämnet på den aktuella nivån - kvaliteten i kunnandet skall framträda.

Betygsberedningen föreslår fyra nivåer över betyget godkänd (se nedan). Kursplanerna anger endast en målnivå, nämligen den som motvarar betyget godkänd. Utarbetandet av kriterierna för övriga steg måste arbetas fram utan anknytning till mål. (Se nästa förslagsruta.)

Ytterligare ett skäl är att det av beredningen nu föreslagna betygssystemet pedagogiskt sett verkar i samma riktning som anges i läro- och kursplaner. Det innebär att läro- och kursplaner också reellt blir styrdokument för skolans verksamhet.

Tydliga kravgränser

Betygsberedningens förslag: Eftersom betygsnivåer kvalitativt skall skilja sig från varandra, dvs vara tydligt avgränsade, skall betygskriterierna arbetas fram ämnesvis, i förhållande till elevernas kunskapsutveckling i ämnet och i samarbete med lärare.

Skälen för förslaget: Med utgångspunkt i ett ämnes struktur, utifrån dess fundamentala moment vilka utgör en förutsättning för komplexare, kan en progression i ämnet anges. Den utgör en av grunderna för utarbetande av de ämnesspecifika kriterierna. En annan grund är hur elevernas kunskapsutveckling inom ett ämne kan se ut. Den senare aspekten har lärare erfarenhet av - de "vet" hur denna utveckling ser ut. Dennna vetskap är inte alltid formulerad, men kan formuleras och användas i ett utarbetande av de ämnesvisa betygskriterierna. Betygsberedningen anser det viktigt att denna erfarenhet används, inte minst då det är lärarkåren som skall använda betygen. Lärarerfarenheten utgör också en grund för bedömaröverensstämmelsen (se "Läraruppdraget", SOU 1992:59).

Underlag för betygsättning

Betygsberedningens förslag: Elevers kunnande bedöms och betygsätts utifrån de kvaliteter eleverna visar upp i förhållande till de betygskriterier som betygsstegen representerar, dvs. icke utifrån i förväg givna procentfördelningar.

Skälen för förslaget: Eftersom principerna för det nuvarande relativa betygsystemet skiljer sig radikalt ifrån principerna för ett kunskapsrelaterat betygssystem har de senare behandlats utförligt i avsnitt 4.4 och upprepas inte här.

Jämförbarhet

Betygsberedningens förslag: Jämförbarheten i betygsättningen skall i första hand upprätthållas genom de ämnesspecifika kriterierna för betygsnivåerna, eftersom de skall ange tydliga kravgränser för varje betygssteg.

Uppdraget enligt dir. 1990:62: "Jämförbarheten hos de nuvarande 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."

Skälen till förslaget: Som framgår av direktiven är centrala prov och standardprov än så länge en garanti för att jämförbarheten upprätthålls. Eftersom prov alltid styr undervisningen och eftersom de nya principerna för styrningen av skolan innebär en lokal frihet att välja stoff för undervisningen, måste redan nu sådana prov ses över så att de inte motverkar principerna.

När det föreslagna betygssystemet har förankrats inom lärarkåren, kan man förvänta sig att bedömaröverensstämmelsen blir så god att betygen kan räcka för att upprätthålla jämförbarheten. I den mån nationellt utformade prov skall ges i syfte att ändå pröva jämförbarheten, måste de vara utformade så att de dels är förenliga med de principer som gäller för betygssystemet, dels förenliga med styrprinciperna.

Formulerade och för berörda parter kända kriterier

Beredningens förslag: Beredningen föreslår att betygskriterierna skall vara formulerade och från början kända av elever, föräldrar och avnämare.

Uppdrag enligt dir. 1990:62: "Betygen skall vara skolans bekräftelse riktad till eleverna - på hur elevens arbete bedöms i förhållande till vad läroplanerna och kursplanerna föreskriver." "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."

Skälen för förslaget: Ett viktigt skäl för förslaget är den pedagogiska kraft och vinst som följer av i förväg formulerade och kända kriterier för vad varje betygssteg representerar. Eleverna vet vad som krävs och vad deras arbete skall leda till. Föräldar vet vad betygen står för, dvs. vad deras barn kan i varje ämne. Avnämare, vare sig det gäller arbetsliv eller studieinstanser, vet vad individen behärskar. Lärares professionalism blir synlig och tydlig. Vidare blir det möjligt att ställa sakliga krav på kommun/skola att leva upp till det ansvar som finns inbyggt i betygssystem och styrdokument.

Ytterligare ett skäl är att det föreslagna betygssystemet - och de synliga kriterierna i synnerhet - gynnar *alla* elever. De elever som hittills misslyckats på högstadiet och i gymnasieskolan är i stor utsträckning de som aldrig förstått vad som förväntades och krävdes av dem. De elever som har speciella intresseområden och utvecklat en kompetens inom dessa får med detta betygssystem en vägledning om i vilken riktning de skall fortsätta sina studier.[26] Kommunens/skolans ansvar inbegriper att undervisningen skall vara av sådan kvalitet att alla elever ges möjlighet inte bara att nå nivån godkänd utan också en allt större förkovran.

4.5.2 Betygssystemets uppbyggnad

Antal betygssteg, beteckning, benämning

Betygsberedningens förslag: Beredningen föreslår ett betygssystem som omfattar *sex betygssteg*, varav fem steg avser godkänd och däröver. Beteckningarna utgör initialerna i betygsstegens benämningar vilka är *Ännu icke godkänd/Icke godkänd*, *Godkänd*, *Väl godkänd*, *Mycket väl godkänd*, *Framstående* och *Utmärkt*. Beteckningarna blir sålunda *ÄIG/IG*, *G*, *VG*, *MVG*, *F* och *U*.

Uppdraget enligt direktiven: "Betygsberedningen bör analysera hur många nivåer som behövs i ett kvalitativt inriktat betygssystem. En betygsskala som omfattar fler steg än dagens fem bör därvid övervägas."

Skälen för förslaget: I ett kvalitativt inriktat betygssystem går det inte bara att godtyckligt ange ett antal betygssteg. Det handlar inte bokstavligt om graderingar, ej heller om fördelningar. Antalet betygssteg är beroende av hur många skilda kvaliteter som går att identifiera inom ramen för elevernas kunskapsutveckling i olika ämnen.

[26] Kritiken mot det relativa betygssystemet har inte bara gällt att betygsstegen inte motsvarar indentifierbara kunskapsnivåer (dir.1990:62). Den har också visat på att s.k. ettor och tvåor sällan har en chans att nå betyg däröver på grund av att fördelningen uppfattas som given, samt att elever som är duktiga på vissa områden hålls tillbaka och aldrig får möjlighet att visa vad de faktiskt kan.

Utifrån det underlag som beredningen har hunnit ta fram - vilket är långt ifrån så omfattande som vore önskvärt, något beredningen är fullt medveten om - har beredningen funnit att sex steg är möjliga att identifiera. Att sex steg är möjliga i vissa ämnen innebär inte med nödvändighet att de är möjliga att identifiera i alla ämnen, t.ex. i vissa ämnen i gymnasieskolan vilka läses under kort tid.

Grunden för ett betygssystem av detta slag borde vara att det får växa fram i nära samarbete med lärare, så att det inte definieras och bestäms enbart av andra experter än de som är verksamma lärare. Problemet för beredningen har dock varit de snäva tidsramarna. Beredningen har vid två tillfällen sökt utverka förlängd tid. Detta har inte beviljats.

Eftersom en godkändgräns enligt direktiven skall anges, kan den nivån benämnas godkänd. Benämningar på nivåerna däröver anger språkligt en stegring. Beredningen har valt att använda benämningarnas initialer för att beteckna betygsstegen.

Godkänd och betyg därunder

Betygsberedningens förslag: För betyget *Godkänd* skall eleven ha för vardagligt samhällsliv/yrkesliv och fortsatta studier nödvändiga *kunskaper* om och/eller *i* ämnet och kunna visa detta i ord och handling. För betyg under *Godkänd* skall *ett* steg finnas. Två benämningar används för detta, nämligen *Ännu icke godkänd* i de årskurser där betyg ges till och med höstterminen i årskurs 9 och *Icke godkänd* från och med vårterminen i årskurs 9.

Uppdraget enligt dir. 1990:62: "Av ett målrelaterat betygssystem följer således att tydliga kravgränser måste ställas upp. Särskilt viktig är härvid definitionen av en gräns som kan anses som godkänt." Därav följer att det också bör finnas betygssteg under godkänt.

Skälen för förslaget: Utgångspunkten är att alla elever vid slutet av årskurs 9 skall kunna uppnå betyget godkänd i alla ämnen. Beredningen har därför utgått från den kompetensnivå som behövs för alla i dagens samhälle. Som utgångspunkt har beredningen enats om denna allmänna beskrivning: "Godkändnivån i de olika ämnena i årskurs 9 - avgångsbetyget - är den nivå som krävs för att kunna förstå, fungera och verka i vårt samhälle samt för att kunna orientera sig i omvärlden."

I benämningen Ännu icke godkänd ligger samhällets uppfordran till läraren/skolan/kommunen att på alla sätt arbeta för att de elever, som ännu inte nått godkänd nivå, når dithän senast vårterminen i årskurs 9. Benämningen Ännu icke godkänd ger information till elever och föräldrar att eleven ännu inte är framme men i

sitt lärande ändå är på väg; att betyget Ännu icke godkänd i t.ex. årskurs 7 eller 8 inte är slutgiltigt. Detta är en följd av beredningens syn på kunskap och lärande som en process.

Benämningen Icke godkänd i slutbetyget från årskurs 9 markerar en skiljelinje mellan grundskolan och gymnasieskolan. Det kommunala ansvaret för den obligatoriska skolan är att inga elever skall lämna denna utan att ha nått målen i form av godkänd.

Ytterligare ett skäl för benämningen Icke godkänd hänger samman med de krav för behörighet som beredningen föreslår skall gälla för gymnasieskolans nationella program (se avsnitt 6.2). Det skall således framgå av avgångsbetygen huruvida denna behörighet - godkänd i alla ämnen - uppnåtts.

Användningen av betygsnivåerna

Betygsberedningens förslag: Det föreslagna betygssystemet är uppbyggt utifrån en kunskapsprogression i ämnet. Därför skall endast de nivåer/steg som rimligen kan vara aktuella användas, dvs. de nivåer som motsvarar sådana kvaliteter som eleverna faktiskt visar upp. Betygsstegen skall således *inte* användas så, att man vid alla tillfällen försöker fördela alla steg inom en elevgrupp, eftersom systemet inte bygger på grupprelatering med i förväg bestämda betygsfördelningar.

Skälen för förslaget: Det relativa betygssystemet är av sådan karaktär att alla betygssteg skall fördelas inom en elevgrupp (en population, t.ex. alla elever i riket i en bestämd kurs). Ett sådant förfarande kan tyvärr tolkas som gällande alla betygssystem, trots att det endast är giltigt vid grupprelatering av betyg. Eftersom det föreslagna betygssystemet endast är kunskaps- och målrelaterat och principiellt uppbyggt så att en grupprelatering är utesluten, skall lärare *icke* rangordna eleverna sinsemellan. När lärare med prov eller på annat sätt skall bedöma vad eleverna lärt, skall de i stället identifiera kvaliteten i varje elevs resultat och relatera den till de i förväg uppställda ämneskriterierna och ge det betyg kriterierna motsvarar.

4.5.3 Översiktlig beskrivning av beredningens förslag till nytt betygssystem

Betygsberedningens förslag till ett kunskapsrelaterat betygssystem framgår av vidstående översikt (s. 70). Där anges betygsstegens beteckningar, benämningar och allmänna beskrivningar med kommentarer. Varje steg illustreras med *tänkbara* ämnesspecifika kriterier. Observeras bör att de senare icke är slutgiltigt formulerade. De är utarbetade tillsammans med några lärare/experter i

ämnet i syfte att ge de allmänna beskrivningarna konkretare innebörd, dvs. vad en angiven kvalitet skulle kunna innebära i form av kriterier för ett visst ämne. Beredningen vill dock betona att ett sådant arbete är Läroplanskommitténs uppgift, eftersom de ämnesspecifika kriterierna måste anges i anslutning till kursplanerna i varje ämne. Att beredningen ändå gjort detta är för att kunna förtydliga hur betygssystemet är uppbyggt. Ämnesbeskrivningarna är endast ett försök att ge närmare illustrationer av betygsnivåerna.

Den parallellt arbetande Läroplanskommittén skall enligt sina direktiv samtidigt med beredningen lämna sitt betänkande med förslag till kursplaner för grundskolan i ämnena svenska, matematik och musik. Vad gäller övriga på timplanen förekommande ämnen skall endast lämnas förslag till huvudsakligt innehåll. Färdiga kursplaneförslag för dessa ämnen skall inte inlämnas förrän vid årsskiftet. Det beredningen haft att tillgå är preliminära versioner av kursplanerna i svenska, matematik och musik, vilka enligt kommittén är i det närmaste klara, samt huvudsakligt innehåll i flera andra ämnen. Några av de senare är mera utförliga än andra. Det betyder att de ämnesspecifika kriterier som finns med som illustrationer i stort kan anses vara knutna till kursplanernas mål, vilka motsvarar godkändnivån. I övrigt vilar kriterierna på lärarerfarenhet.

Det är beredningens uppfattning att slutgiltiga ämnesspecifika kriterier för utbildningsmålen dels måste utarbetas i samarbete med lärare, dels måste ges tid att prövas under en längre tid för att sedan slutgiltigt fastställas. De snäva tidsramar som gällt för beredningens arbete har inte medgivit den breda förankring hos lärare som skulle behövas i detta första skede. Det bör således påtalas att en första framskrivning av ämnesspecifika kriterier, även med en bredare förankring, alltid skall ses som preliminär.[27] Nästa steg i arbetet är att kriterierna prövas i den verklighet de skall användas för att först därefter kunna anta en mera slutgiltig utformning. Samma förfarande bör i konsekvens härmed gälla kursplanernas mål, med avseende på huruvida uppnåendemål respektive kriterier för godkänd är rimliga och möjliga att uppnå.

[27] Jämfört med det arbete som gjorts inom ramen för "Läraruppdraget" motsvarar framtagningen av kriterier den första dagens arbete, vilket låg till grund för den följande prövningen. (Se avsnitt 4.1.2 samt SOU 1992:59.)

BESKRIVNING AV BETYGSBEREDNINGENS FÖRSLAG TILL BETYGSSYSTEM

BETECKNING	BENÄMNING	ALLMÄN BESKRIVNING	ÄMNESSPECIFIK BESKRIVNING: SVENSKA
ÄIG/IG	ÄNNU ICKE GODKÄND/ ICKE GODKÄND	Eleven har ännu icke/icke uppnått de kunskaper som krävs för att kunna förstå, fungera och verka i vårt samhälle. KOMMENTARER: Det kunnande eleven har kan vara fragmentariskt, kan omfatta en rad fakta, orelaterade till varandra och inte knutna till ett sammanhang — det kan omfatta memoreringar där förståelsen saknas, mekaniskt användande av regler, formler algoritmer, instrument, verktyg m.m. utan att förstå de bakomliggande principerna. Viss förståelse kan finnas i fråga om begränsade stoffområden.	*ETT FÖRSÖK TILL ILLUSTRATION AV KRITERIER I SVENSKA I AVVAKTAN PÅ KURSPLANEN*
G	GODKÄND	Har för vardagligt samhällsliv/yrkesliv och fortsatta studier de nödvändiga kunskaperna om och/eller i ämnet och visar detta i ord och handling. KOMMENTARER: I vissa ämnen är det i första hand kunskap om ämnet som står i fokus i form av förståelse av centrala begrepp och enklare relationer och samband mellan dessa i kända situationer. I vissa kan det röra sig t. ex. om kronologi; i andra om orsakssamband. I ämnen där kunskap i är en förutsättning och utgångspunkt för ämneskunnandet, t.ex. språk, vissa yrkesämnen, följer en omedveten kunskap om (tyst kunskap), som i viss utsträckning måste formuleras. Relationen mellan kunskap i och om kan då utgöra en förståelse av konsekvenskaraktär: man måste uttrycka sig, handla, manövrera på ett bestämt sätt för att nå avsett resultat.	Har genom läserfarenhet uppnått en sådan säkerhet att de med behållning och förståelse kan läsa sådana texter de vill, har behov av och ibland måste. Kan läsa åldersadekvat skönlitteratur, på ett personligt sätt och därigenom ge den betydelser. Kan i tal och skrift uttrycka sig begripligt i form av berättande och redogörande framställningar (vilket förutsätter motsvarande nivå av lyssnande). Kan motsvara de skriftspråkliga kraven på formell korrekthet genom att ta hjälp av ordlista, dator eller kunnigare personer.
VG	VÄL GODKÄND	Utöver G även: Har både bredd och djup i sitt kunnande. Har inom vissa ämnesaspekter kännedom om relationen mellan kunskaper om och i ämnet. KOMMENTARER: Betoningen ligger på både bredd och djup (kvantitet och kvalitet). Inom vissa ämnen är bredd iform av kunskap om ämnet en förutsättning för att kunna gå på djupet, för att kunskap i ämnet skall få betydelse i relation till kunskapen om. Djupdimensionen kan vara av tillämpande och ämnesmetodisk karaktär, vilken i sin tur leder till ett kunskapssökande som breddar kunnandet. Inom andra ämnen kan bredd syfta på en omfattande kunskap i ämnet, som erfarenhet i form av tillämpning. Fördjupandet syftar då på ett vidgande av kunskap om ämnet, vilken leder till att kunskapen ses i ett nytt perspektiv.	Utöver G även Kan läsa och tillgodogöra sig skönlitteratur — äldre och modern vuxenlitteratur (även dansk och norsk) — som är angelägen för eleven personligen eller för klassens arbete. Kan jämföra konkreta händelser, företeelser och gestalter i åldersadekvat skönlitteratur med egna erfarenheter. Kan via språkliga iakttagelser urskilja mönster och grammatiska strukturer. Kan förstå användbarheten av olika framställningsformer och uttryckssätt i tal, skrift och gestaltande (t.ex. improvisation, rollspel).

MVG	MYCKET VÄL GODKÄND	Utöver G och VG även: Är utifrån stor bredd och stort djup i sitt kunnande klar över relationen mellan ämnets innehåll och metod och visar därvid upp en god förmåga att tillämpa sina kunskaper. KOMMENTARER: Ämneskunnandet har nått en sådan omfattning att ämnets metod alltmer kommer i fokus. Ett ämnes metod varierar med olika ämnen. Även inom ett ämne, beroende på dess moment eller grenar, kan metoderna variera. Här åsyftas en insikt om att ett ämnesinnehåll och dess metod är ömsesidigt beroende av varandra, vilket eleven kan visa i sin tillämpning.	utöver G och VG även Kan läsa och förstå olika slags text och kan variera läsningen efter textens art och läsningens syfte. Har förmåga att vid läsning av skönlitteratur förhålla sig till en fråga som primärt ligger utanför texten. Kan uttrycka sig i tal och skrift med medveten hänsyn till mottagaren.
F	FRAMSTÅENDE	Utöver G, VG och MVG även: Behärskar ämnets metod/metoder och kan utifrån dessa självständigt formulera och pröva antaganden och försök till förklaringar; studera, analysera och dra slutsatser utifrån vissa ämnesaspekter — teoretiska och praktiska. KOMMENTARER: Det ämnesmetodiska kunnandet har breddats till att gälla i princip alla idag och i ämnet förekommande metoder. Eleven kan använda dessa alltmer självständigt för att vidga och fördjupa sina kunskaper om och i ämnet. Är klar över att en metod inte är ett självändamål utan ett medel att pröva och/eller nå kunskap.	Utöver G, VG och MVG även Kan söka kunskap ur olika källor (litteratur och andra medier) samt kan granska, förhålla sig, värdera och strukturera denna kunskap. Kan genom skönlitteratur via inkännande och reflektion utveckla nya perspektiv på omvärlden. Kan i tal och skrift uttrycka åsikter och argument, sakliga och personliga reflektioner i förhållande till ett kunskapsinnehåll och dess struktur.
U	UTMÄRKT	Utöver G, VG, MVG och F även: Är klar över ämnets olika metoder och metodernas begränsningar. Inser relativiteten, begränsningarna och tidsberoendet i dagens kunskaper och inser även ämnets relation till andra ämnen och hur det skiljer sig från andra ämnen. KOMMENTARER: Inser att en metod bestämmer vilka frågor som kan ställas och därmed vilken kunskap som kan nås och vad som inte täcks in, dvs. är klar över att metod måste väljas utifrån den fråga som ställs inför ett fenomen. Inser även att teoriers och förklaringsmodellers giltighetsområde bestäms både av antaganden om det fenomen som studeras och av hur (metod) det studeras. Inser alltså kunskapens relativa karaktär och begränsningar.	Utöver G, VG, MVG och F även Läser obehindrat och med förståelse olika texttyper och anpassar omedvetet lässättet till textens karaktär och den totala lässituationen. Kan i samband med läsning av skönlitteratur se och reflektera över strukturella likheter och skillnader i verkligheten och i olika tider och olika sammanhang så som de framträder i skönlitteratur. Behärskar även i sitt skrivande de olika texttyper man möter i bredt och medvetet läsande.

BESKRIVNING AV BETYGSBEREDNINGENS FÖRSLAG TILL BETYGSSYSTEM

BETECKNING	BENÄMNING	ALLMÄN BESKRIVNING	ÄMNESSPECIFIK BESKRIVNING: MUSIK
ÄIG/IG	ÄNNU ICKE GODKÄND/ ICKE GODKÄND	Eleven har ännu icke/icke uppnått de kunskaper som krävs för att kunna förstå, fungera och verka i vårt samhälle. KOMMENTARER: Det kunnande eleven har kan vara fragmentariskt, kan omfatta en rad fakta, orelaterade till varandra och inte knutna till ett sammanhang — det kan omfatta memoreringar där förståelsen saknas, mekaniskt användande av regler, formler algoritmer, instrument, verktyg m.m. utan att förstå de bakomliggande principerna. Viss förståelse kan finnas i fråga om begränsade stoffområden.	*ETT FÖRSÖK TILL ILLUSTRATION AV KRITERIER I MUSIK I AVVAKTAN PÅ KURSPLANEN*
G	GODKÄND	Har för vardagligt samhällsliv/yrkesliv och fortsatta studier de nödvändiga kunskaperna om och/eller i ämnet och visar detta i ord och handling. KOMMENTARER: I vissa ämnen är det i första hand kunskap om ämnet som står i fokus i form av förståelse av centrala begrepp och enklare relationer och samband mellan dessa i kända situationer. I vissa kan det röra sig t. ex. om kronologi; i andra om orsakssamband. I ämnen där kunskap i är en förutsättning och utgångspunkt för ämneskunnandet, t.ex. språk, vissa yrkesämnen, följer en omedveten kunskap om (tyst kunskap), som i viss utsträckning måste formuleras. Relationen mellan kunskap i och om kan då utgöra en förståelse av konsekvenskaraktär: man måste uttrycka sig, handla, manövrera på ett bestämt sätt för att nå avsett resultat.	Har lärt sig grunderna i att sjunga och hantera sin röst och spela på något instrument i ett gemensamt musicerande och förhålla sig till musik. Exempel: Kan på något instrument avläsa och spela ackord (vilket förutsätter kunskaper om notvärden, tonart och taktart). Kan reflektera över sina praktiska erfarenheter och upplevelser och värdera olika musikgenrer i skalan bra - dåligt. Kan utifrån lyssnande orientera verk i dimensionerna tid och tradition och känna till att de har (eller haft) meningsbärande innehåll och kulturella innebörder (t.ex. religiösa).
VG	VÄL GODKÄND	Utöver G även: Har både bredd och djup i sitt kunnande. Har inom vissa ämnesaspekter kännedom om relationen mellan kunskaper om och i ämnet. KOMMENTARER: Betoningen ligger på både bredd och djup (kvantitet och kvalitet). Inom vissa ämnen är bredd iform av kunskap om ämnet en förutsättning för att kunna gå på djupet, för att kunskap i ämnet skall få betydelse i relation till kunskapen om. Djupdimensionen kan vara av tillämpande och ämnesmetodisk karaktär, vilken i sin tur leder till ett kunskapssökande som breddar kunnandet. Inom andra ämnen kan bredd syfta på en omfattande kunskap i ämnet, som erfarenhet i form av tillämpning. Fördjupandet syftar då på ett vidgande av kunskap om ämnet, vilken leder till att kunskapen ses i ett nytt perspektiv.	Utöver G även: Behärskar sin sångröst och spel på något instrument i ett gemensamt musicerande och visar upp ett medvetet förhållningssätt till egen och annan musik. Exempel: Kan göra spelstämmor baserat på harmonier, avläsa en ackordsanalys och tillämpa (vilket förutsätter kunskaper i och om harmoni, rundgång, relationen mellan spelstämma, komp och basstämma och sin egen och andras roll i samspelssituationen). Kan analysera ett verk i dimensionerna tid, tradition, genrer, form och känna till dess meningsbärande innehåll och kulturella innebörder.

MVG	MYCKET VÄL GODKÄND	Utöver G och VG även: Är utifrån stor bredd och stort djup i sitt kunnande klar över relationen mellan ämnets innehåll och metod och visar därvid upp en god förmåga att tillämpa sina kunskaper. KOMMENTARER: Ämneskunnandet har nått en sådan omfattning att ämnets metod alltmer kommer i fokus. Ett ämnes metod varierar med olika ämnen. Även inom ett ämne, beroende på dess moment eller grenar, kan metoderna variera. Här åsyftas en insikt om att ett ämnesinnehåll och dess metod är ömsesidigt beroende av varandra, vilket eleven kan visa i sin tillämpning.	Utöver G och VG även: Behärskar sin röst och sitt instrument väl i såväl gemensamt- som soloframträdande och kan både leda och samverka med andra i förberedelser och framträdanden, baserat på en bredd i sitt musikkunnande. Exempel: Kan komponera musik och tillsammans framföra (vilket förutsätter kunskaper i och om medvetna val av form och budskap). Kan analysera ett verk i dimensionerna tid, tradition, genrer, form och dess meningsbärande innehåll, kulturella innebörd och uttrycka det i både tal och skrift.
F	FRAMSTÅENDE	Utöver G, VG och MVG även: Behärskar ämnets metod/metoder och kan utifrån dessa självständigt formulera och pröva antaganden och försök till förklaringar; studera, analysera och dra slutsatser utifrån vissa ämnesaspekter — teoretiska och praktiska. KOMMENTARER: Det ämnesmetodiska kunnandet har breddats till att gälla i princip alla idag och i ämnet förekommande metoder. Eleven kan använda dessa alltmer självständigt för att vidga och fördjupa sina kunskaper om och i ämnet. Är klar över att en metod inte är ett självändamål utan ett medel att pröva och/eller nå kunskap.	Utöver G, VG och MVG även: Är framstående på sitt instrument och har ett personligt uttryck och en bred repertoar utgående från en bred kunskap om musik i dess kulturella och sociala sammanhang. Exempel: Kan göra arrangemang och leda ett arbete fram till genomförande.
U	UTMÄRKT	Utöver G, VG, MVG och F även: Är klar över ämnets olika metoder och metodernas begränsningar. Inser relativiteten, begränsningarna och tidsberoendet i dagens kunskaper och inser även ämnets relation till andra ämnen och hur det skiljer sig från andra ämnen. KOMMENTARER: Inser att en metod bestämmer vilka frågor som kan ställas och därmed vilken kunskap som kan nås och vad som inte täcks in, dvs. är klar över att metod måste väljas utifrån den fråga som ställs inför ett fenomen. Inser även att teoriers och förklaringsmodellers giltighetsområde bestäms både av antaganden om det fenomen som studeras och av hur (metod) det studeras. Inser alltså kunskapens relativa karaktär och begränsningar.	Utöver G, VG, MVG och F även: Är förtrogen med musikområdets metoder att skapa, framföra och analysera. Exempel: Kan i tal och skrift göra självständiga analyser med en personlig och sammanhängande åsikt och jämförelser kring menings bärande innehåll, kulturella och estetiska innebörder med hanterande av musikvetenskapens begrepp.

BESKRIVNING AV BETYGSBEREDNINGENS FÖRSLAG TILL BETYGSSYSTEM

BETECKNING	BENÄMNING	ALLMÄN BESKRIVNING	ÄMNESSPECIFIK BESKRIVNING: FYSIK
ÄIG/IG	ÄNNU ICKE GODKÄND/ ICKE GODKÄND	Eleven har ännu icke/icke uppnått de kunskaper som krävs för att kunna förstå, fungera och verka i vårt samhälle. KOMMENTARER: Det kunnande eleven har kan vara fragmentariskt, kan omfatta en rad fakta, orelaterade till varandra och inte knutna till ett sammanhang — det kan omfatta memoreringar där förståelsen saknas, mekaniskt användande av regler, formler algoritmer, instrument, verktyg m.m. utan att förstå de bakomliggande principerna. Viss förståelse kan finnas i fråga om begränsade stoffområden.	*ETT FÖRSÖK TILL ILLUSTRATION AV KRITERIER I FYSIK I AVVAKTAN PÅ KURSPLANEN*
G	GODKÄND	Har för vardagligt samhällsliv/yrkesliv och fortsatta studier de nödvändiga kunskaperna om och/eller i ämnet och visar detta i ord och handling. KOMMENTARER: I vissa ämnen är det i första hand kunskap om ämnet som står i fokus i form av förståelse av centrala begrepp och enklare relationer och samband mellan dessa i kända situationer. I vissa kan det röra sig t. ex. om kronologi; i andra om orsakssamband. I ämnen där kunskap i är en förutsättning och utgångspunkt för ämneskunnandet, t.ex. språk, vissa yrkesämnen, följer en omedveten kunskap om (tyst kunskap), som i viss utsträckning måste formuleras. Relationen mellan kunskap i och om kan då utgöra en förståelse av konsekvenskaraktär: man måste uttrycka sig, handla, manövrera på ett bestämt sätt för att nå avsett resultat.	Känner till de elementära grundläggande begreppen och enkla samband inom områdena kraft och rörelse, elektricitet och magnetism, energi, faser och fasövergångar, strålning och ljud. Exempel: Förstår begreppen positiv och negativ laddning och begreppet sluten krets. Känner till permanentmagneter och deras egenskaper och känner till att elektrisk ström har magnetiska effekter. Känner till hur ljudvågor alstras och hur människans öra fungerar. Kan avläsa elmätare för hemmabruk och ha kunskap om elektriska apparater i hemmet. Kan genomföra en laboration utifån en instruktion och göra iakttagelser.
VG	VÄL GODKÄND	Utöver G även: Har både bredd och djup i sitt kunnande. Har inom vissa ämnesaspekter kännedom om relationen mellan kunskaper om och i ämnet. KOMMENTARER: Betoningen ligger på både bredd och djup (kvantitet och kvalitet). Inom vissa ämnen är bredd iform av kunskap om ämnet en förutsättning för att kunna gå på djupet, för att kunskap i ämnet skall få betydelse i relation till kunskapen om. Djupdimensionen kan vara av tillämpande och ämnesmetodisk karaktär, vilken i sin tur leder till ett kunskapssökande som breddar kunnandet. Inom andra ämnen kan bredd syfta på en omfattande kunskap i ämnet, som erfarenhet i form av tillämpning. Fördjupandet syftar då på ett vidgande av kunskap om ämnet, vilken leder till att kunskapen ses i ett nytt perspektiv.	Utöver G även Kan redogöra för de grundläggande begreppen och olika typer av samband, även ömsesidiga samband och orsakskedjor, inom områdena kraft och rörelse, elektricitet och magnetism, energi, faser och fasövergångar, strålning och ljud. Kan beskriva fysikaliska fenomen och samband och förklara dem med hjälp av fysikens modeller. Kan utifrån en instruktion tillämpa matematiska modeller på fysikaliska problem. Exempel: Har kunskap om elektriska apparaters förhållande till varandra i hemmet. Förstår skillnaden mellan energi och effekt och känner till enheter för dessa och känner till olika system för energiomvandling och kan skilja på förnybara och icke förnyelsebara energikällor. Kan dra slutsatser av iakttagelser i samband med en laboration. Kan använda en given formel för att ta fram ett sökt värde.

MVG	MYCKET VÄL GODKÄND	Utöver G och VG även: Är utifrån stor bredd och stort djup i sitt kunnande klar över relationen mellan ämnets innehåll och metod och visar därvid upp en god förmåga att tillämpa sina kunskaper. KOMMENTARER: Ämneskunnandet har nått en sådan omfattning att ämnets metod alltmer kommer i fokus. Ett ämnes metod varierar med olika ämnen. Även inom ett ämne, beroende på dess moment eller grenar, kan metoderna variera. Här åsyftas en insikt om att ett ämnesinnehåll och dess metod är ömsesidigt beroende av varandra, vilket eleven kan visa i sin tillämpning.	Utöver G och VG även Förstår mer komplicerade typer av samband med dimensionen över- och underordnad, börjar uppfatta relationen mellan modell verklighet. Har tillägnat sig ett modelltänkande som bygger på insikten om successiv revidering och förfining av modeller. Kan utnyttja matematiska modeller och inser deras begränsningar Har tillägnat sig experimentella baskonnande och förståelse för mätnoggrannhet. Exempel: Kan använda en kvalitativ partikelmodell för att förklara och förstå egenskaper hos tillstånd och tillståndsändringar (fast, flytande och gas). Kan använda en formel efter omskrivning eller kombinera formler och ta fram sökta värden. Kan ge förslag till förklaringar till iakttagelser i samband med en laboration.
F	FRAMSTÅENDE	Utöver G, VG och MVG även: Behärskar ämnets metod/metoder och kan utifrån dessa självständigt formulera och pröva antaganden och försök till förklaringar; studera, analysera och dra slutsatser utifrån vissa ämnesaspekter — teoretiska och praktiska. KOMMENTARER: Det ämnesmetodiska kunnandet har breddats till att gälla i princip alla idag och i ämnet förekommande metoder. Eleven kan använda dessa alltmer självständigt för att vidga och fördjupa sina kunskaper om och i ämnet. Är klar över att en metod inte är ett självändamål utan ett medel att pröva och/eller nå kunskap.	Utöver G, VG och MVG även Kan självständigt sluta sig till en generell princip och börjar kunna formulera hypoteser och teorier, kan tillämpa även i nya situationer. Kan tillämpa matematiska modeller i "nya" situationer och kan kombinera matematiska modeller för att lösa experimentella och teoretiska problem Kan självständigt lägga upp ett experiment, göra mätningar, beräkningar, anlysera, dra slutsatser och bedöma kvaliteten på slutsatserna.
U	UTMÄRKT	Utöver G, VG, MVG och F även: Är klar över ämnets olika metoder och metodernas begränsningar. Inser relativiteten, begränsningarna och tidsberoendet i dagens kunskaper och inser även ämnets relation till andra ämnen och hur det skiljer sig från andra ämnen. KOMMENTARER: Inser att en metod bestämmer vilka frågor som kan ställas och därmed vilken kunskap som kan nås och vad som inte täcks in, dvs. är klar över att metod måste väljas utifrån den fråga som ställs inför ett fenomen. Inser även att teoriers och förklaringsmodellers giltighetsområde bestäms både av antaganden om det fenomen som studeras och av hur (metod) det studeras. Inser alltså kunskapens relativa karaktär och begränsningar.	Utöver G, VG, MVG och F även Kan inom fysikens huvudmoment självständigt formulera problem, ställa upp hypoteser, föreslå lösningar, genomföra experiment, värdera experimentella resultat i relation till hypoteser och uppställda modeller. Kan bedöma teoretiska modellers tillämpbarhet och olika konkreta utfall. Inser skillnaden och relationen mellan t.ex. det relativa i historiska förklaringar och naturvetenskapliga och även det relativa i naturvetenskapens och fysikens mera absoluta beskrivningar.

BESKRIVNING AV BETYGSBEREDNINGENS FÖRSLAG TILL BETYGSSYSTEM

BETECKNING	BENÄMNING	ALLMÄN BESKRIVNING	ÄMNESSPECIFIK BESKRIVNING: HISTORIA
ÄIG/IG	ÄNNU ICKE GODKÄND/ ICKE GODKÄND	Eleven har ännu icke/icke uppnått de kunskaper som krävs för att kunna förstå, fungera och verka i vårt samhälle. KOMMENTARER: Det kunnande eleven har kan vara fragmentariskt, kan omfatta en rad fakta, orelaterade till varandra och inte knutna till ett sammanhang — det kan omfatta memoreringar där förståelsen saknas, mekaniskt användande av regler, formler algoritmer, instrument, verktyg m.m. utan att förstå de bakomliggande principerna. Viss förståelse kan finnas i fråga om begränsade stoffområden.	*ETT FÖRSÖK TILL ILLUSTRATION AV KRITERIER I HISTORIA I AVVAKTAN PÅ KURSPLANEN*
G	GODKÄND	Har för vardagligt samhällsliv/yrkesliv och fortsatta studier de nödvändiga kunskaperna om och/eller i ämnet och visar detta i ord och handling. KOMMENTARER: I vissa ämnen är det i första hand kunskap om ämnet som står i fokus i form av förståelse av centrala begrepp och enklare relationer och samband mellan dessa i kända situationer. I vissa kan det röra sig t. ex. om kronologi; i andra om orsakssamband. I ämnen där kunskap i är en förutsättning och utgångspunkt för ämneskunnandet, t.ex. språk, vissa yrkesämnen, följer en omedveten kunskap om (tyst kunskap), som i viss utsträckning måste formuleras. Relationen mellan kunskap i och om kan då utgöra en förståelse av konsekvenskaraktär: man måste uttrycka sig, handla, manövrera på ett bestämt sätt för att nå avsett resultat.	Kan åstadkomma en framställning, med enkla och kronologiska samband mellan händelser (t. ex. enkel tidslinje) med ett hanterande av de vanligaste tidsbegreppen (t. ex. sekel, f. Kr., medeltiden). Kan jämföra konkreta fenomen i nuet med motsvarande i det förflutna och upptäcka likheter och skillnader (t. ex. krig, resande, familj, nöjen) Kan förhålla sig till historiska händelser och förhållanden i skalan bra - dåligt. Kan själv finna svaret på en enkel historisk fråga.
VG	VÄL GODKÄND	Utöver G även: Har både bredd och djup i sitt kunnande. Har inom vissa ämnesaspekter kännedom om relationen mellan kunskaper om och i ämnet. KOMMENTARER: Betoningen ligger på både bredd och djup (kvantitet och kvalitet). Inom vissa ämnen är bredd iform av kunskap om ämnet en förutsättning för att kunna gå på djupet, för att kunskap i ämnet skall få betydelse i relation till kunskapen om. Djupdimensionen kan vara av tillämpande och ämnesmetodisk karaktär, vilken i sin tur leder till ett kunskapssökande som breddar kunnandet. Inom andra ämnen kan bredd syfta på en omfattande kunskap i ämnet, som erfarenhet i form av tillämpning. Fördjupandet syftar då på ett vidgande av kunskap om ämnet, vilken leder till att kunskapen ses i ett nytt perspektiv.	Utöver G även Kan knyta samman händelser till ett mer invecklat och historiskt korrekt förlopp med hjälp av enklare resonemang kring orsak, verkan, förändring och kontinuitet. Kan sammanställa en historik berättelse muntligt eller skriftligt (med t. ex. tydliga aktörer). Förhåller sig till historia, motiverar på basis av t ex enkla, moraliska principer (dvs inte blott utifrån spontana, oreflekterade och subjektiva värderingar). Har kunskap om särskilt tydliga, kraftiga och långa linjer från då via nu mot sedan. Generaliserar inte på bräckligt underlag.

MVG	MYCKET VÄL GODKÄND	Utöver G och VG även: Är utifrån stor bredd och stort djup i sitt kunnande klar över relationen mellan ämnets innehåll och metod och visar därvid upp en god förmåga att tillämpa sina kunskaper. KOMMENTARER: Ämneskunnandet har nått en sådan omfattning att ämnets metod alltmer kommer i fokus. Ett ämnes metod varierar med olika ämnen. Även inom ett ämne, beroende på dess moment eller grenar, kan metoderna variera. Här åsyftas en insikt om att ett ämnesinnehåll och dess metod är ömsesidigt beroende av varandra, vilket eleven kan visa i sin tillämpning.	Utöver G och VG även Kan skilja ut direkt - indirekt orsak - utlösande faktor och omedelbara - långsiktiga följder och beaktar såväl politiska, ekonomiska, sociala och kulturella faktorer samt ger självständiga förslag om viktiga och oviktiga orsaker och följder. Kan upptäcka historiska analogier och paralleller till nutida skeenden. Visar upp en personlig och sammanhängande åsikt, har t. ex. egna tankar om vad i kulturarvet som är värt att bevara samt ser individens ansvar inför historien. Kan självständigt tillämpa elementär källanalys (t. ex. i vanliga tydliga källor studera datering, författarens syfte osv.). Kan dra information ur varierande källor (primära/sekundära texter, statistik och muntliga källor) och förstår begreppet kvarleva. Kan presentera i form av en fackuppsats eller som föredrag.
F	FRAMSTÅENDE	Utöver G, VG och MVG även: Behärskar ämnets metod/metoder och kan utifrån dessa självständigt formulera och pröva antaganden och försök till förklaringar; studera, analysera och dra slutsatser utifrån vissa ämnesaspekter — teoretiska och praktiska. KOMMENTARER: Det ämnesmetodiska kunnandet har breddats till att gälla i princip alla idag och i ämnet förekommande metoder. Eleven kan använda dessa alltmer självständigt för att vidga och fördjupa sina kunskaper om och i ämnet. Är klar över att en metod inte är ett självändamål utan ett medel att pröva och/eller nå kunskap.	Utöver G, VG och MVG även Brukar tämligen obehindrat orsaksförklaringar resp intentionella förklaringar, idealistiska resp materialistiska historieuppfattningar vid analysen av ett historiskt händelseförlopp. Visar upp en förmåga till att leva sig in, respektera människor och idéer i det förgångna. Inser analogiers och parallellers begränsningar (t. ex. "Historien upprepar sig aldrig"). Kan presentera i form av en genomarbetad artikel med god disposition, rubriker, korrekt bruk av historiska termer och begrepp samt korrekta litteraturlistor, citat och fotnoter. Kan dra korrekta slutsatser ur delvis motstridande källor och förstår vilka källor som behövs för att rekonstruera en given historisk händelse.
U	UTMÄRKT	Utöver G, VG, MVG och F även: Är klar över ämnets olika metoder och metodernas begränsningar. Inser relativiteten, begränsningarna och tidsberoendet i dagens kunskaper och inser även ämnets relation till andra ämnen och hur det skiljer sig från andra ämnen. KOMMENTARER: Inser att en metod bestämmer vilka frågor som kan ställas och därmed vilken kunskap som kan nås och vad som inte täcks in, dvs. är klar över att metod måste väljas utifrån den fråga som ställs inför ett fenomen. Inser även att teoriers och förklaringsmodellers giltighetsområde bestäms både av antaganden om det fenomen som studeras och av hur (metod) det studeras. Inser alltså kunskapens relativa karaktär och begränsningar.	Utöver G, VG, MVG och F även Strukturerar breda långvariga och invecklade händelseförlopp med hjälp av gängse förklaringsmodeller. Insikt i skillnaden mellan historiska förklaringar och naturvetenskapliga mera absoluta beskrivningar. Kan distansera sig från sitt 1900-talsperspektiv och bedöma människors handlingar utifrån deras historiska miljö och göra kvalificerade jämförelser och slutsatser. Kan kombinera svårtolkade och motstridande källor och dra hållbara slutsatser utanför de givna informationerna.

BESKRIVNING AV BETYGSBEREDNINGENS FÖRSLAG TILL BETYGSSYSTEM

BETECKNING	BENÄMNING	ALLMÄN BESKRIVNING	ÄMNESSPECIFIK BESKRIVNING: ENGELSKA
ÄIG/IG	ÄNNU ICKE GODKÄND/ ICKE GODKÄND	Eleven har ännu icke/icke uppnått de kunskaper som krävs för att kunna förstå, fungera och verka i vårt samhälle. KOMMENTARER: Det kunnande eleven har kan vara fragmentariskt, kan omfatta en rad fakta, orelaterade till varandra och inte knutna till ett sammanhang — det kan omfatta memoreringar där förståelsen saknas, mekaniskt användande av regler, formler algoritmer, instrument, verktyg m.m. utan att förstå de bakomliggande principerna. Viss förståelse kan finnas i fråga om begränsade stoffområden.	*ETT FÖRSÖK TILL ILLUSTRATION AV KRITERIER I ENGELSKA I AVVAKTAN PÅ KURSPLANEN*
G	GODKÄND	Har för vardagligt samhällsliv/yrkesliv och fortsatta studier de nödvändiga kunskaperna om och/eller i ämnet och visar detta i ord och handling. KOMMENTARER: I vissa ämnen är det i första hand kunskap om ämnet som står i fokus i form av förståelse av centrala begrepp och enklare relationer och samband mellan dessa i kända situationer. I vissa kan det röra sig t. ex. om kronologi; i andra om orsakssamband. I ämnen där kunskap i är en förutsättning och utgångspunkt för ämneskunnandet, t.ex. språk, vissa yrkesämnen, följer en omedveten kunskap om (tyst kunskap), som i viss utsträckning måste formuleras. Relationen mellan kunskap i och om kan då utgöra en förståelse av konsekvenskaraktär: man måste uttrycka sig, handla, manövrera på ett bestämt sätt för att nå avsett resultat.	Har via meningsfull användning så goda kunskaper i engelska att eleven: Kan delta i ett vardagligt samtal på engelska och kan formulera behov och önskemål. Kan förstå korta meddelanden och uppmaningar och följa med i ett helt engelskspråkigt radio- eller TV-program. Kan läsa och förstå enkla meddelanden (t.ex. ett fax) privata brev samt förstå huvuddragen i engelsk tidningsartikel av enklare slag inom sin intressesfär. Kan göra sig förstådd med ett skrivet meddelande utan krav på korrekthet.
VG	VÄL GODKÄND	Utöver G även: Har både bredd och djup i sitt kunnande. Har inom vissa ämnesaspekter kännedom om relationen mellan kunskaper om och i ämnet. KOMMENTARER: Betoningen ligger på både bredd och djup (kvantitet och kvalitet). Inom vissa ämnen är bredd iform av kunskap om ämnet en förutsättning för att kunna gå på djupet, för att kunskap i ämnet skall få betydelse i relation till kunskapen om. Djupdimensionen kan vara av tillämpande och ämnesmetodisk karaktär, vilken i sin tur leder till ett kunskapssökande som breddar kunnandet. Inom andra ämnen kan bredd syfta på en omfattande kunskap i ämnet, som erfarenhet i form av tillämpning. Fördjupandet syftar då på ett vidgande av kunskap om ämnet, vilken leder till att kunskapen ses i ett nytt perspektiv.	Utöver G även: Kan i en diskussion uttrycka sig begripligt på engelska, föra fram egna åsikter och bemöta andras. Har genom läserfarenhet nått en sådan säkerhet att eleven med behållning och förståelse kan läsa engelska texter inom sin intressesfär (t.ex. förstå det mesta av innehållet i en engelsk tidningsartikel). Kan på engelska skriva ett enkelt meddelande (t.ex. fax) eller kort brev och kunna utnyttja ordbok, grammatik eller dator för att nå en form som inte stör budskapet.

MVG	MYCKET VÄL GODKÄND	Utöver G och VG även: Är utifrån stor bredd och stort djup i sitt kunnande klar över relationen mellan ämnets innehåll och metod och visar därvid upp en god förmåga att tillämpa sina kunskaper. KOMMENTARER: Ämneskunnandet har nått en sådan omfattning att ämnets metod alltmer kommer i fokus. Ett ämnes metod varierar med olika ämnen. Även inom ett ämne, beroende på dess moment eller grenar, kan metoderna variera. Här åsyftas en insikt om att ett ämnesinnehåll och dess metod är ömsesidigt beroende av varandra, vilket eleven kan visa i sin tillämpning.	Utöver G och VG även Kan obehindrat och med trygghet samtala på engelska och i en diskussion föra fram egna åsikter och bemöta andras. Kan läsa åldersadekvat engelsk skönlitteratur med förståelse behållning. Kan via språkliga iakttagelser urskilja mönster och grammatiska strukturer. Kan i skrift uttrycka sig begripligt i form av berättande och redogörande framställningar med de elementära krav på skriftlig korrekthet som gäller i engelskspråkliga länder genom att ta hjälp av ordbok, grammatik eller dator.
F	FRAMSTÅENDE	Utöver G, VG och MVG även: Behärskar ämnets metod/metoder och kan utifrån dessa självständigt formulera och pröva antaganden och försök till förklaringar; studera, analysera och dra slutsatser utifrån vissa ämnesaspekter — teoretiska och praktiska. KOMMENTARER: Det ämnesmetodiska kunnandet har breddats till att gälla i princip alla idag och i ämnet förekommande metoder. Eleven kan använda dessa alltmer självständigt för att vidga och fördjupa sina kunskaper om och i ämnet. Är klar över att en metod inte är ett självändamål utan ett medel att pröva och/eller nå kunskap.	Utöver G och VG även Kan obehindrat och med trygghet samtala på engelska och i en diskussion föra fram egna åsikter och bemöta andras. Kan läsa åldersadekvat engelsk skönlitteratur med förståelse behållning. Kan via språkliga iakttagelser urskilja mönster och grammatiska strukturer. Kan i skrift uttrycka sig begripligt i form av berättande och redogörande framställningar med de elementära krav på skriftlig korrekthet som gäller i engelskspråkliga länder genom att ta hjälp av ordbok, grammatik eller dator.
U	UTMÄRKT	Utöver G, VG, MVG och F även: Är klar över ämnets olika metoder och metodernas begränsningar. Inser relativiteten, begränsningarna och tidsberoendet i dagens kunskaper och inser även ämnets relation till andra ämnen och hur det skiljer sig från andra ämnen. KOMMENTARER: Inser att en metod bestämmer vilka frågor som kan ställas och därmed vilken kunskap som kan nås och vad som inte täcks in, dvs. är klar över att metod måste väljas utifrån den fråga som ställs inför ett fenomen. Inser även att teoriers och förklaringsmodellers giltighetsområde bestäms både av antaganden om det fenomen som studeras och av hur (metod) det studeras. Inser alltså kunskapens relativa karaktär och begränsningar.	Utöver G, VG och MVG även Kan uttrycka sig i tal med tydligt engelskt flyt utan störande språkfel. Kan läsa och förstå olika slags engelsk text även facktext, (dvs. i stort som på sitt modersmål). Har förmåga att vid läsning av engelsk skönlitteratur förhålla sig till en fråga som primärt ligger utanför texten. Kan med engelskt flyt motsvara de skriftspråkliga kraven på formell korrekthet i engelska genom att ta hjälp av ordbok, grammatik eller dator.

BESKRIVNING AV BETYGSBEREDNINGENS FÖRSLAG TILL BETYGSSYSTEM

BETECKNING	BENÄMNING	ALLMÄN BESKRIVNING	ÄMNESSPECIFIK BESKRIVNING: OMVÅRDNAD
ÄIG/IG	ÄNNU ICKE GODKÄND/ ICKE GODKÄND	Eleven har ännu icke/icke uppnått de kunskaper som krävs för att kunna förstå, fungera och verka i vårt samhälle. KOMMENTARER: Det kunnande eleven har kan vara fragmentariskt, kan omfatta en rad fakta, orelaterade till varandra och inte knutna till ett sammanhang — det kan omfatta memoreringar där förståelsen saknas, mekaniskt användande av regler, formler algoritmer, instrument, verktyg m.m. utan att förstå de bakomliggande principerna. Viss förståelse kan finnas i fråga om begränsade stoffområden.	*ETT FÖRSÖK TILL ILLUSTRATION AV KRITERIER I OMVÅRDNAD*
G	GODKÄND	Har för vardagligt samhällsliv/yrkesliv och fortsatta studier de nödvändiga kunskaperna om och/eller i ämnet och visar detta i ord och handling. KOMMENTARER: I vissa ämnen är det i första hand kunskap om ämnet som står i fokus i form av förståelse av centrala begrepp och enklare relationer och samband mellan dessa i kända situationer. I vissa kan det röra sig t. ex. om kronologi; i andra om orsakssamband. I ämnen där kunskap i är en förutsättning och utgångspunkt för ämneskunnandet, t.ex. språk, vissa yrkesämnen, följer en omedveten kunskap om (tyst kunskap), som i viss utsträckning måste formuleras. Relationen mellan kunskap i och om kan då utgöra en förståelse av konsekvenskaraktär: man måste uttrycka sig, handla, manövrera på ett bestämt sätt för att nå avsett resultat.	Har för yrkesarbete inom sitt kompetensområde och fortsatta studier de nödvändiga kunskaperna i praktiskt vårdarbete och i allmänmänskliga förhållningssätt till patienter Exempel: Har en grundläggande kunskap om den friska människan i sin livsmiljö. Inser vikten av respekt för hur en sjuk och av vårdare beroende människa reagerar och har grundläggande kännedom om sjuka människors olika behov (t.ex. fysiska, psykiska, sociala, kulturella och andliga). Kan använda vanligt förekommande hjälpmedel och med god hygien, för patientens säkerhet. Kan planera och genomföra sitt eget arbete, inbegripet observation, övervakning och rapportering av förändringar i en viss patients hälsotillstånd. Har kunskaper om kost och motion som viktiga faktorer för att behålla egen hälsa.
VG	VÄL GODKÄND	Utöver G även: Har både bredd och djup i sitt kunnande. Har inom vissa ämnesaspekter kännedom om relationen mellan kunskaper om och i ämnet. KOMMENTARER: Betoningen ligger på både bredd och djup (kvantitet och kvalitet). Inom vissa ämnen är bredd iform av kunskap om ämnet en förutsättning för att kunna gå på djupet, för att kunskap i ämnet skall få betydelse i relation till kunskapen om. Djupdimensionen kan vara av tillämpande och ämnesmetodisk karaktär, vilken i sin tur leder till ett kunskapssökande som breddar kunnandet. Inom andra ämnen kan bredd syfta på en omfattande kunskap i ämnet, som erfarenhet i form av tillämpning. Fördjupandet syftar då på ett vidgande av kunskap om ämnet, vilken leder till att kunskapen ses i ett nytt perspektiv.	Utöver G även Visar upp en självständighet i kännedom om relationen mellan begrepp och principer inom kompetensområdet. Förhållningssättet utgår ifrån att identifiera och stödja patienternas egna val. Exempel: Visar insikt i de inbördes relationerna mellan begreppen människa, hälsa, omvårdnad och miljö med inriktning på helheten och etisk medvetenhet. Har kunskaper om hur brister i kost och motion påverkar olika sjukdomar och kan bedöma rimligheten i en viss kost för en sjuk människa. Har kännedom om de mål och riktlinjer som reglerar yrkesområdet. Kan delta i en diskussion om omvårdnadens mål.

MVG	MYCKET VÄL GODKÄND	Utöver G och VG även: Är utifrån stor bredd och stort djup i sitt kunnande klar över relationen mellan ämnets innehåll och metod och visar därvid upp en god förmåga att tillämpa sina kunskaper. KOMMENTARER: Ämneskunnandet har nått en sådan omfattning att ämnets metod alltmer kommer i fokus. Ett ämnes metod varierar med olika ämnen. Även inom ett ämne, beroende på dess moment eller grenar, kan metoderna variera. Här åsyftas en insikt om att ett ämnesinnehåll och dess metod är ömsesidigt beroende av varandra, vilket eleven kan visa i sin tillämpning.	Utöver G och VG även Visar upp sådan självständighet, djup och bredd i sina kunskaper inom sitt kompetensområde att hon/han kan i förhålla sig reflekterande till olika grundprinciper (teorier) samt förmedla sina kunskaper och insikter till andra. Exempel: Visar upp goda insikter i att bemöta vårdbehövande och närstående utifrån deras individuella behov och situation. Visar upp god teknik och självständighet i de vanligaste förekommande praktiska vårduppgifterna. Kan vad gäller grundläggande omvårdnad planera, genomföra och utvärdera sitt eget arbete samt är medveten om etiska aspekter på arbetet. Kan dela med sig av sina kunskaper till andra yrkeskategorier. Har kännedom om vårdprocessen utifrån olika teorier och olika historiska perioder. Kan dokumentera iakttagelser och arbetsinsatser enligt gällande normer.
F	FRAMSTÅENDE	Utöver G, VG och MVG även: Behärskar ämnets metod/metoder och kan utifrån dessa självständigt formulera och pröva antaganden och försök till förklaringar; studera, analysera och dra slutsatser utifrån vissa ämnesaspekter — teoretiska och praktiska. KOMMENTARER: Det ämnesmetodiska kunnandet har breddats till att gälla i princip alla idag och i ämnet förekommande metoder. Eleven kan använda dessa alltmer självständigt för att vidga och fördjupa sina kunskaper om och i ämnet. Är klar över att en metod inte är ett självändamål utan ett medel att pröva och/eller nå kunskap.	Utöver G, VG och MVG även Behärskar omvårdnandens metoder inom sitt kompetensområde och har förutsättningar att självständigt pröva egna och andras idéer till förändring och utveckling. Exempel: Kan följa upp och analysera sitt förhållningssätt till patienter och anhöriga. Visar en betydande självständighet i kombination med en insikt om sina kunskapers begränsningar. Bedömer den egna arbetsinsatsen utifrån kvalitets- och säkerhetsaspekter. Kan identifiera etiska problem och tar initiativ till etiska diskussioner utifrån ett humanistiskt perspektiv. Intar en självständig etisk ställning till olika vårdsituationer. Kan rapportera inom vårdlaget och visar förutsättningar för en god arbetsledning.
U	UTMÄRKT	Utöver G, VG, MVG och F även: Är klar över ämnets olika metoder och metodernas begränsningar. Inser relativiteten, begränsningarna och tidsberoendet i dagens kunskaper och inser även ämnets relation till andra ämnen och hur det skiljer sig från andra ämnen. KOMMENTARER: Inser att en metod bestämmer vilka frågor som kan ställas och därmed vilken kunskap som kan nås och vad som inte täcks in, dvs. är klar över att metod måste väljas utifrån den fråga som ställs inför ett fenomen. Inser även att teoriers och förklaringsmodellers giltighetsområde bestäms både av antaganden om det fenomen som studeras och av hur (metod) det studeras. Inser alltså kunskapens relativa karaktär och begränsningar.	Utöver G, VG, MVG och F även Visar insikt om att kunskaper i omvårdnad är medel för att nå omvårdnadsmålen och att dagens kunskaper är beroende av värderingar, den situation och tid de utvecklas inom samt att olika kulturer utvecklat olika förhållningssätt. Exempel: Visar upp en betydande självkännedom och medvetenhet om sina egna värderingars betydelse för förhållningssättet till sjuka och friska människor. Kan självständigt ta del av forskningsrapporter som är relevanta för det egna kompetensområdet och har förutsättningar att omsätta rönen inom det egna yrkesområdet. Visar förmåga att systematisera och dokumentera sina egna erfarenheter och iakttagelser. Kan kritiskt granska egna omvårdnadsinsatser och utifrån detta förändra sitt handlande och förhållningssätt.

4.5.4 Införandet av betygssystemet

Betygsberedningens förslag: Betygsberedningen föreslår att det nya betygssystemet införs successivt under en treårsperiod med början i årskurs 7 i grundskolan och årskurs 1 i gymnasieskolan och samordnas med införandet av nya läroplaner.

Skälen för förslaget: Betygssystemet handlar om så mycket mer än om antalet betygssteg, nya beteckningar och ett preciserat kunskapsinnehåll. Alla tidigare principer bakom betyg och betygsättning förändras med konsekvenser för planering av arbetet, för undervisning, för prov och bedömning osv. Sådana förändringar tar tid och lärarna måste ges möjlighet att få pröva sig fram. Med ett successivt införande ges i viss mån en sådan möjlighet, eftersom lärare har tre år på sig innan avgångsbetyg behöver sättas.

En förutsättning för ett nytt betygssystem är att arbetet med att göra ämnesspecifika beskrivningar påbörjas omedelbart i enlighet med givna direktiv (1991:104, 1991:117).

Reformerna - nytt betygssystem, nya läroplaner och införda nya styrprinciper tillika med nya kursplaner - har stora konsekvenser för lärarna. Förankringen av reformerna kommer att ta tid. Genom att införandet av betygssystemet sker samtidigt med introduktionen av nya läroplaner kan fortbildningsinsatserna samordnas. Det är beredningens uppfattning att detta förankringsarbete skall följas upp och dokumenteras.

5 Angående "Ordning och uppförande"

5.1 Beredningens uppdrag

I tilläggsdirektiv (1991:104) står:
"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 och uppförande bör belysas av beredningen."

Det betygssystem beredningen föreslår avser elevernas kunskaper i och om ämnet i förhållande till i förväg redovisade kriterier. Det betyder att s.k. beteendekriterier såsom flit, ambition, arbetförmåga, uppträdande, uppmärksamhet, samarbetsförmåga, ordning, hyfs, artighet, ohörsamhet, lydnad, åsikter osv. inte som i det nuvarande betygssystemet skall vägas in i betygen. Det betyder däremot inte att dessa faktorer skulle vara oviktiga. Några av dessa är knutna till elevernas kunskapsutveckling på det sätt att t.ex. flit, ambition m.m. ger utdelning i form av ett mer avancerat kunnande. Andra hör hemma inom ramen för det som uttrycks i skollagen, nämligen att utbildningen skall:

"...i samarbete med hemmen främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar/.../ Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö." (§ 2)

Detta anger det som i läroplanerna benämns "Skolans värdegrund", värderingar "som bl. a. genom kristen etik och västerländsk humanism har djup förankring i vårt land".

Främjandet av denna utveckling är således ett viktigt mål, vilket dock inte kan regleras genom timplaner. Värdegrunden anger ramen för allt skolarbete, inom vilken eleverna under det fortlöpande pedagogiska arbetet samtidigt lär sig de villkor som gäller för att ett arbete tillsammans med andra människor skall fungera. Det är inte ett mål som ligger vid sidan om eller parallellt med kunskapsmålen; det är snarare en förutsättning för och därmed ett medel för realiseradet av de senare.

I syfte att få ett underlag för uppdraget att belysa förutsättningarna "för att införa någon form av betyg eller omdömen i ordning och uppförande" inbjöds experter och lärare till ett tvådagarsseminarium.

Diskussionen i gruppen handlade först om hur det var på den tiden när betyg i ordning och uppförande gavs, med exempel på

egna och andras upplevelser av att få sänkt betyg i ettdera eller i båda. Å ena sidan fanns de som satte en ära i sänkta betyg. Å andra sidan fanns de skötsamma, som för något ytterst trivialt eller marginellt fått sänkt uppförandebetyg, en kränkning som satt djupa spår ända in i vuxenlivet. Det väckte frågor bl.a. kring godtycke i bedömningar och vilka kriterier som skulle kunna gälla.

En viktig fråga vid seminariet var vad man vill åstadkomma med betyg eller omdömen i ordning och uppförande. Räcker betyg eller omdömen i ordning och uppförande för att klara av de problem i skolans vardag som behöver åtgärdas? Man var inom gruppen ense om att betyg eller omdömen inte räcker.

Det framhölls att det idag är ett välkänt faktum att uppfostran utifrån bestraffning som princip inte bara är ineffektiv utan också får negativa konsekvenser. I skolsammanhang kan det hända att bestraffning utdelas utan att några åtgärder vidtas för att utreda orsaker, så att eleven får hjälp att klara av sin situation, eller utan att ta reda på att eleven förstått innebörden i sitt handlande. Det leder inte till att eleven lär något och inte till att relationen mellan eleven och den som bestraffar förbättras. Risken är snarare att eleven alltmer utestängs från den sociala gemenskapen med onda cirklar som följd.

Mot denna bakgrund var alla deltagare i seminariet ense om att den uppgift skolan har, nämligen att medverka till elevernas utveckling mot att omfatta den etik och moral som vårt samhälle vilar på, endast kan genomföras utifrån principen om erkännande, förlåtelse, upprättelse och gottgörelse.

Inom seminariergruppen var man överens om att till beredningen bl.a. föreslå:

att elevsamtal införs som en institution i skolan som ett tjänsteåliggande för lärare; att den skall gälla hela skoltiden, dvs. under tolv år,

att samtal sker minst två gånger per termin,

att eleven har rätt att välja lärare,

att en fast ram ges för hur elevsamtalet skall genomföras,

att man samtidigt tar upp frågan om professionell tystnadsplikt i detta sammanhang.

Hur seminariegruppen kom fram till detta och förslag till ramar för elevsamtalet finns dokumenterat i bilaga 3.

Betygsberedningens rekommendationer: Beredningen föreslår att betyg i ordning och uppförande inte skall ges, men rekommenderar samtalsinstitutionen som en modell för att lösa de problem som måste hanteras i skolans vardag, samt rekommenderar att information till hemmen ges i form av mycket väl strukturerade omdömen.

Skälen för rekommendationerna: Efter att ha tagit del av seminarierapporten anser beredningen att de skäl mot betyg i ordning och uppförande som där anges är tillräckliga.

Elevsamtalet ligger i linje med de initiativ som tagits i en del skolor. De etiska och moraliska principer som är samhällets och därmed skolans värdegrund är inte något som eleverna först inte har och sedan plötsligt har. Det handlar om utveckling. När barn börjar skolan har de olika erfarenheter. Olikheter vad gäller kulturell och social bakgrund kan innebära olikheter vad gäller de normssystem de erfarit och tagit till sig i samspel med andra. Det kan betyda att en del barn oförskyllt hamnar i en normkonflikt som måste hanteras varsamt. För alla barn och ungdomar gäller dock att de skall utvecklas till att omfatta den för skolan och samhället gemensamma värdegrunden en utveckling som finns inskriven i skollagen.

Förutsättningen för denna utveckling är att barn och ungdomar ingår i ett socialt samspel med vuxna. Det i sin tur förutsätter att de upplever att de är sedda. Att inte vara sedd, att vara anonym, är detsamma som att inte vara delaktig, att stå utanför. Genom att vara sedd ingår man i ett socialt nätverk som samtidigt innebär en positiv social kontroll. Vårt moderna samhälle för med sig att nära anhöriga bor så utspritt över landet att den sociala kontrollen inte kan fungera. Grannar och kamraters föräldrar känner ofta inte samma ansvar för att reagera på dåligt uppträdande och att sätta gränser.

Anonymiteten ger uppphov till en rad av de problem som uppstår i skolan. Nästan undantagslöst har de elever, vilka hamnar i ett agerande som saboterar det pedagogiska arbetet, svaga och få vuxenrelationer. Att bråka, att sätta sig på tvären, är ett sätt att få uppmärksamhet, att bryta upplevelsen av anonymitet och bli sedd.

Elevsamtalet kommer att fylla flera funktioner. Det lägger grunden för att varje elev upplever sig vara sedd av någon. Det gör dem delaktiga i ett socialt samspel med i första hand en person ett samspel som är privat och bygger på förtroende. Inom ramen för detta lär elev och lärare känna varandra och frågor kring normer och värden kan behandlas och redas ut på ett sätt som utvecklar eleven. Elevsamtalen har också en förebyggande

funktion, som inte enbart skall tas i bruk vid förseelser av olika slag. Det innebär t. ex. att mycket av det som tidigare kunnat ske under anonymitetens täckmantel omöjliggörs.

Elevsamtalen utgör ett stöd i arbetet med hela gruppen/klassen. Alla lärare vet att förutsättningen för den pedagogiska verksamheten är att få en samling individer till att bli en socialt fungerande grupp, där alla kan känna sig trygga, ett arbete som startar på nytt så snart gruppens sammansättning förändras. En elev som måste vara på sin vakt för att inte få ett tjuvnyp kan inte koncentrera sig på skolarbetet.

Elevsamtalen kan således skapa förutsättningar för trygghet i skolan. Skolans regler och normer måste tas upp i gruppen, diskuteras, förklaras osv. Tvister som uppstår behöver redas ut med den vuxnes hjälp.

Information till hemmen i form av mycket väl strukturerade omdömen rekommenderas som ett komplement till elevsamtalen, eftersom de senare är en skolintern angelägenhet. Det är dock viktigt att föräldrar informeras om och förstår elevsamtalens syfte och funktion. Elevsamtalen tar inte över hemmens ansvar. De ersätter inte heller samarbetet mellan hem och skola. Viktigt är att föräldrar förstår att de inte kan förvänta sig att få ta del av det som sägs under elevsamtalen.

När eleverna börjar på högstadiet kommer information om deras kunskapsutveckling att ske via betygen. Information om deras utveckling i övrigt måste således ske på annat sätt.

I och med tonåren börjar den frigörelseprocess från föräldrarna som är vägen in i vuxenlivet. Den ger upphov till en intressemotsättning mellan å ena sidan elevens behov och å andra sidan föräldrarnas behov. Ungdomarna är i färd med att att muta in en egen privat sfär dit de vuxna, främst föräldrarna, inte får tillträde. Den är ett led i att skapa en identitet och integritet som inte får kränkas. Under denna period är ungdomarna oerhört känsliga för allt som kan upplevas som kränkande. Även om det inte var den vuxnes avsikt, kan en handling, en fråga, ett ord upplevas som ett intrång.

Föräldrarna har ansvar ända fram till barnens myndighetsdag. Hem och skola har ett gemensamt ansvar för att främja elevernas harmoniska utveckling till ansvarkännande människor och samhällsmedlemmar. Skolan och framförallt lärare hamnar i en position som innebär en balansgång mellan olika parters behov, egna, elevens och föräldrarnas.

Det som pågår under elevsamtalen bygger på ömsesidigt förtroende mellan lärare och elev. Vissa förseelser kan dock vara av sådan art att föräldrar, ibland andra myndigheter, måste underrättas. Det kan också uppstå problem som gäller gruppen, där läraren behöver föräldrarnas stöd och samverkan. Det väsentliga är att läraren aldrig agerar utan att först tala med eleven, förklarar och anger sina skäl så att han/hon i bästa fall kan handla med ele-

vens medgivande. Frågan om tystnadsplikt för lärare bör prövas i särskild ordning.

Den information föräldrar efterfrågar är inte bara knuten till förseelser. De är naturligtvis införstådda med vilka normer och regler som gäller för skolan. I bästa fall vet de också att frågor som gäller moral, etik, ansvar osv, är dimensioner som utvecklas successivt. Förutom kunskapsutvecklingen vill de veta hur dessa dimensioner utvecklas, oftast i termer av hur deras barn sköter skolarbetet, hur de har det med kamrater, om de uppträder hyfsat, om de håller ordning osv. Information om sådana aspekter låter sig inte enkelt infångas i en siffra eller en bokstav. Informationen skulle kunna ges genom informella skriftliga omdömen, men risken för godtycke är överhängande.

Det som tidigare summerades med termerna ordning och uppförande rymmer tre distinkta dimensioner. Frågor som hör till ordning handlar dels om skolans regler, dels om arbetsrutiner, medan uppförandefrågor berör elevens sociala fungerande. Den vanliga uppfattningen är att dessa dimensioner lärs in på ett enkelt sätt man påtalar vad som gäller, eleven lär in och sedan är det klart. Problemet uppstår när eleven trots påpekanden inte lär. Då söker man brister hos eleven. I det förra fallet får föräldrarna veta att deras barn är skötsamt och duktigt, kan klara av det som krävs; allt är gott och väl. I det senare fallet får föräldrarna veta att deras barn inte klarar av skolarbetet, missköter sig är olydigt osv., dvs. utgör ett problem. All senare forskning som berör barns utveckling i olika avseenden visar att det inte är så enkelt. Både den som får omdömet skötsam och den som får omdömet missskötsam befinner sig i utveckling. Att i en tidig period vara skötsam är ingen garanti för att inte problem uppstår i framtiden. Det är med andra ord viktigt att gå bakom fasaden och utifrån kunskap om barns utveckling beakta processen.

Även en klass som på ytan kan te sig lugn och harmonisk, kan dölja en stabil och etablerad hackordning elever emellan, där alla elever mår psykiskt dåligt. Trots att reglerna för arbetsrutinerna följs inom klassrummets ram, kanske eleverna inte klarar av den sociala dimensionen.

Information till hemmen kan ges utifrån elevernas utveckling inom de tre dimensionerna regler, arbetsrutiner och social kompetens. Beskrivning av hur utvecklingen i stora drag ser ut vad gäller dessa dimensioner finns inskrivet i bilaga 4, tillika med exempel på formulär för information till hemmen. För att denna typ av dokumentation skall kunna användas vid information till hemmen, måste föräldrarna sättas in i sammanhanget. Det kan läraren ansvara för t. ex. vid ett föräldramöte. Omdömet, formuläret, skall lämnas mitt under terminen med åtföljande telefontid. Samtal med elev och föräldrar kan läggas i nära anslutning därtill. Omdömen av detta slag kan givetvis användas under hela skoltiden.

6 Betygsberedningens övriga förslag

6.1 Betygsstart och betygsfrekvens

Betygsberedningens förslag: Med utgångspunkt från nuvarande stadieindelning skall betyg sättas terminsvis från och med höstterminen i årskurs 7. Om förändring av stadieindelning införs i grundskolan, bör frågan prövas på nytt.

Uppdraget enligt dir. 1991:104: "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."

Skälen för förslaget: Skolans verksamhet bör anpassas till barns utveckling. Detta gäller också betygsättningen. Skälet för den föreslagna betygsstarten under höstterminen i årskurs 7 är det förhållandet att barn inte förrän i början av tonåren når en tankeutveckling som innebär förmåga till obundet tänkande. Detta gör det möjligt för elever att först i den åldern förstå vad betyg innebär.

Förslaget om betygsstart från och med årskurs 7 innebär att lärarna från och med detta år skall bedöma elevernas kunskaps- och kompetensnivå i överensstämmelse med de kvaliteter som betygsstegen representerar. Det viktigaste riktmärket då elevernas kunskaper i olika ämnen skall bedömas är de ämnesspecifika beskrivningarna för betygsnivåerna i kursplanerna. Dessa anger kvalitativa steg i förhållande till målen för skolformens utbildning. Utifrån dessa beskrivningar skall lärare för de olika stoffområden som behandlas i undervisningen utarbeta kvalitativa kriterier som motsvarar betygsstegen. Då läraren tydligt talar om vilka kriterier som gäller för olika betygssteg får eleverna möjlighet att förstå vad de olika stegen i kunskapsutvecklingen innebär. Därigenom blir de delaktiga i själva processen.

Skyldigheten att sätta betyg innebär att lärarnas/skolans resultatansvar definieras tydligt och förmedlas genom betygen. Av betygen framgår det hur eleverna förstått och kan tillämpa kunskapsinnehållet i olika ämnen. Hur lärarna motsvarat sitt pedagogiska ansvar, sitt resultatansvar, för elevernas lärande och kunskapsutveckling framgår också av betygen. För att motsvara sitt

pedagogiska ansvar måste läraren kontinuerligt hålla reda på varje elevs kunskapsutveckling.

Trots att betyg inte skall sättas tidigare än årskurs 7, är det viktigt att varje skola/lärare redan från årskurs 1 på lågstadiet definierar resultatansvaret och förmedlar innebörden av det till föräldrarna. Det betyder att den syn på kunskap och lärande som betygssystemet bygger på redan från början skall prägla skolans arbete. Det är sedan kommunens/skolans uppgift att besluta om hur informationen om elevernas utveckling skall förmedlas. Det är därför viktigt att skolan i den lokala arbetsplanen definierar vad som är rimligt för eleverna att uppnå på olika stadier. Särskilt gäller detta avlämnande stadier, dvs. nuvarande årskurs 3 resp. 6. Informationen till föräldrar och mottagande lärare om var eleven befinner sig i sin kunskapsutveckling bör ges på ett enkelt och begripligt sätt.

En konsekvens av förslaget om betygsstart från och med årskurs 7 är att formaliserade betyg inte skall sättas i den grundläggande vuxenutbildningens lokala delkurser motsvarande låg- och mellanstadierna. Betygsättningsskyldighet gäller därför från och med kurser som motsvarar årskurs 7.

6.2 Behörighet för gymnasieskolans nationella program

Betygsberedningens förslag: För *generell behörighet* för gymnasieskolans nationella program skall eleven vara godkänd i alla ämnen i avgångsbetyget från grundskolan.

Skälen för förslaget: Skolans resultatansvar har preciserats så att alla elever när de avslutar den obligatoriska skolan skall ha uppnått minst betyget godkänd i alla ämnen. Utgångspunkt för detta krav är att den allmänna beskrivningen av godkänd knyts till den kunskaps- och kompetensnivå som är nödvändig för medborgare i dagens samhälle. Beredningen har enats om följande allmänna beskrivning av denna nivå:

Godkändnivån i de olika ämnena i årskurs 9 - avgångsbetyget - är den nivå som krävs för att kunna förstå, fungera och verka i vårt samhälle samt för att kunna orientera sig i omvärlden.

Kravet för godkänd, som i princip skall kunna nås av alla elever, samt betoningen av skolans ansvar för att föra fram alla elever till godtagbara kunskaper är utgångspunkterna för behörigheten för de nationella programmen på gymnasieskolan. Det innebär att eleven för att vara behörig för de nationella programmen måste vara godkänd i alla ämnen. Behörighetskravet anger därmed vad som behövs för att kunna tillgodogöra sig gymnasieutbildning på de nationella programmen likaväl som för att kunna

förstå, fungera och verka i vårt samhälle samt för att kunna orientera sig i omvärlden.

Eleven bör således ha nått en kunskaps- och kompetensnivå, som räcker till för att kunna tillgodogöra sig studierna på de nationella utbildningsprogrammen i gymnasieskolan. För detta krävs i första hand betyget godkänd i svenska, matematik och engelska. Eleven måste också vara godkänd i ämnen som är grundläggande för det sökta programmets kärnämnen, t.ex. no-ämnen för Natvetenskapsprogrammet, Elprogrammet och Energiprogrammet. För att inte hamna i en återvändsgränd bör dock eleverna ha möjlighet *tas in på ett sökt nationellt program med betyget Icke godkänd i ett par ämnen, som är av mindre vikt för det aktuella programmets inriktning.*

Då ställs emellertid ett *allmänt krav* på komplettering för det ämne/de ämnen där eleven inte nått betyget godkänd. Denna komplettering skall eleven främst få möjlighet att göra i grundskolan inom ramen för det kommunala resultatansvaret. Därutöver har kommunen skyldighet att erbjuda elever, som gått ut årskurs 9 med betyget Icke godkänd i något ämne/några ämnen, möjlighet till komplettering under sommarferien. I undantagsfall kan elever, som tagits in på ett av gymnasieskolans nationella program - trots ett eller ett par Icke godkända ämnen, erbjudas möjlighet till komplettering under tid för tillval under höstterminen i årskurs 1. För att denna senare utväg inte skall behöva väljas skall stödjande och kompletterande insatser sättas in i tid. Det är därför viktigt att grundskolans syoverksamhet ger information till lärare och elever om de krav som gäller samt vägledning till eleverna då de skall söka till gymnasieskolans nationella program.

6.3 Elevers skilda förutsättningar

Betygsberedningens förslag: För elever som i sitt avgångsbetyg från grundskolan har betyget *Icke godkänd* i fler än ett par ämnen eller i något av ämnena svenska, matematik och engelska, har den avlämnande grundskolan ett särskilt ansvar. Ansvaret innebär att skolan skall - utöver betyg - avge omdömen i de ämnen som markerats med *Icke godkänd.* Dessa omdömen skall innehålla en beskrivning av elevens kunskapsutveckling och stödåtgärder som satts in i grundskolan.

Skolan skall ta ställning till om omdömen skall ges i stället för betyg till elever som till följd av olika slag av handikapp har betyget *Icke godkänd* i ett flertal ämnen - trots individuellt inriktade stödåtgärder och egna ansträngningar.

Uppdraget enligt dir. 1991:104: "Beredningen bör särskilt uppmärksamma i vilka former hänsyn skall tas till elevers skilda förutsättningar."

Skälen för förslaget: Elevers skilda förutsättningar kan bl.a. beskrivas i termer av deras skiftande erfarenheter och kunnande vid skolstarten. Många barn har erfarenheter som är relevanta för skolarbetet, medan andra har sådana som i skolhänseende är mer perifera. Barn som har blivit lästa för, mött skriftens olika funktioner och kanske själva börjat skriva och/eller läsa, är väl rustade för skolarbetet. Barn som sett och upplevt geografiskt skilda miljöer, som i vardagen varit delaktiga i vitt skilda bestyr, där exempelvis vardagens matematik utgjort naturliga inslag, har goda förutsättningar att snabbt anpassa sig till skolarbetet. Barn, vilkas kulturella, sociala och språkliga bakgrund rimmar med skolan har ett bra utgångsläge.

Barn som av kulturella, sociala eller andra skäl inte har dessa för skolarbetet närmast självklara utgångspunkter saknar emellertid inte erfarenheter och kunnande. Men eftersom dessa inte ses som viktiga för skolarbetet, är risken stor att de ignoreras; barnen kan till följd av detta uppleva sitt kunnande och sina erfarenheter som betydelselösa. Att lyfta fram dem som intressanta, värdefulla och användbara och samtidigt skapa situationer, där dessa barn får rika möjligheter till sådana erfarenheter som är viktiga i skolarbetet, är väsentligt för dessa elevers skolkarriär.

Att utgå från elevernas kunnande och erfarenheter är centralt, men lika viktigt är att ge förutsättningar för nya erfarenheter och kunskaper. I detta arbete bör fokus ligga på elevernas möjligheter och inte på deras svårigheter. Genom stöd och hjälp att uppfatta och se sina möjligheter stärks inte bara elevernas självförtroende inför arbetet utan också deras vilja att kommunicera, något som inte minst är viktigt i erövrandet av det skrivna språket. Oberoende av olikheter, av olika former av handikapp måste eleverna få känna tilltro till sina egna möjligheter att utvecklas. Det är en av skolans viktigaste uppgifter att se till att respekten för olikheter hos andra människor hålls levande genom att varje elevs möjligheter tas till vara och uppmuntras. Det kan ibland innebära att vissa elever, t.ex. med handikapp eller speciella förutsättningar, behöver speciellt avpassat stöd.

Kunskapsutvecklingen är en process som förutsätter tid och erfarenhet och som därför varierar mellan olika elever. Att följa elevernas utveckling och veta var de befinner sig i den processen är viktigt för att läraren skall kunna veta vad olika elever behöver av hjälp och stöd för att komma vidare. Eventuella specialpedagogiska insatser bör vara av sådan karaktär att de leder mot de uppställda målen. Om eleven trots dessa insatser inte kommer vidare, bör i första hand de insatta åtgärderna granskas, eftersom det av pedagogiska skäl är ofruktbart att kategorisera svårigheterna som individproblem.

Den obligatoriska skolans viktigaste ansvar är att motsvara kravet att inte låta elever lämna grundskolan utan att ha nått en godkänd kunskaps- och kompetensnivå. För att motsvara detta an-

svar skall skolan/kommunen erbjuda de elever som så behöver ett flexibelt, individuellt avpassat stödprogram vid just den tidpunkt då det konstateras att eleven behöver ett mer handfast stöd. Detta skall kunna innebära en förlängning av studietiden, om så bedöms nödvändigt. Det är dock viktigt att förlängning i form av perioder med långsammare studietakt eller koncentrerade studier inom ett särskilt område läggs vid olika tidpunkter i grundskolan.

I en skola med tydliga och öppet redovisade kriterier för vad som krävs och med ett starkt betonat resultatansvar borde det vara möjligt att successivt minska antalet elever som inte når nivån godkänd. Det bör särskilt innebära förbättrade utgångspunkter för de elever som har svagt stöd hemifrån i skolarbetet. I dagens skola har dessa elever många gånger aldrig förstått vad som krävdes av dem. Skolan har i många fall byggt barriärer mot fortsatt lärande hos dem.

För elever som avslutar grundskolan med betyget icke godkänd i flera ämnen - däribland svenska, matematik och engelska - har skolan ett särskilt ansvar. För dem skall finnas lokalt utformade individuella program i gymnasieskolan. En avsikt med dessa individuella program är att "elever, som saknar tillräckliga kunskaper för att kunna tillgodogöra sig en gymnasieutbildning, ges möjlighet att få motsvarande grundläggande kunskap" (prop. 1990/91:85, s. 89).

Det är för att understryka grundskolans ansvar för dessa elever som beredningen föreslår att den avlämnande skolan skall avge omdömen - utöver betyg - i de icke godkända ämnena. Genom dessa omdömen skall den mottagande gymnasieskolan kunna få vägledning vid planeringen av elevernas individuella program. I omdömena skall finnas en beskrivning av elevernas tidigare kunskapsutveckling i ämnet, hur långt de nått i sin utveckling samt de stödåtgärder som satts in.

Det finns emellertid elever som - trots individuellt inriktade stödåtgärder och egna ansträngningar - inte har möjlighet att nå betyget godkänd i ett flertal ämnen på grund av handikapp av skilda slag. Till sådana elever bör tas särskilda hänsyn. Vad gäller dessa enskilda elever bör skolan bedöma om det är lämpligt med omdömen i stället för betyg. Sådana omdömen bör innehålla en beskrivning av elevernas kunskapsutveckling, hur långt de nått i sin utveckling samt en redovisning av det stöd som givits.

Betygsberedningens förslag: Som urvalsgrund, med eller utan användning av betyg, föreslås *arbetsprover* och *provperioder* i kombination med *intervjuer* (provperioder t.ex. inom vårdutbildning).

Särskild hänsyn skall också tas till *verksamhet utöver grundskolan*, såvida den är av värde för det sökta utbildningsprogrammets inriktning eller för elevens egen utveckling - i synnerhet om eleven därutöver visat *intresse i form av upprepad ansökan.*

I de fall då ytterligare urval mellan elever med jämngoda betyg behöver göras, förordar beredningen att *viktning av betyg* används i vissa fall.

Uppdraget enligt dir. 1990:62: Beredningen skall "ge förslag till hur urval skulle kunna ske utan användning av betyg".

Skälen för förslaget: Utgångspunkter för förslaget är dels ett allmänt minskat behov av urval, dels ett visst behov av urval under en övergångsperiod samt till vissa utbildningar, dels skolöverstyrelsens förslag till kompletternade urvalsgrunder, 1990.

Bakom ett generellt minskat behov av urval finns flera orsaker. Under senare år har antalet intagningsplatser till gymnasieskolan ökat väsentligt. För tioårsperioden 1982 - 1991 var det en ökning från 1,08 platser per 16-åring till 1,13 platser per 16-åring. Det betyder att allt fler ungdomar under perioden fick sitt förstahandsval tillgodosett. En konsekvens av Riksdagens beslut om ansvaret för skolan (prop. 1990/91:18, UbU4, rskr. 76) och om gymnasieskolan och vuxenutbildningen (prop. 1990/91:85) är att kommunerna är skyldiga att erbjuda alla sina ungdomar upp till 20 år en utbildning i gymnasieskolan. Det innebär att kommunerna skall besluta dels om utbildningar inom ett visst fastställt nationellt utbud, dels om individuellt upplagda utbildningsprogram för elever med särskilda behov. Genom att ingångarna till det nationella utbudet i gymnasieskolan blir färre ökar också möjligheterna att komma in på den utbildning som önskats i första hand. Det blir dessutom möjligt för kommunerna att vidga dessa möjligheter ytterligare genom att samverkan mellan kommuner påbjudits för att göra utbudet av utbildning bredare.

Under genomförandeperioden av gymnasiereformen till och med läsåret 1995/96 kommer behovet av urval att minska successivt i och med att den nya gymnasieorganisationen med färre ingångar införs. Även efter det att organisationen genomförts fullt ut kommer det emellertid inte att vara möjligt att till hundra procent tillgodose alla elevers förstahandsval. Vissa utbildningar kommer genom sin särart att även i framtiden vara riksrekryterande. Till dessa kommer det att behöva göras urval bland de sökande.

Regeringens uppdrag till skolöverstyrelsen (januari 1988) att utveckla olika kompletterande urvalsgrunder till gymnasieskolans yrkesinriktade och estetisk-praktiska studievägar samt musiklinjen redovisades hösten 1990. Skolöverstyrelsen skulle också i möjlig mån föreslå särskilda åtgärder för att gynna underrepresenterat kön och tillsammans med skolstyrelserna i Göteborg, Norrköping och Västerås vidareutveckla och pröva de urvalskriterier som arbetades fram.

Under arbetet med uppdraget kom förslaget om breddningen av ingångarna i gymnasieskolan samt tillsättning av den expertgrupp som skulle utreda betygens effekter på undervisningen. Skolöverstyrelsen presenterade i detta läge en redovisning av kompletterande urvalsgrunder, som främst skulle ses som ett underlag för vidare överväganden, då gymnasieskolans nya struktur var klar. Skolöverstyrelsen ansåg att det i framtiden skulle finnas behov av urval främst inom gymnasieskolan.

De urvalsgrunder som skolöverstyrelsen presenterade var sju - några av dem sammanföll delvis: fallenhet, intressebeskrivning, intervju, arbetsprov/inträdesprov, viktning av betyg, verksamhet utöver grundskola och intresse i form av upprepad ansökan till en viss utbildning. Dessutom förordades företräde för underrepresenterat kön till upp till 20 procent av platserna på aktuella utbildningar.

Betygsberedningen har bedömt att Fallenhet och Intressebeskrivning inte bör vara urvalsgrundande och att Intervju inte bör användas som enskild urvalsgrund. Mot användningen av urvalsgrunden Fallenhet talar att det inte har gått att få fram någon metod att mäta den - "trots ihärdiga diskussioner" i försöksverksamheten. Det tycks dessutom inte vara möjligt att mättekniskt skilja Fallenhet från färdighet. Urvalsgrunden Intressebeskrivning har också ifrågasatts i den större delen av försöksverksamheten, eftersom det är risk för att subjektivitet och skillnader i språklig formuleringsförmåga påverkar alltför mycket. Den kan därför leda till orättvisa bedömningar. Vad gäller Intervju anser beredningen att den inte bör användas som enskild urvalsgrund, eftersom det inte är är möjligt att genomföra intervjuer på ett så enhetligt sätt att bedömningarna blir jämförbara. Dessutom skulle ett intervjuförfarande, enligt beredningens uppfattning, bli mycket kostsamt. En intervju kan däremot vara ett utmärkt komplement till t.ex. arbetsprover för att kontrollera en sökandes kunnande i förhållande till inlämnade arbetsprover.

Beredningens uppfattning är att urvalsgrunden Arbetsprover i större utsträckning ger uttryck för färdighet än för fallenhet. Trots att skolöverstyrelsen förordade arbetsprover som urvalsgrund endast vid ansökan till estetisk utbildning, vill beredningen förorda att möjligheterna prövas för att använda arbetsprover i vidare omfattning än så. Beredningen är dock väl medveten om svårigheterna att mäta fallenhet för yrkesinriktade utbildningar.

En möjlighet att använda denna urvalsgrund vid ansökan till t.ex. vårdutbildning är att ge den formen av en provperiod. Intervjuer bör också kunna användas som komplement även till provperiod.

Med viktning av betyg avser beredningen i det föreslagna systemet att betyg i vissa ämnen, som är av särskild betydelse för den sökta utbildningen, skall ges en större vikt än betyg i andra ämnen. Ett viktigt argument för viktning är elevers, föräldrars och lärares positiva uppfattning om viktning. Om viktning används i större omfattning, bör det noga prövas vilka ämnen som skall viktas utifrån kravet på hög relevans för den sökta utbildningen.

Urvalsgrunderna Verksamhet utöver grundskolan och Intresse i form av upprepad ansökan har i dagens läge betydelse för dels den grupp elever som inte kommer in på gymnasieskolan på sin första ansökan, dels de elever som strävar efter att komma in på en speciell och eftertraktad utbildning. I ett nytt system, som bättre kommer att kunna svara mot det reella behovet av utbildningsplatser, kommer dessa urvalsgrunder att få en allt mindre betydelse. Det ligger ju i kommunernas eget intresse att inrätta utbildningar som de får "god utdelning" för genom välfyllda klasser.

För Verksamhet utöver grundskolan bör ställas kravet att den skall vara av värde för den sökta utbildningens inriktning och/eller för elevens egen utveckling. Visat intresse genom upprepad ansökan bör ges betydelse i första hand i kombination med Verksamhet utöver grundskolan.

För samtliga av de förordade urvalsgrunderna vill beredningen betona att det är väsentligt att det - inför en framtida tillämpning - görs en samlad och noggrann prövning av hur de skall viktas och användas inbördes.

6.5 Betygsättning av specialarbete

Betygsberedningens förslag: Specialarbetet i gymnasieskolan skall betygsättas enligt samma betygsskala som övriga ämnen.

Uppdraget enligt dir. 1991:104: "I fråga om gymnasieskolan kan det finnas skäl att överväga om det finns behov av att specialarbetet blir betygsatt."

Skälen för förslaget: Enligt beredningens uppfattning har specialarbetet vissa karakteristika som också är utmärkande för ämnena. Detta innebär att specialarbetet också bör ses som ett ämne i gymnasieskolan. Specialarbetet har sin egen kursplan och sin egen metodik. Det har också ett visst antal timmar enligt timplanen. Alla elever skall genomföra ett specialarbete, innan de lämnar gymnasieskolan. Om eleven inte utfört specialarbete, har

han/hon inte heller inte en fullständig gymnasieutbildning; därav följer att eleven inte har behörighet för högskoleutbildningar.

Behovet av överensstämmelse mellan olika handledares bedömning av specialarbetet är främst ett rättvisekrav. Genom att specialarbetet betygssätts följer inte bara att det får ämnesstatus. Det blir också nödvändigt att centralt formulera de krav som skall gälla; sådana kravspecifikationer blir ett stöd för handledare då de skall bedöma elevernas arbeten. Utifrån dessa specifikationer kan också eleverna få klara besked om vilka krav som gäller.

Liksom för övriga ämnen bör således kursplanen för specialarbetet utöver målformuleringar också innehålla tydliga kravbeskrivningar för olika betygssteg och kriterier för bedömning. Särskilt viktigt är att ange kriterierna för nivån för ett godtagbart resultat. Med ett kvalitativt inriktat betygssystem är det möjligt att bedöma specialarbetet med utgångspunkt från tydliga, ämnesspecifika kravbeskrivningar.

Att bedömningsnormerna synliggörs genom tydliga kriterier kan också leda till att handledarskapet för specialarbetet för vissa elever, troligen måste förstärkas genom samverkan med läraren i svenska. Elever på dessa program kan, liksom på de nuvarande yrkeslinjerna, vara i mindre grad inriktade på skriftlig dokumentation än elever på de studieförberedande programmen. För undervisningen i svenska och även i andra ämnen kan tydligt formulerade krav för specialarbetet innebära att skolan successivt från årskurs 1 måste göra eleverna bekanta med de arbetsformer som är nödvändiga för att genomföra ett specialarbete. Av utvärderingar har det framgått att eleverna behöver tränas genom källkritiska övningar och skriftlig dokumentation i större utsträckning än vad som sker idag.

De erfarenheter av specialarbetet som i övrigt redovisas från gymnasieskolor är att det finns en ökande tendens att elever betraktar specialarbetet som mindre viktigt, eftersom det inte betygsätts. Det innebär således en påtaglig risk att idén med specialarbetets högskoleförberedande uppgift förfuskas, om det inte betygsätts.

6.6 Komplettering av betyg

Betygsberedningens förslag: Komplettering får göras av avgångsbetyg från såväl komvux som gymnasieskolan och grundskolan. Komplettering av avgångsbetyg får göras tidigast den 1 oktober för avgångsbetyg från slutet av vårterminen samma år. Prövning för komplettering skall göras för behöriga lärare i skolan, såväl i komvux som i gymnasieskolan och grundskolan.

Uppdraget enligt dir. 1991:104: "Slutbetyg och avgångsbetyg skall kunna kompletteras i efterhand. Beredningen bör utarbeta

förslag till formerna för hur sådan betygskomplettering skall kunna ske."

Skälen för förslaget: Förslaget innebär att det ges möjlighet att gå upp i prövning för att höja ett ämnesbetyg i en fullständig lärokurs från såväl komvux och gymnasieskola som grundskola, oberoende av om orsaken är att bli behörig för en utbildning eller att nå ett högre betyg. Komplettering av ett redan givet slutbetyg kommer således att vara möjlig utan hänsynstagande till det bakomliggande skälet. Ett kompletteringsbetyg kommer att få samma status som övriga ämnesbetyg i avgångsbetyget.

Med utgångspunkt från att dagens betyg i huvudsak är definierade i termer av fördelning och inte kunskapsmässigt, borde det vara en omöjlighet att i nuläget sätta betyg vid enskild prövning. Elevens resultat kan inte relateras till en referensgrupp och inte heller rangordnas utifrån ett visst betygsgenomsnitt. En konsekvens av ett kvalitativt inriktat betygssystem är att enskild prövning för komplettering av betyg kommer att kunna genomföras med bättre möjligheter att bedöma den prövandes kunskapsnivå än nu. Ämnesspecifika beskrivningar av betygsstegen med tydliga kriterier i kursplanerna för de olika ämnena samt nationellt producerade prov kommer att vara en garant för jämförbarheten mellan kompletteringsbetyg och de betyg som sätts i den reguljära undervisningen.

För att överensstämma med synen på kunskapsutveckling som en process, som särskilt vad det gäller de högre stegen tar tid, har det satts en tidsgräns, före vilken det inte bör vara rimligt att gå upp i prövning för komplettering. Betygssystemet innebär en progression från enklare till komplexare och mer avancerad insikt och förståelse. De högre stegen avser kvaliteter som kommer att kunna nås av endast ett fåtal elever. Det innebär att det för att nå dessa högre betyg vid komplettering såväl som i reguljär undervisning bör krävas ett gediget arbete av eleven. Detta arbete förutsätts ta tid.

Det är därför helt följdriktigt att en tidsgräns sätts, före vilken det inte är tillåtet att pröva för komplettering av betyg. En tidsgräns stryker under kraven inför kompletteringen. Den tidsgräns som beredningen föreslagit är inte heller en inskränkning utifrån vad som gäller i nuläget. För eleverna i t.ex. årskurs 3 i gymnasieskolan är det i dagens läge inte möjligt att hinna med att göra fyllnadsprövning för behörighet till högskolans utbildningar, eftersom sista datum då betygen skall sändas in är den 15 juni.

6.7 Antagning till högskolan

Uppdrag enligt dir. 1990:62: "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."

Uppdraget att uppmärksamma betydelsen för arbetet i gymnasieskolan av den vidgade användningen av högskoleprovet har beredningen inte kunnat fullgöra på grund av den begränsade tid som anslagits till huvuduppdraget att föreslå ett nytt betygssystem. Ett Gy-projekt initierades tidigare av skolöverstyrelsen i syfte att undersöka vilka effekter ett mer allmänt utnyttjande av högskoleprovet skulle kunna få på verksamheten i gymnasieskolan. En försening av projektet har fått till följd att en första datainsamling från några gymnasieskolor i Linköping och Norrköping har gjorts först under maj månad år 1992. Det innebär att beredningen inte har haft något underlag att utgå från.

Enligt regeringens prop. 1992/93:1 Universitet & högskolor, Frihet för kvalitet, som föreläggs riksdagen kommande riksdagsår, får den förordade studieorganisationen, med ökad frihet att lägga upp verksamhet och innehåll, konsekvenser för tillträdesregler och antagning. Dessa konsekvenser innebär att varje högskola kommer att fatta beslut om tillträde och antagning.

I propositionen ges en orientering om de bedömningar som kommer att vara utgångspunkter för förslagen om tillträde till grundläggande högskoleutbildning. Utöver bedömningen vad gäller allmän behörighet, som nås dels genom fullföljt nationellt program i gymnasieskolan, dels enligt den s.k. 25:4-regeln, ges synpunkter på högskolornas särskilda behörighetsvillkor. Utom det förhållandet att betygsfrågorna är under utredning framhålls att det inte finns skäl att ge detaljerade regler i dessa frågor. I förordningen bör endast "anges att de särskilda behörighetsreglerna skall ställas så att de är relevanta för den aktuella kursen eller utbildningsprogrammet "(s. 46).

7 Förankring av betygssystemet

7.1 Förankring i centrala och lokala dokument

7.1.1 Betygssystemets relation till olika måldokument

Måldokument finns formulerade på olika nivåer och med olika grad av generalitet. Läroplanerna anger övergripande mål som är oberoende av ämnen. Kursplanerna anger utbildningsmålen i varje enskilt ämne/kurs och avser vad eleverna skall kunna vid respektive skolforms slut. Utbildningsmålen formuleras utan att i detalj precisera och räkna upp allt tänkbart stoff. De kommer således att vara ämnesberoende utan att vara stoffberoende. Både läroplaner och kursplaner ingår i det statliga styrsystemet. De nya styrprinciperna för skolan som trätt i kraft innebär mindre central detaljreglering med ökat ansvar och frihet på det lokala planet. Lokala arbetsplaner skall utarbetas på skolorna och i dessa skall undervisningsmålen formuleras. De lokala arbetsplanerna visar hur man avser att realisera utbildningsmålen, i form av vilka moment, vilket stoff man väljer att arbeta med. Undervisningsmålen är i dessa således ämnes- och stoffberoende.

Ett betygssystem som det föreslagna behöver i högre grad än det nuvarande förankras i de olika måldokumenten. Det räcker med andra ord inte med korta anvisningar som i nuvarande läroplaner. De kvaliteter som betygsnivåerna representerar måste ges i anlutning till målen. Även dessa kvaliteter eller kriterier kan formuleras med olika grad av generalitet. Hur relationen ser ut mellan måldokument och olika beskrivningar av betygskriterier framgår av nedanstående uppställning.

DOKUMENT	MÅL	BETYG	KARAKTERISTIKA (Gemensamma för mål och betyg)
Läroplaner:	Övergripande mål	Allmänna kriteriebeskrivningar	Ämnesövergripande
Kursplaner:	Utbildningsmål	Ämnesspecifika kriterier	Ämnesberoende/ stoffoberoende
Lokala arbetsplaner:	Undervisningsmål	Stoffspecifika kriterier	Stoffberoende

Oavsett vilken beskrivningsnivå det gäller, skall mål och betygskriterier spegla elevernas kunskapsutveckling generellt, ämnesspecifikt och stoffspecifikt. Detta framgår av direktiven både

till Betygsberedningen och Läroplanskommittén (1991:104 respektive 1991:117).

Mot de övergripande målen på *läroplansnivå* svarar de allmänna beskrivningarna av vilka kriterier betygsnivåerna representerar. På den nivån är både mål och kriterier så generella att de bara ger en allmän ram.

Först på *kursplanenivå* blir både mål och betygskriterier knutna till olika ämnen och blir reellt styrande för planeringen av undervisningen och betygsgivningen. De ämnesspecifika kriterierna skall på denna nivå relateras till utbildningsmålen, dvs. avse avgångsbetygen i varje ämne och skolform. De kommer således att utgöra en beskrivning av de kvaliteter som undervisningen skall leda fram till vid slutet av varje skolform. Varken mål eller kriterier är där knutna till detaljerade urval av undervisningsstoff, eftersom det skulle inkräkta på den lokala friheten. Ämnesmålen listar centrala områden som undervisningen skall behandla under en treårsperiod. Betygsnivåerna fokuserar hur eleverna kommer att visa eller ge uttryck för sitt kunnande på kvalitativt olika sätt i förhållande till ämnesmålen. Kursplanerna ger varje ämnes ramar.

Det är på den *lokala nivån* som arbetet vidtar med att utifrån ämnesramen välja moment och stoff att arbeta med under studiegången i ämnet. Eftersom undervisningsmålen skall anges i arbetsplanerna kommer sådana val att finnas redovisade. Men mellan undervisningsmål och själva undervisningen ligger ett planeringsarbete som innebär ytterligare val och preciseringar av vad läraren och eleverna skall arbeta med. Det betyder att de kvaliteter som betygskriterierna representerar måste relateras till det stoffurval lärare gör. På vilket sätt eleverna skall kunna det innehåll som undervisas om för att få betyget godkänd, väl godkänd osv., är frågor som man på lokal nivå måste ta ställning till.

Betyg har traditionellt förutsatts ge information om i vilken utsträckning eleven uppnått målen. Oavsett betygssystem kan dock betyg i praktiken inte ge information om elevens totala kunnande och kompetens. Det sker alltid ett urval av stoff som bestämmer kunskapsinriktningen och i anslutning därtill ett urval av kriterier som ligger till grund för betygsgivningen. Inom ramen för de relativa betygen har sådana urval alltid skett även om de ofta varit oredovisade eller i varje fall inte behövt redovisas. Det av beredningen föreslagna betygssystemet kräver däremot att urval av stoff och kriterier för bedömning skall vara redovisade.

I förhållande till de undervisningmål och det stoffurval som görs på lokal nivå skall således kriterier för de olika betygsnivåerna arbetas fram lokalt på skolan. De kvaliteter som inbegrips i de ämnesspecifika kriterierna skall avspeglas i de stoffspecifika.

Det arbete, som rapporten Läraruppdraget (SOU 1992:59) redovisar motsvarar den lokala nivån, dvs. arbetet med att bl. a. välja stoff och att arbeta fram stoffspecifika kriterier.

Två kommittéer har arbetet parallellt; Läroplanskommittén med läroplaner och kursplaner och Betygsberedningen med ett nytt betygssystem. De skall också samtidigt lägga fram sina betänkanden. Läro- och kursplaner arbetas fram centralt och kommer när de beslutats i Riksdagen att vara ett uttryck för den form av styrning och inriktning som staten bestämmer skall gälla för skolväsendet.

Läro- och kursplaner har ändrats oftare än betygssystem. Det relativa betygssystemet har i princip gällt sedan 40-talet och den femgradiga skalan sedan grundskolans införande. Införandet av relativa betyg var både med avseende på utarbetande och beslutsgång enkelt. Det utarbetades av experter. Riksdagen fattade beslut och lärarkåren skulle tillämpa det. Med andra ord var gången i framtagandet densamma som vid framtagande av läro- och kursplaner. Att detsamma förutsätts gälla även nu framgår bl.a. av de snäva tidsramar som beredningen fått.

Betygsberedningen har utifrån direktiven mycket bestämt tagit fasta på hur ett kvalitativt inriktat betygssystem med tydliga kravgränser skulle kunna utformas. Denna uppgift gör det således nödvändigt att byta ut de grundförutsättningar som tidigare gällt; ett byte av grundidé och principer för betygsgivning. Eftersom ett sådant byte av perspektiv finns inskrivet i direktiven är det centrala i beredningens förslag den syn på kunskap och lärande, de ramar och förutsättningar som skall gälla betygssystemet. Allt övrigt som föreslås är konsekvenser av dessa.

Beredningens förslag till nytt betygssystem skall betraktas som början av ett arbete, vilket behöver följas upp. De ämnesspecifika kriterier som skall ingå i kursplaner måste t.ex. vara förankrade i lärares professionella kunnande. Innan så skett skall de ämnesspecifika kriterierna ses som preliminära, som en startpunkt för en prövning. Det är emellertid inte Betygsberedningens uppgift utan Läroplanskommitténs att arbeta fram förslag till ämnesspecifika kriterier i kursplanerna utifrån det föreslagna betygssystemet. Läro- och kursplanearbete är således beroende av betygssystemet, eftersom det är Läroplanskommitténs uppgift att arbeta fram de ämnesspecifika kriterierna om än inte i slutgiltig form.

Betygssystemets förankring i olika dokument

Förutom att betygsnivåernas kriterier måste framgå av de olika måldokumenten behöver lärare få vägledning om systemets användning. Eftersom användningen är beroende av grundidén bakom och därmed principerna för betygssystemet måste dessa aspekter klargöras. Betygssystemets användning bygger på att lä-

rare utifrån dess principer till fullo utnyttjar sitt kunnande och sina erfarenheter.

Innan betygssystemet är förankrat inom lärarkåren, behöver klargöranden om dess förutsättningar och grunder finnas med i det dokument där kursplanerna ges. Om inte hänger de ämnesspecifika kriterierna för de olika betygsnivåerna s.a.s. i luften, lösryckta ifrån sitt sammanhang.

När väl systemet prövats under en tid kan en mera utförlig vägledning skrivas fram i form av ett nationellt kommentarmaterial.

7.1.2 Betygen i relation till prov - nationella och lokala

Utbildnings- och undervisningsmålen får i det nya betygssystemet sin konkretion genom de kunskapskriterier som skall gälla. Betygen kommer därför att vara styrande för den pedagogiska verksamheten[28]. Därför är det viktigt vilket slags kunskaper ett betygssystem premierar.

Betygssystemet i sin tur får avgörande betydelse för hur prov och provsituationer utformas. De uppgifter och frågor eleven ställs inför talar om för eleven vilken kunskap som är giltig, vad som skall prioriteras, dvs. vad som skall bedömas. Med i förväg redovisade kriterier vet eleverna vad som skall fokuseras, vad de skall uppnå. De vet också vilka krav de skall ställa på undervisningen så att den hjälper dem mot målen. Om prov ges som efterfrågar något annat än det som kriterierna anger kan de protestera. Prov som ges som underlag för betygsgivning måste således vara utformade så att de motsvarar kriterierna.

Betygsnivåernas kriterier, vare sig de gäller ämnet i dess helhet eller ett visst stoff, skall vara vägledande för provens utformning och för andra typer av bedömningssituationer. Detta gäller nationellt/centralt utformade prov lika väl som lokalt och av enskilda lärare utformade prov.

I uppdraget till Statens skolverk "att utreda frågan om nationella prov i anslutning till nya läroplaner m.m. och nytt betygssystem" betonas:

"Särskild uppmärksamhet måste ägnas åt utformningen så att proven inte begränsar friheten att lokalt utforma utbildningen, dess innehåll och metoder."

Angående ämnesprov i första hand i svenska, engelska och matematik, vilka skall motsvara nuvarande centrala prov och standardprov anges syftet bl.a. vara "att kalibrera betyg".

De centrala provens och standardprovens funktion i relation till den lokala friheten diskuterades av lärarna som deltog i "Läraruppdraget". Lärarnas kritik mot dessa prov gällde de negativa

[28] Alla former av bedömnings- eller värderingssystem betyg, omdömen, prov eller urvalsinstrument bygger på måluttolkningar och kommer att styra undervisningen i olika grad.

styreffekterna på undervisningen och provens förläggning till en gemensam tidpunkt som styr lärarens planering.

För att inte inkräkta på den lokala friheten att välja stoff och moment och att planera undervisningen kan s.k. ämnesprov ges med avseende på utbildningsmålen. För att kunna användas i syfte att kalibrera betyg måste sådana ämnesprov således utgå ifrån de ämnesspecifika kriterierna i varje ämne. Principen om att kriterierna för bedömning skall vara kända i förväg uppfylls därmed, eftersom dessa finns inskrivna i kursplanerna.

I samband med "Läraruppdraget" framfördes önskemål om att inrätta en "nationell provbank" som administreras centralt. Den skulle kunna fungera så att lärare kan rekvirera prov som andra lärare utformat och använt och som fungerat bra. Dessa prov skall ange kriterier och innehålla exempel på elevsvar som motsvarar olika betygsnivåer. Provbanken skulle således ta emot exempel på prov som lärare skickar in samtidigt som lärare uppmanas att bidra till att lagret fylls på.

7.2 Förankring i skola och lärarutbildning

7.2.1 Fortbildning

Den mål- och resultatstyrda skolan innebär organisatoriska och strukturella omvandlingar. Inom ramen för dessa omvandlingar hamnar också reformerna av betygssystemet och av läro- och kursplanerna.

Trots att underlaget för dessa reformer arbetats fram av två separata och parallellt arbetande kommittéer, kommer förankringen och genomförandet av dem inte att kunna separeras. Betygsättningen kan inte göras oberoende av måldokumenten. Fortbildningsinsatser i anslutning till betygsreformen kommer således att fungera fortbildande även med avseende på de nya kursplanerna.

Det är dock enbart i Betygsberedningens direktiv (1991:104) som frågan om fortbildningsinsatser berörs:

"Beredningen skall vidare överväga vilka informations- och fortbildningsinsatser som kan behövas vid ett genomförande av reformen samt hur undervisning i betygssättning och utformning av prov m.m. inom lärarutbildningarna bör utformas. Betygssättning måste bygga på tilltro till lärarnas förmåga att värdera den enskildes prestationer."

Det kan vara av intresse att beakta vad som står i direktiven (1991:117) för Läroplanskommittén angående kursplanerna:

"De skall utformas så att lärarens arbete med att ställa upp egna undervisningsmål, dennes urval av innehåll och val av arbetssätt underlättas./.../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./.../Kursplanerna skall ta sin utgångspunkt i den enskilda individens kunskapsutveckling (lärande) bl.a. för att underlätta betygssättningen." (s. 8)

Kursplanernas mål samt de ämnesspecifika kriterierna för betygsstegen, vilka skall ingå i kursplanerna, gäller hela studiegången i respektive ämne, dvs. utbildningsmålen vid slutet av varje skolform. På lokal nivå skall undervisningmoment och lämpligt stoff väljas och undervisningsmål formuleras. De kvaliteter som betygsstegen respresenterar skall då transformeras från ämnesspecifika till att gälla det moment eller stoff som väljs. Sedan tillkommer uppläggningen av undervisningen och utformningen av hur elevernas kunskaper skall prövas och bedömas för att kunna avgöra om målet uppnåtts och på vilket sätt eleverna tillgodogjort sig undervisningen, dvs. vilka kvalitativa nivåer de visar upp.

Lärare har, enskilt och tillsammans, både en stor frihet och ett stort ansvar. Denna situation är historiskt sett inte ny. Inför grundskolereformen var grundtanken densamma. I anslutning till försöksverksamheten med den nioåriga enhetsskolan (1950-1962) formulerades studieplaner som gav allmänna anvisningar snarare än detaljreglering. Lärarna skulle själva ha ansvaret för den praktiska och pedagogiska utformningen. Sixten Marklund[29] påtalar att, med undantag för vissa lärare, framställdes dock krav på mera detaljerade anvisningar. En rad åtgärder vidtogs, vilka blev styrande för arbetet. Marklund summerar:

"Med ett långt godståg av stödåtgärder i släp, ofta tämligen verkningslösa, knogar reformverksamheten vidare mot målet, den individualiserade undervisningen och differentieringen inom klassens ram. Ingen kan förneka att ansträngningar gjorts och alltjämt görs. Ett antal sådana föll inom vad man kallat den undervisnings- och utbildningsteknologiska vågen. Efter främst amerikanska förebilder utarbetades i vårt land under 1960-talet och början av 1970-talet s.k. metod- och materialsystem med experimentellt utprövade läromedel och till dem lärarhandledningar, arbetsböcker för eleverna och laborationsutrustning. Det tryckta ordet fylldes ut med bild- och ljudmaterial. Systemen utgick från målanalyser och målspecifikationer, de byggde på systematiskt val och utprövning av lärostoff och presentationsformer av detta, de anpassades till elevens eller elevgruppens villkor, sidoinflytanden kontrollerades, resultat utvärderades och erfarenheterna återfördes på medel och metoder ("feed-back"). Systemen presenterades som självgående och självutvecklande. De fick olika utformningar, ibland som programmerad undervisning, ibland som utbildning i stationssystem./.../I främst USA torgfördes de också som lärarersättande, ibland också som lärarsäkra ("teacher proof")." (s. 149-150)

[29] Marklund, S. (1984) Skolan förr och nu. 50 år av utveckling. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget

De system som åsyftas i citatet kom bl. a. att utarbetas av läromedelsförlagen. Inför det nya reformarbetet är det viktigt att hålla i minnet att denna typ av läromedelssystem fortfarande är i bruk. Stationssystemet gäller en rad yrkesinriktningar i gymnasieskolan. Trots den frihet som erbjuds lärare i Lgr 80 och Lgy 70 har skolan i hög grad kommit att detaljstyras i enlighet med de undervisningsteknologiska principerna, dock inte genom centrala påbud utan av andra intressen. Det bör dock påpekas att många lärare på eget initiativ gått ifrån de arbetsformer som finns inbyggda i systemen, i många fall även slutat använda dessa läromedel.

De nya reformerna, inklusive de nya styrprinciperna, avser att stärka lärarnas pedagogiska ansvar och frihet, med betoning på lärares professionalism. Det är inte otänkbart att när väl reformbesluten tagits, lärare ställs inför en uppsjö av färdiga förslag till lokala arbetsplaner med angivande av stoff att arbeta med och därtill knutna metodiska anvisningar som de har att ta ställning till. Det är heller inte otänkbart att lärare erbjuds färdiga paket, där man i vissa delar reviderar existerande läromedelssystem, så att de moment som nu ingår kompletteras med arbetsplaneförslag, färdiga prov med angivande av hur betygen ska sättas.

Mot denna bakgrund är det av största vikt att fortbildningen läggs upp så att lärares professionella kunnande används och fördjupas. Frågan är då hur en sådan fortbildning skall läggas upp?

Det finns ett uttryck som lyder: "Information är icke efterfrågad kunskap" Studiedags- och fortbildningsverksamhet har ibland varit av den karaktären. För att fortbildning skall påverka lärares arbete på lång sikt, måste den vara utformad så att lärare blir delaktiga i den verksamhet som åsyftas. Delaktigheten åstadkommes genom att lärares professionella kunnande är själva basen för arbetet med att praktiskt prova vissa uppgifter i det dagliga arbetet. Teori och praktik måste knytas samman utan att lärarna fråntas det pedagogiska initiativet och ansvaret. Ett bra exempel på detta är hur Läraruppdraget genomfördes (SOU 1992:59). Det skulle kunna ses som en prototyp för hur den kommande fortbildningen kan läggas upp.

Exempel på förslag till uppläggning av en sådan fortbildning ges i bilaga 5.

7.2.2 Lärarutbildning

"Beredningen skall vidare överväga/.../hur undervisningen i betygsättning och uformning av prov m.m. inom lärarutbildningarna bör utformas." (dir. 1991:104)

Betygsberedningen utgår från att undervisning i betygsättning enligt det nya betygssystemet kommer att bedrivas vid lärarhögskolorna.

Inom de kommuner där lärarhögskolorna finns kommer flera fortbilningskurser att starta. Lärarutbildarna har i allmänhet inte någon lärartjänst samtidigt med sina högskoletjänster. De har alltså inga "egna" högstadie- eller gymnasieklasser att arbeta med. För att ges möjlighet att tränga in i betydelsen av betygssystemet skulle lärarutbildarna kunna erbjudas att delta i den kommunala fortbildningen. Genom att tillhöra en av de ämnesvisa grupperna kan de delta även under perioden då arbetet i skolorna pågår.

Vissa grupper lärarkandidater, t.ex. de som går sista året, skulle också kunna integreras i den kommunala fortbildningen.

Under många år kommer det att vara så att de blivande lärarna inte har någon erfarenhet av det nya betygssystemet genom den egna skolgången. Vad de vet om betyg gäller det relativa betygssystemet. Deras erfarenheter är begränsade till den typ av prov de mött, vilka ofta varit utformade för att ge underlag för betygsättning. Även om det nya betygssystemet inte gäller högskolan skulle lärarutbildarna i pedagogiskt syfte kunna tillämpa det vid något eller några provtillfällen. Det ger de blivande lärarna den erfarenhet de saknar. Samtidigt ger det goda tillfällen till samtal och diskussion om systemets innebörd, om provkonstruktion och bedömning.

De blivande lärarna bör i anslutning till praktikperioder förbereda sig och i arbetet med en klass genomföra hela processen, dvs. välja stoff, formulera mål, utarbeta kriterier, förbereda och genomföra undervisningen, utarbeta prov och göra bedömningen, i de ämnen som ingår i deras utbildning.

Reservation

Av Stefan Kihlberg (nyd)
- avseende Betygsberedningens förslag och betänkande

Inledning

Jag reserverar mig mot Betygsberedningens förslag i samtliga väsentliga avseenden och har valt att arbeta fram ett annat förslag till kunskaps- och målrelaterat betygssystem för den svenska skolan. Orsaken till detta är främst att det, efter professor Tor Ragnar Gerholms avgång (1992-03-11) som ordförande för Betygsberedningen, stått klart att denna återgått till en väg som enligt min mening är oframkomlig. jag beklagar djupt att beredningens majoritet inte velat lyssna på och ta hänsyn till den sakliga och allvarliga kritik som under arbetets gång riktats mot beredningens förslag - bl a från flera av Läroplanskommitténs ämnesexperter. Detta finner jag särskilt anmärkningsvärt mot bakgrund av vad direktiven till Betygsberedningen säger: "Det är angeläget att ett kunskaps- och målrelaterat betygssystem tas fram i nära samarbete med läroplanskommittén." Något sådant nära samarbete har inte förekommit och det har inte heller funnits någon vilja till detta från Betygsberedningens sida, enligt min bestämda uppfattning. Jag hade helst sett att det funnits en fullständig och total politisk enighet bakom ett välunderbyggt och genomarbetat nytt betygssystem för den svenska skolan.

Det går naturligtvis inte att skapa något perfekt betygssystem. Jag är emellertid övertygad om att det är möjligt att skapa ett bra betygssystem som har mycket bred acceptans och legitimitet, och som upplevs som något rättvist och positivt av såväl elever och lärare som medborgare i allmänhet. Dock tror jag att ett sådant system skall utarbetas av fackfolk och experter - ej av politiker.
Betygsberedningens förslag anser jag vara så illa underbyggt och dåligt genomarbetat att jag finner det ansvarslöst att föreslå att det införes på nationell nivå. Möjligen kan det vara ett uppslag till ett forskningsprojekt. Dagens relativa betygssystem är förvisso unikt, orättvist och orimligt och bör därför avvecklas omedelbart - men inte genom att införa ett betygssystem som är ännu sämre och ännu mer unikt.

Min kritik av Betygsberedningens förslag

Kunskapsynen - försöket att lösa Kunskapens gåta.

I direktiven till Betygsberedningen anges: "Mot bakgrund av att betygsberedningen i sitt arbete med att föreslå ett nytt målrelaterat betygssystem *skall utgå från läroplanerna*, bör betygsfrågorna få en helhetslösning *med utgångspunkt från läroplanskommitténs ställningstaganden vad gäller läroplanernas kunskapssyn och målformuleringar* samt riktlinjer och modeller för kursplanerna." (min kursivering) Så har emellertid icke skett utan Betygsberedningen har ägnat mycken tid och möda åt att diskutera vad kunskap är, kunskapens inre väsen och kunskapsutveckling etc. Jag ställer mig mycket frågande till

vad denna diskussion syftat till och särskilt det den resulterat i. De resonemang som förs i betänkandet om dessa frågor finner jag synnerligen onyanserade, flummiga, tillrättalagda och ofta direkt ovetenskapliga. Jag skall inte ge mig in på någon egen sanning (det finns ingen) utan vill bara konstatera att frågor om kunskap, kunskapsutveckling och vad kunskap är, har sysselsatt forskare och vetenskapsmän sen tusentals år inom olika vetenskapliga discipliner (inte minst inom den filosofiska kunskapsteorin). När Betygsberedningen anser sig ha kommit fram till en ny kunskapssyn tycker jag att detta är minst sagt förmätet. Och inte så lite förvånande.

Jag tror inte att människan/vetenskapen någonsin kommer att lösa kunskapens gåta (den är ju alltid relativ samt värde- och värderingsberoende) - och det behövs heller inte för att kunna skapa ett bra och kunskapsrelaterat betygssystem. Självklart måste det anges vilka slags kunskaper skolan skall förmedla och som betygssystemet därmed skall mäta och bedöma. Javisst! Denna kunskapssyn och precisering återfinns i läroplanerna och kursplanerna! Dessa speglar naturligtvis i sin tur den kunskapssyn som är den förhärskande i vårt samhälle vid en given tidpunkt.

Redan nu gällande läroplaner och kursplaner förmedlar en kunskapssyn som står sig och som mycket väl kan vara underlag för ett bra kunskapsrelaterat betygssystem. Problemet är snarare att så många skolor och lärare inte följer läroplaner och kursplaner samt att det relativa betygssystemet bidragit till mätning av ytliga fakta/rabbla - kunskaper i prov etc, istället för de kunskaper som anges i läroplaner/kursplaner. De nya läroplaner och kursplaner som nu håller på att utformas av Läroplanskommittén bör enligt min uppfattning vara utgångspunkten för ett nytt kunskaps- och målrelaterat betygssystem. Jag tror också att det hade varit bättre om uppdraget att komma med förslag till ett nytt betygssystem lämnats åt Läroplanskommittén - som besitter bred kompetens och djup expertis - istället för till en grupp politiker.

Det jag uppfattat att Betygsberedningen menar med en kvalitativ kunskapssyn är för mig närmast en självklarhet - likaväl som jag tror att det är så för Sveriges lärare, elever och övriga medborgare. Att kunskapsbegreppet också skall innefatta att eleven förstår och kan analysera, tillämpa och dra slutsatser från det han/hon lär sig etc tror jag i stort sett alla instämmer i - likaväl som att djupa kunskaper, breda kunskaper, faktakunskaper och detaljkunskaper är viktiga.

Betygsnivåerna och beskrivningarna - ovetenskapliga och flummiga

De betygsnivåer och beskrivningarna av dessa nivåer som Betygsberedningen föreslår ställer jag mig utomordentligt kritisk till. Dessa nivåer saknar såväl vetenskaplig grund som beprövad erfarenhet. Enligt min uppfattning är de närmast utslag av ett önsketänkande som är lika enkelspårigt och förnuftsvidrigt som det är verklighetsfrämmande. Den enda lilla praktiska studie som Betygsberedningens förslag

baseras på är det egeninitierade s.k. Läraruppdraget, som redovisats i SOU 1992:59. Till och med upphovsmännen till denna studie är i flera stycken kritiska till Betygsberedningens slutsatser och förslag. Denna studie kan inte heller anses uppfylla ens elementära vetenskapliga krav - utan är snarare ett beställningsarbete och ett illustrativt exempel på styrd och subjektiv "forskning".

Min tveksamhet till det möjliga i att skapa rimliga betygssteg på dessa abstrakta och oprecisa nivåbeskrivningar har hela tiden ökat, och övergått till en fast övertygelse att det inte är möjligt. Inte minst sedan Läroplanskommitténs ämnesexperter och andra sakkunniga vid upprepade tillfällen så kraftfullt och entydigt förklarat att detta inte är en framkomlig väg. Jag beklagar djupt - och finner det mycket anmärkningsvärt - att Betygsberedningen valt att inte lyssna på, diskutera och ta hänsyn till dessa välunderbyggda och sakliga synpunkter.

Att som Betygsberedningen fastslå att kunskapsutveckling och lärande går till på ett visst sätt och att denna utveckling sker på i stort sett samma sätt i alla ämnen är förnuftsstridigt, okunnigt och ovetenskapligt. Kunskapsutveckling och lärande är en ytterst komplicerad process som man vet är synnerligen mångfasetterad, individuell, komplex och olika i olika ämnen, men som man ändå vet förhållandevis lite om och där vetenskapen är mycket försiktig och ödmjuk. Jag delar till fullo denna ödmjuka attityd och önskar att Betygsberedningen gjort detsamma.

Kunskapsutveckling och lärande *kan* förvisso gå till på det sätt Betygsberedningen beskriver och som utgör fundamentet för de föreslagna betygsnivåerna - men det finns åtskilligt flera kända sätt och sannolikt många fler, ännu okända sätt - och dessa ryms inte i Betygsberedningens förslag. Snarare finns det en stor risk att detta förslag kan hindra många former av kunskapsutveckling och bidra till en centraldirigerad och konformistisk utveckling som dessutom utestänger väsentliga kunskapsdimensioner - något som jag är ivrig motståndare till och som står i direkt strid med intentionerna bakom det nya styrsystemet för skolan.

För att illustera allvaret och styrkan i kritiken från Läroplanskommitténs olika ämnesexperter vill jag gärna återge några av deras egna ordagranna och skriftliga omdömen om de föreslagna betygsstegen:

"De sex eller sju steg som beredningen anser sig kunna identifiera i den generella kunskapsutvecklingen har inget stöd i den mycket omfattande forskning om utveckling av matematiskt tänkande som bedrivits runt om i världen de senaste 20 åren. Kontakter med några av världens främsta experter på detta område har bekräftat min uppfattning på denna punkt. Det finns tvärtom en mycket stark teoretisk och empirisk bas för att förkasta synen på en sådan fast hierarkisk utveckling av elevers komplexa kunskaper och färdigheter i matematik. ... Ett betygssystem som bygger på de definitioner som finns i arbetsmaterialet vore mycket olyckligt för matematikämnets del. ... Det finns

dock ingen rimlig möjlighet att i generella definitioner kortfattat stipulera betygskriterier som äger giltighet för alla ämnen i skolan. ... Jag ställer mig därför något tveksam till de betygssteg och definitioner som föreslås och anser inte att de i nuvarande utformning håller måttet för att utgöra en nationell och riksgiltig utgångspunkt för ämnes- och stadieövergripande bedömningar av individuella elevresultat. Till detta behövs ett längre utvecklingsarbete som också ansluter till forskningen inom området."

Betygsberedningens förslag har endast fyra betygsnivåer ovanför godkänt. Enligt beredningens egen bedömning är emellertid i praktiken endast två av dessa möjliga att nå på högstadiet. Först på gymnasiet börjar det bli möjligt för ett mycket litet fåtal (om ens några) att nå de högsta nivåerna. Förslaget resulterar vidare i att det stora flertalet elever får betyget Ännu Icke Godkänd i många ämnen när de får betyg för första gången i årskurs 7! Jag sätter mycket stora frågetecken för det meningsfyllda och kloka i att ha ett sådant betygssystem. Hur påverkar det motivationen? Var finns stimulansen? Vad skall ett sådant betygssystem användas till? Var finns erfarenhetsåterföringen - som är huvudsyftet enligt direktiven? Enligt min uppfattning strider Betygsberedningens förslag i dessa hänseenden mot direktiven.

Jag avvisar således fullständigt Betygsberedningens förslag till betygsnivåer med tillhörande allmänna beskrivningar. Jag konstaterar också att de illustrationer i några olika ämnen som presterats för att försöka konkretisera betygsnivåerna inte gjorts av Läroplanskommitténs ämnesexperter. Vidare konstaterar jag att inga illustrationer finns för s.k. praktiska ämnen. Dessa försök till ämnesvisa illustrationer har också framtagits på ett anmärkningsvärt slarvigt sätt och fanns ej tillgängliga vid Betygsberedningens sista sammanträde den 18 augusti 1992.

Betygsstarten i åk 7 - alldeles för sent

Argumenten mot betyg i lägre årskurser baserar sig på en gammal och föråldrad syn på betyg som något negativt och bestraffande - som man därför skall slippa under de tidiga skolåren. Ofta hör man också att eleverna skall slippa betygshetsen och få utvecklas i lugn och ro. Detta senare argument har utan tvekan viss relevans i det nuvarande relativa betygssystemet som det har kommit att tillämpas. Däremot är argumentet helt missriktat och ovidkommande när man inför ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem. Då blir betygssystemet istället en viktigt stimulans och en feedback på hur eleven utvecklas i skolarbetet d v s något positivt som befrämjar elevernas individuella utveckling. För mig är betygen med detta sitt erfarenhetsåterförande syfte uteslutande något positivt och till för att stödja eleven i dennes kunskapsutveckling och ambitioner. Självklart vill jag att eleven skall få detta stöd från första stund. Vidare anser jag att betyg skall sättas läsårsvis istället för, som beredningen föreslår, terminsvis. Mer om detta utvecklar jag nedan i ett eget förslag till nytt betygssystem

Betyg i Ordning och Uppförande avvisas av Betygsberedningen - för mig är de en självklarhet

Ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem ger inget utrymme för att sätta betyg i ordning och uppförande (att många lärare, med dagens relativa betygssystem, ändå mer eller mindre medvetet väger in sådana omdömen i ämnesbetygen är en annan historia). Det innebär att en elev får en strukturerad och bra erfarenhetsåterföring på sin kunskapsutveckling i de olika ämnena - däremot inte på sin personlighetsutveckling och på sitt sätt att utvecklas och förhålla sig till andra elever och till sina medmänniskor. Inte heller på sitt samspel med omvärlden. Detta anser jag vara inkonsekvent, ohederligt och hänsynslöst mot eleverna. Inte minst mot bakgrund av den viktiga roll skolan förväntas spela som förmedlare av de värdemässiga, etiska och moraliska grundprinciperna som utgör fundamentet för vår demokrati och av de spelregler en demokrati kräver av sina medborgare. Det positiva i den starka sociala kontroll som tidigare fanns i vårt samhälle är idag borta. Detta har, när föräldrarna inte tagit sitt ansvar, lämnat många elever i ett vilset vakuum, där inte skolan vågat eller förmått ta kraftfull ställning för att värna våra humanistiska grundprinciper och traditioner. Jag ser betygen i ordning och uppförande som ett mycket viktigt sådant erfarenhetsåterförande hjälpmedel och stöd för såväl elever som lärare - och föräldrar.

Att Betygsberedningen avfärdar betyg i ordning och uppförande så enkelt som man gör och menar att just dessa betyg är uttryck för bestraffning är för mig obegripligt. Jag tycker det är intellektuellt ohederligt och ett sätt att smita från problemet med att precisera krav, etik, förhållningssätt etc. Övriga betyg anser man inte vara uttryck för bestraffning - men i just ordning och uppförande skulle de vara detta.

Institutionaliserade elevsamtal enligt den modell Betygsberedningen rekommenderar ställer jag mig direkt avvisande till. De riskerar att bli ytterligare en byråkratisk och formalistisk tvångströja som knappast löser de problem som avses. Det finns cirka tjugo års erfarenhet av denna typ av samtal i näringslivet (där de ofta heter planeringssamtal eller utvecklingssamtal) och erfarenheterna är entydiga - skall de lyckas krävs bl a en informell och flexibel uppläggning utan några byråkratiska regelverk, likaväl som de ställer stora krav på motivation och engagemang.

Naturligtvis skall elevsamtal äga rum när så behövs (så sker redan idag på många skolor!) - men detta anser jag är frågor som varje skola själva kan besluta om och genomföra på ett bra sätt. Jag vill också utrycka mitt missnöje med den förnumstiga och ensidiga beskrivning kring elevernas utveckling och sociala situation som återfinns i betänkandet i anslutning till dessa frågor. Problemen kring disciplin och arbetsro i skolan löses knappast genom rosenskimrande elevsamtal enligt Betygsberedningens modell.

Komplettering av betyg skall kunna göras när eleven så önskar - ingen tidigast-gräns

Betygsberedningen föreslår att komplettering av slut- och avgångsbetyg skall få göras tidigast den 1 oktober för avgångsbetyg från vårterminen samma år. Jag anser inte att det finns några sakliga skäl att ha en sådan tidigast-gräns. En elev skall kunna komplettera sitt slut- och avgångsbetyg så snart han/hon önskar.

Elevers skilda förutsättningar

Jag instämmer i beredningens förslag - men anser att motiveringarna inte tillräckligt kraftigt understryker elevens eget ansvar likaväl som föräldrarnas ansvar för ett framgångsrikt skolarbete. Min grundinställning är också att elevers skilda förutsättningar innefattar såväl elever med särskilda möjligheter som elever med särskilda svårigheter - och skolan skall stödja bägge dessa grupper särskilt och utan att det sker på varandras bekostnad. Betygsberedningens konstaterande - att den obligatoriska skolans viktigaste ansvar är att tillse att inga elever lämnar den med underkänt betyg - anser jag är alldeles för defensivt och jantelagsmässigt. Skolans viktigaste ansvar anser jag vara att tillse att *alla* elever erbjuds optimala möjligheter att utveckla sig och sina kunskaper till det yttersta av sin förmåga och efter sina individuella förutsättningar.

Alternativa urvalsgrunder till gymnasieskolan

Min grundinställning är att alla behöriga sökande till gymnasieskolan skall antas och därmed faller behovet av särskilda urvalsgrunder. I de mycket få fall där urval rimligen ändå måste tillgripas anser jag att de aktuella skolorna själva skall besluta om vilka urvalskriterier de anser vara bäst och därmed vill tillämpa. Jag avvisar således Betygsberedningens förslag och central styrning av statsmakterna i denna fråga.

Förslag till nytt betygssystem för den svenska skolan

Bakgrund

Jag har som nämndes inledningsvis valt att arbeta fram ett eget förslag till kunskaps- och målrelaterat betygssystem för den svenska skolan. Detta sedan det stått klart för mig att Betygsberedningen efter professor Tor Ragnar Gerholms avgång som ordförande återgått till en väg som enligt min mening är oframkomlig.

För att säkerställa att min väg är framkomlig har förslaget utarbetats tillsammans med experter, lärare, föräldrar och elever - d v s verklighetens folk. Dessutom har också ett

litet remissförfarade genomförts och resulterat i så mycket uppmuntran och positiva omdömen att jag är övertygad om att detta är ett realistiskt och bra förslag. Några politiker har emellertid inte konsulterats.

Några grundläggande värderingar bakom förslaget

* "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 (feedback) av erfarenheter för eleven, än utgöra urvalsinstrument för fortsatta studier." (ur direktiven till Betygsberedningen)

* Skolan skall ge varje elev möjlighet att utveckla sig optimalt - såväl intellektuellt och emotionellt som praktiskt - i förhållande till varje elevs individuella förutsättningar, begåvningsprofil, särart och ambitioner.
* Skolan skall skapa goda förutsättningar för varje elev att bygga upp en äkta självkänsla. En äkta självkänsla måste baseras på en god egenuppfattning och realistisk självbild - vilket kräver ett väl utvecklat system för feedback till eleven.

* Det finns elever med särskilda möjligheter - och det finns elever med särskilda svårigheter. Skolan skall stödja dessa elever särskilt.

* Det finns inga svaga elever - däremot finns det elever som ännu inte fått eller tagit chansen att utveckla sina möjligheter.

Grundläggande utgångspunkter

Mitt förslag är helt och hållet baserat på regeringens direktiv till Betygsberedningen och Läroplanskommittén. Dessa direktiv är utmärkta i sin helhet. En grundläggande utgångspunkt i dessa direktiv och därmed för mitt förslag är att betygens absolut viktigaste funktion är att vara ett feedback-instrument för eleven om hur väl denne lyckas och utvecklas i sitt skolarbete i förhållande till läroplaner och kursplaner.

Betygen är således *inte* avsedda att vara ett urvalsinstrument för högre studier eller dylikt.Jag kan inte nog understryka hur viktig denna utgångspunkt är. I betygsdebatten förekommer tyvärr många övertoner som har sin grund i gamla föreställningar om att betygen är urvalsinstrument. (I Ny demokratis akademiska Sverige behövs inte heller betygen som urvalsinstrument eftersom det där skall vara fritt tillträde för alla behöriga sökande till universitet och högskolor - men det är en annan historia).

Det är bl a mot denna bakgrund jag tycker det är självklart att eleverna skall få betyg redan från första skolåret. Att inte ge eleverna och deras föräldrar denna strukturerade feedback är direkt hänsynslöst och inhumant. Ingen skulle komma på idén att tvinga

eleverna att spela brännboll eller fotboll - men förbjuda dem att räkna poäng respektive mål. Och vad vore konståkning på skridskor utan betygssättningen?

Så här ser förslaget ut

Mitt förslag till nytt betygssystem är absolut och objektivt mål- och kunskapsrelaterat - samtidigt som det därutöver finns stort utrymme för lärarens subjektiva och yrkesmässiga bedömningar, även av elevers prestationer i förhållande till varandra. Vidare är det i grunden samma betygssystem på lågstadiet som i gymnasiet - men med olika grader av förfining.

Grunden i detta betygssystem är kursformad (i linje med den nya gymnasieskolan). På gymnasienivå finns tre olika kursnivåer - och därmed tre olika kravnivåer. Jag kallar dem baskurs, tilläggskurs och överkurs. Godkända prov i baskurs ger betyget A, godkända prov i tilläggskurs ger betyget AA och godkända prov i överkurs ger betyget AAA. Därutöver har läraren utrymme för att lägga till ytterligare tre betygsnivåer inom respektive kurs: +, ++ eller +++. Ett plus innebär med Beröm, två plus innebär med Mycket Beröm och tre plus innebär med Utmärkt Beröm.

A-betygen är objektivt kunskaps- och målrelaterade och baseras bl a på nationellt utarbetade prov som garanterar likvärdighet och jämförbarhet. Plus-betygen är lärarens subjektiva bedömning av elevens insatser och prestationer i ämnet. För plus-betygen finns inga nationellt utarbetade prov - däremot vissa principiella riktlinjer avsedda som stöd och hjälp för läraren. I plus-betyget vägs in t ex elevens kunskaper som inte kommer fram i de nationella proven, elevens ambition, engagemang, aktivitet, intresse etc för ämnet.

Vilken kursnivå en elev skall läsa bestämmer eleven/föräldrarna i samråd med läraren. Baskurs är normalnivån. För att kunna välja tilläggskurs krävs godkända prov i baskursen (d v s betyget A) och för att kunna välja överkurs krävs godkända prov i tilläggskursen (d v s betyget AA). Övergång till tilläggskurs och överkurs bör vara möjlig även under pågående läsår. Kunskaspskraven och målen på de olika kursnivåerna skall vara sådana att de erbjuder klara och stimulerande utmaningar för eleven - och vara på den nivån att det endast är ett ytterst litet fåtal elever i landet som har kapacitet att läsa på överkurs-nivå i *alla* ämnen.

Beskrivningarna av kunskapskraven och målen på de olika kursnivåerna och inom de olika ämnena görs av Läroplanskommittén och Skolverket och återfinns sedan i läroplaner och kursplaner. Högsta möjliga betyg i ett ämne på gymnasienivå är alltså: AAA+++. På gymnasienivå finns också betygen Icke godkänd (C) i slutbetyg respektive Ännu ej godkänd (B).

På högstadiet finns baskurs och tilläggskurs - däremot inte överkurs. Plus-betygen

finns däremot på samma sätt som i gymnasiet. Högsta möjliga betyg i ett ämne på högstadiet är således: AA+++. På högstadiet finns också betygen Icke godkänd (C) i slutbetyg respektive Ännu ej godkänd (B).

På mellan- och lågstadiet finns baskurs - däremot inte tilläggskurs eller överkurs. Jag anser det varken önskvärt eller möjligt att ha dessa kurser på låg- och mellanstadiet. Plus-betygen finns däremot även på dessa stadier. Bästa möjliga betyg i ett ämne på låg- och mellanstadiet är således: A+++. Sämsta möjliga betyg i ett ämne på låg- och mellanstadiet är A. Elever på dessa stadier skall inte kunna ges underkända betyg.

Antalet betygsnivåer är således tolv på gymnasiet, nio på högstadiet och fyra på låg- och mellanstadiet. Härtill kommer nivån Ännu ej godkänd respektive Icke godkänd på högstadiet och gymnasiet - där betyget Icke godkänd endast kan förekomma i slutbetyg.

Utöver dessa direkt ämnes- och kursinriktade betyg vill jag på samtliga stadier ha en kort verbal beskrivning under de två rubrikerna:
Elevens starka sidor är: .....
Eleven skulle vinna på att: .....

På högstadiet och gymnasiet tillkommer dessutom en kort verbal beskrivning under en tredje rubrik:
Elevens framträdande personliga egenskaper är: .....

Vidare vill jag på samtliga stadier ha betyg i Ordning och Uppförande - jag föreslår omdömena Utmärkt (som bör vara normalomdömet för skötsamma elever), Godtagbart respektive Klandervärt. Motiven för att införa betyg även i ordning och uppförande har jag redovisat tidigare i min reservation.

Betyg enligt detta förslag utfärdas efter vårterminen och avser således ett helt läsår. Efter höstterminen utfärdas endast en enkel men formaliserad och skriftlig lägesrapport, som ger eleven och föräldrarna klara besked på var eleven befinner sig i förhållande till den valda ambitionsnivån. I mitten på varje termin skall varje elev därutöver ges muntliga styrsignaler av läraren i respektive ämne.

I koncentrerad punktform kan man konstatera att i detta betygsförslag är det:

* Kunskaps- och målrelaterade och objektiva kriterier som utgör fundamentet för betygsskalan

* Lärarens professionella kompetens och subjektiva bedömning som utgör överbyggnaden. (Jag anser det vara synnerligen viktigt att lämna ett stort utrymme för lärarens yrkeskunnande och subjektiva bedömning)

* Fyra betygssteg på låg- och mellanstadiet
* Åtta betygssteg på högstadiet (samt icke godkänd)
* Tolv betygssteg på gymnasienivå (samt icke godkänd)
* Betyg i ordning och uppförande på alla stadier och nivåer
* En verbal beskrivning av elevens starka sidor och förbättringspotential på alla stadier och nivåer
* En verbal beskrivning av elevens framträdande personliga egenskaper på högstadiet och gymnasiet

Förslaget kan beskrivas schematiskt på detta sätt:

Låg- och mellanstadiet, åk 1-6

Elevens namn: ..... Årskurs: .....

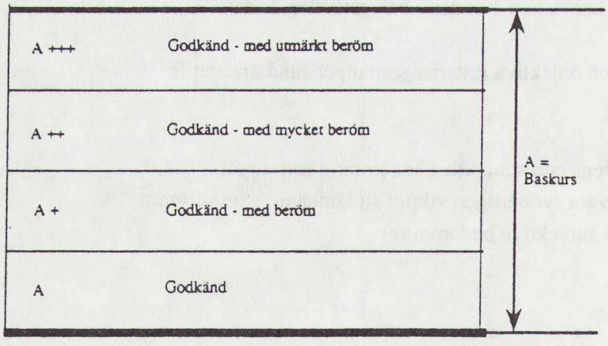
Skola: ..... Ort: .....

Ordning: .....

Uppförande: .....

Elevens starka sidor är: .....
.....
.....
.....

Eleven skulle vinna på att: .....
.....
.....
.....



Elevens namn: ..... Årskurs: .....

Skola: ..... Ort: .....

Ordning: .....

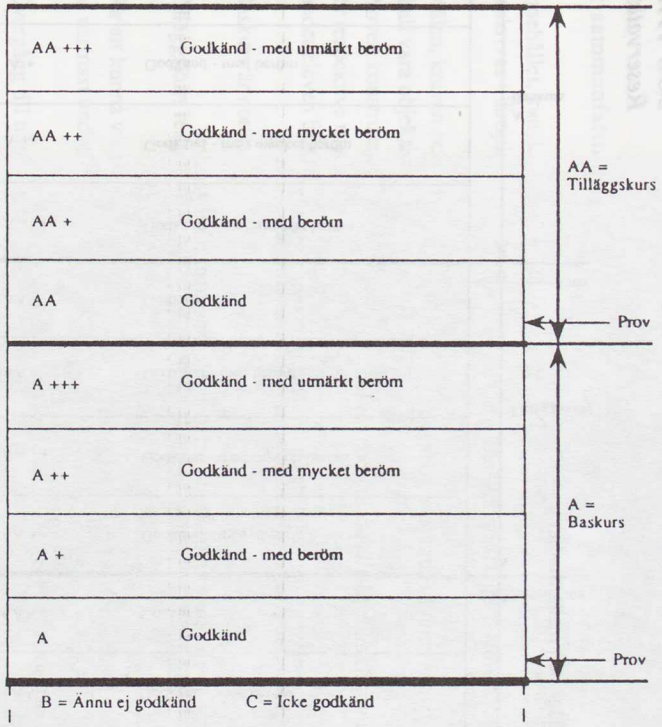
Uppförande: .....

Elevens starka sidor är: .....
.....
.....
.....

Eleven skulle vinna på att: .....
.....
.....
.....

Elevens framträdande personliga egenskaper är: .....
.....
.....
.....

Högstadiet, åk 7-9



Elevens namn: ..... Årskurs: .....

Skola: ..... Ort: .....

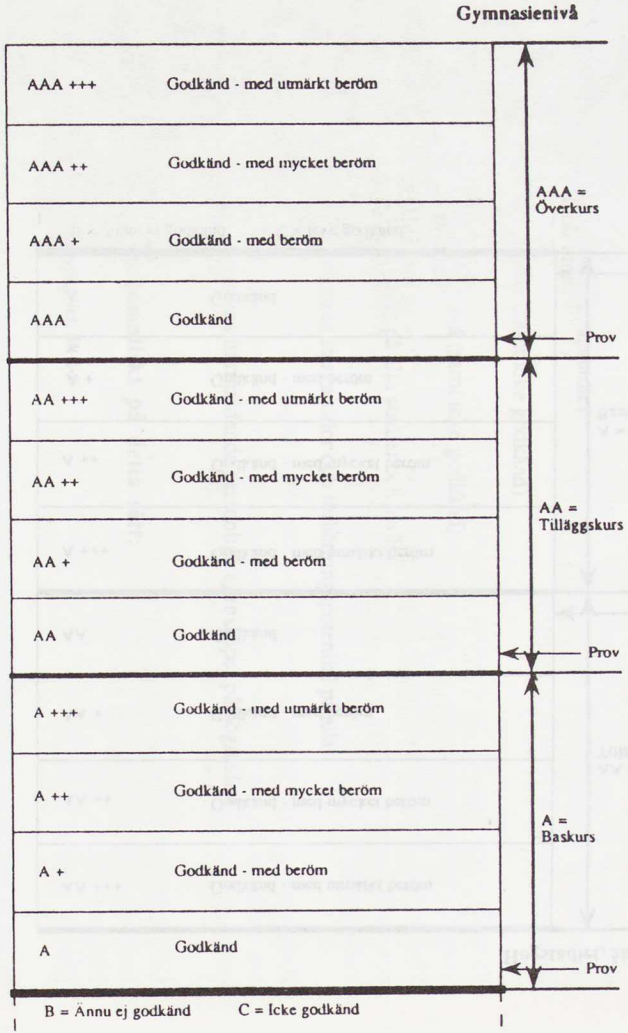
Ordning: .....

Uppförande: .....

Elevens starka sidor är: .....
.....
.....
.....

Eleven skulle vinna på att: .....
.....
.....
.....

Elevens framträdande personliga egenskaper är: .....
.....
.....
.....



Kort sammanfattning av mitt förslag:

* Innehållet, kunskapskraven och målen i baskurs, tilläggskurs och överkurs skall beskrivas i läroplaner och kursplaner för varje ämne och på resp nivå.

* Målen, kraven och kriterierna för Godkänd på de tre nivåerna - A, AA resp AAA - skall vara objektivt fastställda och mätbara. Prov skall alltid avläggas för betyg. Proven konstrueras på nationell nivå (troligen av Skolverket). Proven som avläggs för respektive nivå/årskurs garanterar således likvärdighet och rättvisa oavsett var i landet eleven bor.

* Baskurs är normalnivån.

* Tilläggskurs respektive överkurs väljes av elev/föräldrar i samråd med lärare.

* För att kunna välja tilläggskurs resp överkurs krävs naturligtvis avlagt godkänt prov på närmast underliggande nivå.

* Övergång till tilläggskurs och överkurs bör vara möjliga även under pågående termin.

* Betyg utfärdas efter vårterminen och avser hela läsåret. Efter höstterminen utfärdas endast en enkel men formaliserad och skriftlig lägesrapport. Därtill får eleven muntliga styrsignaler i mitten av varje termin.

* Betygen +, ++ och +++ är lärarens subjektiva helhetsbedömning av elevens personliga insatser i respektive ämne. Här väger läraren samman t ex elevens ambitioner, engagemang, aktivitet, intresse, vilja etc.
Med beröm: +
Med mycket beröm: ++
Med utmärkt beröm: +++

* Betyg utfärdas i Ordning och Uppförande i samtliga årskurser - jag föreslår omdömena: Utmärkt, Godtagbart och Klandervärt. Utmärkt bör vara normal-omdömet för skötsamma elever.

* I samtliga årskurser ges utöver betygen en kort verbal beskrivning under följande två rubriker:

Elevens starka sidor är: .....
Eleven skulle vinna på: .....

* På högstadiet och i gymnasiet tillkommer en kort verbal beskrivning under rubriken: Elevens framträdande personliga egenskaper är: .....

Detta förslag till nytt betygssystem överlämnas härmed med varm hand till statsrådet Beatrice Ask, Sveriges elever, föräldrar och lärare - och till alla andra intresserade medborgare naturligtvis! Givetvis kan och behöver förslaget förbättras, justeras och vidareutvecklas - jag skall gärna bidra mera till denna konstruktiva och sakliga diskussion - men jag hoppas att inslagen av politisk prestige skall vara små och helst obefintliga.

Stefan Kihlberg (nyd), ledamot i Betygsberedningen

Särskilda yttranden

Av Ann Cathrine Haglund

Det betygssystem som föreslås av Betygsberedningen innebär en radikal förändring av betygsgivningen. Betygen kommer att ange elevens kunskaper i förhållande till i förväg uppställda kunskapsmål. För elever och föräldrar skall klart, tydligt och öppet anges vilka kunskaper som krävs för en viss betygsnivå och vad eleverna skall sträva mot.

Betygsnivåerna anger en kunskapsprogression som innebär att eleverna måste stärka och utveckla sina kunskaper för att nå en högre kvalitet i sin kunskap och få ett högre betyg. Varje nytt betygssteg innebär både en breddning och en fördjupning av ämneskunnandet samt ökad förståelse.

Betygen är en kraftig styrfaktor i skolan. Ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem av det slag som Beredningen föreslår kommer att påverka undervisningen mycket påtagligt. Ett system som bygger på en progression i kunnandet bidrar till att öka kvaliteten i undervisning och kunskaper. Arbetet i skolan kommer att leda till att eleverna lär och förstår mer.

Det föreslagna betygssystemet innebär också att skolan ges ett klart uttalat och tydligt resultatansvar vars innebörd är att alla elever skall få en sådan undervisning att den leder till minst betyget godkänd. Detta innebär ett reellt krav på att planera undervisningen utifrån den enskilde elevens förutsättningar och behov. Alla elever skall nå den kunskapsnivå som krävs för att kunna förstå och verka i vårt samhälle och för att kunna orientera sig i omvärlden.

Under den tid som Betygsberedningen arbetat har en stor enighet om vikten av att få ett pedagogiskt motiverat betygssystem som premierar kunskap vuxit fram. En stor uppslutning är också absolut nödvändig för att få till stånd en förändring som leder till en förståelseinriktad undervisning och en högre kvalitet i elevernas kunskaper.

Betygsfrågorna har debatterats och utretts under mycket lång tid. I detta perspektiv har Beredningens förslag till betygssystem vuxit fram under stark tidspress. Det hade varit önskvärt att kunna disponera ytterligare tid för att vidareutveckla och formulera de nya tankar om betygsättning som nu vuxit fram under bred politisk samverkan.

Att stärka kvaliteten på skolans alla stadier är avgörande om vi skall kunna stärka Sverige som kunskapsnation och öka Sveriges konkurrenskraft i Europa och övriga världen. Ett mål- och kun-

skapsrelaterat betygssystem av det slag som Betygsberedningen föreslår är ett viktigt redskap. Det är angeläget att skapa en bred enighet om skolans betygssystem hos lärare, elever och föräldrar och få full genomslagskraft för kunskapssynen i undervisningen.

Jag har därför avstått från att reservera mig, även om jag anser att Betygsberedningen borde ha föreslagit att betygen börjar ges senast från årskurs 4. Progressionen förutsätter nämligen att den syn på kunskap och lärande som betygssystemet bygger på tränger igenom hela skolan och slår igenom från skolstarten. Detta underlättas, om betyg börjar sättas tidigt.

Betygsberedningen framhåller vikten av att varje skola/lärare redan från årskurs 1 i grundskolan definierar vad eleverna skall kunna och förmedlar detta till föräldrarna. Föräldrarna skall få information om elevens kunskapsutveckling på ett enkelt och begripligt sätt. Jag vill understryka detta och betona att grundlig och tydlig information från skolan är särskilt viktig när eleverna lämnar ett stadium, dvs. nuvarande årskurserna 3 och 6.

Jag anser också att det föreslagna betygssystemet borde ha haft fler betygssteg. Ett större antal steg skulle kunna ge elever och föräldrar en mer nyanserad bild av kunskapsinhämtandet.

Betygsberedningen har dock arbetat under stor tidspress. Prövningen av antalet möjliga steg, som kan definieras så tydligt att de kan fungera i ett betygssystem (bl.a. i "Läraruppdraget" SOU 1992:59), har därför inte givit Betygsberedningen underlag att identifiera fler nivåer/steg än de föreslagna.

Av Ylva Johansson

Avsnitt 6.1 Betygsstart och betygsfrekvens

"Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov.

Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö."(Skollagen).

Varje betygssystem blir med nödvändighet begränsat till vissa delar av skolans verksamhet och vissa mätbara dimensioner av kunskapsutvecklingen. Väsentliga värden och verksamheter i skolan låter sig inte betygsättas.

Min uppfattning är att graderade betyg inte bör användas i grundskolan utan först från och med den första terminen i gymnasieskolan.

I avgångsbetyget från grundskolan bör enligt min mening endast betygsgraderna godkänt respektive icke-godkänt användas.

Jag anser att avgångsbetyget från grundskolan dels bör ange att eleven har generell grundskolekompetens (betyget godkänt i samtliga ämnen) och dels ge utrymme för att ange andra uppgifter av särskild betydelse t.ex. skolans speciella profil, vilka frivilliga ämnen eleven valt och nått godkända kunskaper i, betydelsefullt grupp- och/eller enskilt arbete eleven gjort.

Jag anser vidare att varje elev och elevens föräldrar minst en gång per termin i grundskolan bör ha rätt att få både muntlig och skriftlig information om hur skolan bedömer elevens kunskapsutveckling och övriga utveckling. Denna bedömning bör ske i förhållande dels till skolans mål (formulerade i bl.a. läroplaner och kursplaner) och dels till den godkändgräns som gäller för att erhålla generell grundskolekompetens. Det bör åligga varje lärare att kontinuerligt följa elevernas utveckling och ge denna information, ytterst bör dock ansvaret vila på rektor. Självfallet är det önskvärt att den muntliga informationen sker i form av ett samtal där elever och föräldrar själva har möjlighet att ge sin syn.

För att undvika missförstånd vill jag också påpeka att min åsikt om avsaknad av graderade betyg i grundskolan naturligtvis inte skall ses som en inskränkning av undervisningen till att enbart gälla godkänd-nivån. I läroplan och kursplaner bör framgå dels kraven för godkänd, dels högre mål som skolan och läraren aktivt skall arbeta för att eleverna skall nå.

Beredningens direktiv utesluter dock ett sådant system genom att betyg skall ges dels tidigare än idag, dels i fler steg än idag.

Jag finner att beredningens förslag till nytt betygssystem i sin helhet är mer utvecklingsbart än det nuvarande relativa betygssystemet och kan därför, trots mina invändningar ställa mig bakom beredningens förslag.

Käll- och litteraturförteckning

Offentliga utredningar:

SOU 1942:11, *Betygsättningen i folkskolan.* Betänkande av 1939 års betygssakkunniga.
SOU 1945:45, *Skolans betygsättning.* Betänkande av 1940 års skolutredning 5.
SOU 1959:35, *Flyttning, kvarsittning och utkuggning.* Betänkande av 1957 års skolberedning.
SOU 1961:30, *Grundskolan.* Betänkande av 1957 års skolberedning.
SOU 1963:42, *Ett nytt gymnasium.* Betänkande av 1960 års gymnasieutredning.
SOU 1965:65, *Vuxenutbildning.* Betänkande av 1960 års gymnasieutredning.
SOU 1977:9, *Betygen i skolan.* Betänkande av 1973 års betygsutredning.
SOU 1981:29, *Forskningens framtid.* Betänkande av 1979 års utredning om forskningens och forskarutbildningens situation i den nya högskolan.
SOU 1981:96, *En reformerad gymnasieskola.* Betänkande av 1976 års gymnasieutredning.
SOU 1985:57, *Tillträde till Högskolan.* Betänkande av tillträdesutredningen.
SOU 1988:20, *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet.* Betänkande av 1987 års styrberedning.
SOU 1989:114, *Livlina för livslångt lärande.* Rapport från skola-arbete-utredningen - Bakgrundsanalyser till ett pedagogiskt program för kommunernas uppföljningsverksamhet.
Långtidsutredningen 1990, Bilaga 22: *Utbildning för 2000-talet.*
SOU 1992:59, *"Läraruppdraget".* Prövning av principen för ett kunskapsrelaterat betygssystem, Betygsberedningen.
SOU 1992:59, *"Läraruppdraget"*, En uppföljning vid några grundskolor och gymnasieskolor, Bilaga.

Riksdagstryck:

Proposition 1978/79:180, *Läroplan för grundskolan.*
Proposition 1988/89:4, *Skolans utveckling och styrning.*
Proposition 1989/90:41, *Kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, bitr. skolledare och syofunktionärer.*
Proposition 1990/91:18, *om ansvaret för skolan.*

Proposition 1990/91:85, *Växa med kunskaper* - om gymnasieskolan och vuxenutbildningen.
Proposition 1992/93:1, *Universitet & högskolor, Frihet för kvalitet.*
Utbildningsutskottets betänkande 1989/90: UbU4, *Betygsfrågor på skolområdet.*

Svensk författningssamling:

SOS 1991, *Skollag och skolförordningar*, UFB.

Ds-serien:

Ds U 1987:1, *Ansvarfördelning och styrning på skolområdet.*
Ds 1990:60, *Betygens effekter på undervisningen.*

Rapporter:

Andersson, Håkan, *Skolbetygens betydelse i skolan och vid övergången till arbetslivet.* Ped. inst., Umeå, 1987.
Andersson, Håkan, *De relativa betygens uppgång och fall.* Ped. inst., Umeå. 1991.
Betyg och högskoleprov för män och kvinnor, Rapport från seminarium. UHÄ-rapport 1992:3.
Education in OECD Countries 1987-88. Paris 1990.
Ekholm, Mats, *Utvecklingsarbete och elevstöd i vidaregående skolor i Norden*, Nord 1990:77.
Fransson, Anders, *Prioriterade grupper i komvux*, SÖ R 90:14/Rapporter - Planering, uppföljning, utvärdering.
Johannesson, Lena, *Invandrare i komvux.* Nybörjare höstterminen 1986. Inst. för pedagogik, Göteborgs universitet, 1990:15
Måhl, Per, *Förståelseinriktad undervisning - ett exempel.* Rapport nr 7 1990. Länsskolnämnden i Stockholms län.
Netsmar, Inger, *Utveckling av kompletterande urvalsgrunder vid intagning till gymnasieskolan*, SÖ: Gymnasieavdelningen, Läroplansutveckling, 1990.
Mellgren, Inger, *Problemorienterad undervisning med ämnesintegration och ämnessamverkan*, Rapport UF-AB 1990.
Prov och inlärning, Häften för didaktiska studier 10, 1990. Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.
Raitio, Sture, Granskningsområdet: *LVUX 82 och prioriterade grupper*, SÖ: V-avdelningen, 1988.
Raitio, Sture, Granskningsområdet: *Komvux och prioriterade grupper* (år 2), SÖ: V-avdelningen, 1988/89.
Raitio, Sture, Granskningsområdet: *Komvux och prioriterade grupper* (år 3), SÖ: V-avdelningen, 1989/90.

Skola och skolförvaltning i Norden, Nord 1990:8.
Stjärnlöf, Sune, Granskningsområdet: *Resursanvändningen i grundvux*, SÖ: V-avdelningen, 1989.
Studiesteg för vuxna. Kollegiet för vuxenutbildning. Inst. för pedagogik, Göteborgs universitet, 1990:03.
Thång, Per Olof, *Vem går i grundvux och hur går det*? Rapport nr 1988:04. Inst. för pedagogik, Göteborgs universitet.
Thång, Per Olof & Stjärnlö, Sune (red.) *En bok om grundvux*, SÖ. R 90:51/ Rapporter - Planering, uppföljning, utvärdering.

Skolöverstyrelsen:

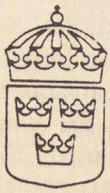
Allmänna anvisningar för undervisning och fostran på skolans högre stadier, 1959.
Betygsättning i grundskola och gymnasieskola, Rapport, 1971.
Betygsättningen i grundskola och gymnasieskola, 1972.
Betygsättning i gymnasieskolan. Ett studiedagsmaterial. Skolöverstyrelsen 1990.
Läroplan för grundskolan (Lgr 62).
Läroplan för gymnasieskolan (Lgy 70).
Läroplan för grundskolan (Lgr 80).
Läroplaner 1985:10.
Missivbrev 1972-11-01, Dnr 3 298/69 L.
PM om elevbetygens rättskraft, 1968.
Undervisningsplanen för rikets allmänna läroverk, 1935.
Utveckling av kompletterande urvalsgrunder vid intagning till gymnasieskolan, 1990.

Övrig litteratur:

Andersson, Håkan, *Relativa betyg, Några empiriska studier och en teoretisk genomgång i ett historiskt perspektiv*, Ped. inst., Umeå. 1991.
Axelsson, Rune, *Upper Secondary School in Retrospect*, 1989.
Bergling, Kurt, *Moralutveckling. Bedömning av rätt och orätt från barn till vuxen ålder*, 1982.
Handbok för bedömning av utländsk gymnasieutbildning, UHÄ 1991/92.
Henrysson, Sten och Wedman, Ingemar, *Kursrelaterade betyg*. Pedagogisk debatt, Umeå nr 13 1975.
Henrysson, Sten och Wedman, Ingemar, *Betygsutredningens förslag*. Pedagogisk debatt, Umeå, nr 18 1977.
Husén, Torsten, *Utbildning i ett internationell perspektiv*, 1985.
The International Encyclopedia of Education (1985). Editors-in Chief: T. Husén and T.N. Postlethwaite. Pergamon Press; New York and Oxford.

Kommittédirektiv: *Nya direktiv till läroplanskommittén*, Dir. 1991:117.
Lundgren, Ulf P., *Att organisera omvärlden*, 1979.
Marklund, Sixten, *Skolan förr och nu. 50 år av utveckling*, 1984.
Marton, m. fl., *Inlärning och omvärldsuppfattning*, 1979.
Måhl, Per, *Betyg - men på vad?* 1991.
Richardson, R., *Svensk skolpolitik 1940-1945*, 1978.
Richardson, R., *Drömmen om en ny skola*, 1983.
1939 års Normalplan, Norge.
Rundskriv F-95/87, Kirke- og undervisningdepartementet, Norge, *Karakterer, eksamen, studieretninger.*
Rundskriv F-128/89 Kirke- og undervisningsdepartementet, *Ny forskrift for grunnskolen.*
Stortingsmelding nr. 62, 1982-83.

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 betygsfrågan. 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.

2

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 åstadkomma 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 sextiotalet. 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

4

enskilde eleven utan vara en hjälp för läraren att bedöma klassens nivå i förhållande till andra klasser. Även om proven ges endast i ett fatal 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 atgärder för att förtydliga reglerna för det relativa betygssystemet. Trots dessa atgärder rader dock fortfarande en utbredd oklarhet pa många hall, 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 nivämässigt. 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 maste 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 pa grundskolans högstadium, i gymnasieskolan och i komvux. Betygen skall vara skolans bekräftelse - riktad till eleverna – pa 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 mal. I grundskolekurser i komvux finns nu en form av målrelaterad

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 pågår inom utbildningsdepartementet och som beräknas slutföras vid årskiftet 1990/91. Beredningen bör också ta del av erfarenheterna från försöksverksamheten med de treariga 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 at 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 far 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 pa 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 far sedan anpassas till de förutsättningar, som ges av betygssystemet i underliggande skolformer.

Jag har i denna senare fråga samrätt 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

särskilda utredare (dir. 1984:5) angående utredningsförslagens inriktning och konsekvenser. Beredningens arbete skall avslutas före utgången av juni månad 1991.

Hemställan

Med hänvisning till vad jag ovan anfört hemställer jag att regeringen bemyndigar det statsråd som har till uppgift att föredra ärenden om skola

att tillkalla en beredning med högst åtta ledamöter – omfattad av kommittéförordningen – 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 beredningen.

Vidare hemställer jag att regeringen beslutar att kostnaderna skall belasta åttonde huvudtitelns anslag Utredningar m. m.

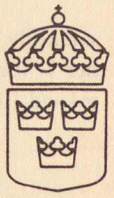
Beslut

Regeringen ansluter sig till föredragandens överväganden och bifaller hans hemställan.

(Utbildningsdepartementet)

REGERINGSKANSLIETS
OFFSETCENTRAL
Stockholm 1990

Kommittédirektiv



Dir. 1991:53

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 betygsfrågorna få en helhetslösning med utgångspunkt från läroplanskommittens 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

2

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

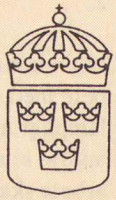
Jag hemställer att regeringen ger tilläggsdirektiv till betygsberedningen i enlighet med vad jag anfört.

Beslut

Regeringen ansluter sig till föredragandens överväganden och bifaller hans hemställan.

REGERINGSKANSLIETS
OFFSETCENTRAL
Stockholm 1991

Kommittédirektiv



Dir. 1991:104

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.

2

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

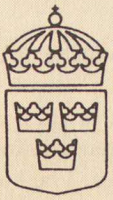
att regeringen bemyndigar det statsråd som har till uppgift att föredra ärenden om skola att tillkalla ytterligare ledamöter så att beredningen består av högst tio ledamöter.

Beslut

Regeringen ansluter sig till föredragandens överväganden och bifaller hennes hemställan.

REGERINGSKANSLIETS
OFFSETCENTRAL
Stockholm 1991

Kommittédirektiv



Dir. 1991:117

Nya direktiv till läroplanskommittén

Dir. 1991:117

Beslut vid regeringssammanträde 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 elevers 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 uppmuntras att med stigande ålder ta ett eget personligt ansvar för sin inlärning 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 tolerans 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 fostran 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 naturorienterande 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,

4

vilka innehåller tydliga och utvärderingsbara mål.

De nu gällande styrdokumenten 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 kärnämnena 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 minimitid 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. Kommentarerna är således inte en del av det formella styrsystemet men kan, om skolorna finner dem värdefulla, påverka utvecklingen av skolan i positiv riktning.

I kommentarerna 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 kommentarerna 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 pojkars 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 minimitiden. Undervisningstiden anges för gymnasieskolan i klocktimmar. Kommittén bör överväga om nuvarande stadieindelade 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 EG-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.

8

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 likvärdigheten 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 stadieindelade. 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 programmål 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 inlärning. 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.

11

Beslut

Regeringen ansluter sig till föredragandens överväganden och bifaller hennes hemställan.

(Utbildningsdepartementet)

REGERINGSKANSLIETS
OFFSETCENTRAL
Stockholm 1992

Rapport från seminarium om betyg i ordning och uppförande eller omdöme 29 och 30 maj 1992.

Syfte

Syftet med seminariedagarna var att på uppdrag av Betygsberedningen inventera de möjligheter och problem som finns i dagens skola eller som skulle kunna uppstå vid införandet av någon form av betyg eller omdöme i ordning och uppförande; avsikten var att därigenom ge ett bredare underlag inför ett beslut i frågan.

Bakgrund

Efter presentation av deltagarna[1] redogjordes för bakgrunden till uppdraget, som innehöll två delvis skilda delar.

Direktiven

I tilläggsdirektiven (dir. 1991:104) står: "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 föra in någon form av betyg eller omdöme i ordning och uppförande bör belysas av beredningen."

Bakom önskemålet att belysa ett införande av betyg eller omdöme finns existerande problem i dagens svenska skolvardag. Det är dock inte den dominerande situationen, men problemen finns och behöver i varierande grad åtgärdas. Ibland saknas förutsättningarna för att genomföra ett meningsfullt pedagogiskt arbete beroende på att enstaka elever eller grupper inte förmår hantera skolsituationen på ett meningsfullt sätt. Det kan yttra sig i att de inte ser någon anledning till att komma i tid till lektioner, inte förmår eller ser någon anledning till att respektera det sociala samspel skolarbetet förutsätter, kränker kamrater eller lärare, trakasserar svagare kamrater, kränker vårt samhälles normer för respekt för andra människor, ser ingen anledning till att genomföra ålagda uppgifter osv. Det kan även uttryckas så att skolvardagen

[1] Deltagare i seminariet var Birgita Allard, psykolog, Peter Bergander, högstadielärare, Siv Eliasson, sekreterare i Betygsberedningen, Egil Johansson, professor, Lars Larsson, skolledare, Ingrid Lewin, gymnasielärare, Pia Liljeqvist, mellanstadielärare, Margareta Lundgren, högstadielärare, Bo Sundblad, ordförande.

blir i det närmaste outhärdlig för alla inblandade parter. Det kan i resultatansvarstermer uttryckas så, att situationen i vissa fall är sådan att det slöseri med personella resurser och offentliga medel det innebär inte går att försvara.

De krav ett kunskapsrelaterat betygssystem ställer

Inriktningen i Betygsberedningens hittillsvarande arbete är ett kunskapsrelaterat betygssystem, där bedömningen enbart baseras på elevens kunskaper i och om ämnet och i förhållande till i förväg redovisade kriterier. Om en övergång till ett kunskapsrelaterat betygssystem beslutas, är det nödvändigt att helt och hållet skilja ut alla dimensioner av beteendekriterier såsom flit, ambition, arbetsförmåga, uppträdande, uppförande, uppmärksamhet, samarbetsförmåga, ordning, disciplin, hyfs, artighet, ohörsamhet, lydnad, åsikter osv., så att de inte vägs in i ämnesbetygen. Dessa krav på att bedöma och betygsätta enbart en elevs kunskaper och kompetens blottlägger lärares dilemma när det gäller problematiska elever.

En av grundtankarna med att öppet och begripligt redovisa kriterierna för bedömning är att det då kan få en positiv pedagogisk effekt i och med att eleverna vet i vilken riktning de bör sträva och vad som krävs av dem. Elever har betydligt lättare att sträva mot djupinriktade och förståelseinriktade strategier om lärare tydligt pekar ut djupinriktade mål genom att visa vad bedömningskriterierna premierar. På detta sätt bör det gå att motverka att elever fastnar i ytinriktade studiestrategier, eftersom det framgår att dessa inte är värda arbetsinsatsen.

Elever i början tonåren har kommit så långt i sin tankemässiga utveckling att de kan förhålla sig på ett konstruktivt sätt till dessa öppet redovisade kriterier genom att de problematiserar den kunskapsuppfattning de på ett åldersadekvat sätt hittills byggt upp (t.ex. att Guiness rekordbok utgör den högsta formen av kunskap). Den pedagogiska effekten av ett kunskapsrelaterat betygssystem ligger i att elever från och med denna utvecklingsnivå kan hantera denna raka kommunikation mellan lärare och elev; dessutom vill de bli behandlade som unika individer, "som vuxna".

De elever som misslyckas på högstadiet och gymnasiet har oftast inte förstått vad som krävdes eller förväntades av dem och alltså inte givits möjlighet att revidera sin uppfattning om sig själva, om vad kunskap är eller vad skolarbetet går ut på. Idén bakom ett kunskapsrelaterat betygssystem bortser ingalunda från de elever som av sociala, emotionella och/eller kulturella skäl riskerar att slås ut i skolan, vilket många befarar. Tvärtom är syftet att tydligare lyfta fram skolans resultatansvar gentemot främst dessa elever. Elever som slutar grundskolan eller gymnasieskolan utan tillräckliga kunskaper är inte ett problem som kommer att uppstå;

det finns idag[2]. Procentandelen är svår att ange beroende på en mycket komplicerad definitionsproblematik[3], men antagligen ligger den mellan en och tio procent. Denna elevgrupp, som ett kunskapsrelaterat betygssystem enbart kommer att benämna på ett tydligare sätt, är alltså ett sedan länge känt fenomen (se t.ex. SOU 1989:114 "Livlina för livslångt lärande").

Till stor del är det just i förhållande till denna grupp det upplevda behovet av och problemen med ett betyg eller omdöme i ordning och uppförande är störst. Under de senaste decennierna har dessa elever närmast varit enskilda angelägenheter för skolans personal. Dessa problem har lösts utifrån skiftande normsystem och med ringa insyn.

Sammanfattningsvis kräver både tilläggsdirektiven och inriktningen mot kunskapsrelaterade betyg att den problematik som historiskt benämns "ordning och uppförande" diskuteras.

Huvudfrågan

Huvudfrågan inledningsvis var: Är det nödvändigt att införa ordnings- och uppförandebetyg för att hantera en del elevers sätt att förhålla sig i och till skolan och för att förhindra att lärare väger in andra kriterier än elevens kunskaper i ämnet? Eller är det bättre med skriftliga omdömen? Eller bör man avstå från både ordnings- och uppförandebetyg och omdömen?

Frågor bakom problematiken

Vilka grundantaganden om orsaker till det man vill eller inte vill hantera med ett ordnings- och uppförandebetyg eller omdöme döljer sig bakom förslagen? De lösningar man förordar utgår ifrån sådana redovisade eller oredovisade grundantaganden.

Vi har i vårt land en pågående polarisering mellan å ena sidan biologiska förklaringar - beteende, beteendestörningar osv. - och å andra sidan sociala, emotionella och/eller kulturella förklaringar. De senare har varit den ståndpunkt läroplanerna intagit sedan skolreformerna initierades.

Beskrivs oförmågan som biologisk följer att man skall ta hänsyn till något hos eleven som man inte kan göra något åt. Man ger en handikappförklaring som berättigar till extra resurser.

[2] Det är de elever som idag får 1:or. Dessa fyller i olyckliga fall idag funktionen av att balansera 5:orna så att snittet i klassen inte blir för högt. Det finns bland lärare ett ironiskt uttryck "Man ska vara rädd om sina 1:or", vilket innebär att de för betygsättningens skull bör förbli 1:or. På gymnasiet tillkommer att de inte ger upp och slutar.

[3] En tydlig grupp är de som visar upp symptomet outvecklad läs- och skrivförmåga. Internationellt talar man om "The new illiteracy". Även här är det så att de, som anger procentsatser eller t.o.m. absoluta tal, bortser från den komplicerade definitionsfrågan.

De sociala, emotionella och/eller kulturella förklaringarna kan användas på samma sätt, t.ex. kulturella skillnader betraktas som en förmildrande omständighet vid rättslig prövning eller en elev som är närvarande men inte deltar i det pedagogiska arbetet lämnas åt att störa sina kamrater med förklaringen "han har sådana sociala problem".

Omedveten om sociala och kulturella skillnader kan man också hamna i att aningslöst ägna sig åt att uppfostra eleverna in i svenska medelklassvärderingar och använda dessa som måttstock för betyg eller omdömen.

Utifrån sociala, emotionella och/eller kulturella förklaringar kan man dock även utgå ifrån att man, med hjälp av de vuxna i skolan och i bästa fall i hemmet, kan skapa förutsättningar för en förändring. På samma sätt, som idén med de pedagogiska effekterna av de kunskapsrelaterade betygen, kan en förutsättning ges för att få tänkandet påverkat så att eleven lär sig att klara av skolsituationen. Detta skulle kunna ske utan att eleven behöver överge sin sociala eller kulturella tillhörighet eller genom att en elev får hjälp med och lär sig att hantera sin sociala eller emotionella problematik, så att vistelsen i skolan blir meningsfull. Dock berättigar detta mera sällan till extra resurser på samma sätt som en handikappförklaring gör.

I linje med de ställningstaganden till kunskap och lärande, som eventuellt kommer att göras om man bestämmer sig för ett kunskapsrelaterat betygssystem, kan man se kunskapsrelaterat även i denna fråga, givet att man anser att det som skulle bedömas i ett O&U-betyg är något som en människa lär sig. Dimensionerna "kunskap i" och "kunskap om" skulle kunna bli aktuella även här[4].

Kunskap i t.ex. hanterar skolsituationen så att det inte går ut över eleven själv, vilket i sin tur gör att elevens sätt att fungera inte går ut över kamrater och lärare.

Kunskap om vet inte vilka normer och spelregler som gäller och kan därför inte hantera sin situation; eller vet, men tillämpar dem inte.

Följdfrågor

Följdfrågor om man tänker sig en motsvarighet till ett "ordnings- och uppförandebetyg":

- ★ Vilka är riskerna med att införa betyg i ordning och uppförande?
- ★ Om det är nödvändigt hur skall kriterierna då se ut?
- ★ Utifrån vad skall de skapas?
- ★ Hur skall bedömningen gå till?
- ★ Vem eller vilka skall göra bedömningen?

[4] Se kapitel 4 samt rapporten "Läraruppdraget" (SOU 1992:59) .

★ Är termerna "ordning" och "uppförande" lämpliga?

Några problemkomplex som framträder bakom "ordning och uppförande" när man träder in i klassrumssituationen är:

- Individens intressen och behov i förhållande till gruppens (klassens) intressen och behov, t.ex. en - beroende på psykiskt dålig kondition - utåtagerande tonårings behov av hjälp och stöd i förhållande till de övriga elevernas behov och lärarens ansvar. Läraren har primärt ett pedagogiskt uppdrag och bör ej gå in i ett terapeutiskt.
- Blir ett betyg en disciplinär åtgärd mot elever som befinner sig i en svår situation, t.ex. ohanterliga relationsproblem och/eller övergrepp i hemmet? Kan det i stället vara så att ett betyg blir en signal från skolan som kan ses som en signal till övriga myndigheter att elevens livssituation är ohållbar?
- Många elevreaktioner är ibland bara sunda reaktioner på okloka lärarageranden. Som följdproblem får ofta andra lärare, än de som orsakat problemen, ta emot reaktionerna.
- Problemet för lärare som upptäcker att kolleger kränker elever.
- Elevers integritet och rätt får inte kränkas med hjälp av betygssystemet på det sätt som skulle kunna ske idag och även kunde ske med det tidigare betyget i ordning och uppförande.
- Ramar och gränser utgående från vårt samhälles moral och etik, dvs. humanism och kristen etik.

Följdfrågor om man tänker sig ett system med omdömen:

- Öppnar omdömen för godtycklighet och i värsta fall för kränkningar av unga människor i en mycket känslig period?
- Förutsätter inte även ett system med omdömen samma typ av öppet redovisat normsystem som ett betygsförfarande? Vad blir då skillnaden?

Detta var några av de känsliga problem seminariet hade att behandla. Ambitionen var inte att lösa dem alla utan att söka ange en vägriktning för ett beslutsunderlag.

Ett kyrkohistoriskt perspektiv

Professor Egil Johanssons inlägg som följde efter bakgrundsbeskrivningen kom att påverka den fortsatta diskussionen.

Mycket av den populära uppfattningen om roten till det onda i den gamla skolan och den tunga negativa belastningen av ordning och uppförande knyts till kristen moral och till kyrkan. I allt för liten grad har därvid en annan sida av den gamla traditionen, nämligen idén bakom det enskilda samtalet, bikten eller skriftermålet[5] med bekännelse och avlösning (förlåtelse), fått sin berättigade uppmärksamhet.

[5] Ett gammalt svenskt ord för bikten. Ordet kom under och efter reformationen att få en ändrad betydelse.

Med utgångspunkt i en tidig förhörsjournal[6] för skrifthållen[7] från Bygdeå på 1600-talet fick kyrkans syn på barnen alltsedan medeltiden en åskådlig illustration. Vid 7-12/14 års ålder, urskillningens år[8], antogs det av hävd att barnen kunde skilja mellan ont och gott, rätt och fel och att de kunde slås av samvetskval[9]. Därför kunde barnen ännu under 1600-talet redan i åtta-nioårsåldern komma till sitt första skriftemål, enskilt eller (sedermera) i grupp, och därmed även till sin första nattvardsgång.

Omskrivet i dagens termer kunde således en förseelse som ledde till samvetskval hanteras på så sätt att man fick bekänna sin förseelse i ett enskilt samtal med en auktoritet[10]. Man blev erbjuden förlåtelse på ett sådant sätt att man insåg hur man felat, dvs. lärt sig något av det och blivit beredd att gottgöra och ställa till rätta och därmed också var beredd att ta emot förlåtelsen. I och med detta var saken utagerad, ur världen och glömd. Som en bekräftelse på att det var avslutat upptogs man förlåten och återupprättad i gemenskapen och individen erbjöds i liturgisk form en social aktivitet som bekräftelse på förlåtelsen genom deltagande i församlingens nattvardsgång.

Hela moralen och etiken går att föra över till en skolsituation. En elev har gjort något dumt och ber att få tala med läraren. För läraren berättar han vad som hänt. Läraren hjälper eleven att reda ut vad som var fel utan vare sig förmaningar eller klander. När eleven har rett ut för sig själv och insett vad som var fel är det uppklarat. Eleven har avbördat sig problemet och kommit till insikt och blir därigenom förlåten. Insikten ger styrkan att t.ex. be den som varit utsatt om ursäkt, lämna tillbaka det som togs eller på annat sätt reparera eller gottgöra skadan. Gottgörelsen blir ett resultat av insikten, alltså inte ett villkor för förlåtelsen. Som en bekräftelse på att det är avslutat, "nu talar vi inte mer om detta", går man och äter, "fikar" eller motsvarande. Att äta tillsammans eller "fika" är än idag en påtaglig symbolhandling för gemenskap.

Några av lärarna, som har elever med syrisk ortodox kulturbakgrund, påtalade i detta sammanhang att dessa elever tar initiativ till att få tala med läraren eller rektor på ett sätt som inte förekommer i svensk kultur. Nu förstod de varför. I denna kyrka är närheten till samtalet och bikten ännu levande.

Utifrån samma moral och etik fanns det även reglerat hur en förseelse eller konflikt mellan vuxna skulle hanteras. Det mest an-

[6] Arkivbenämningen är katekisationslängd. Termen är dock i det pedagogiska sammanhanget problematiskt pga att katekisation under ett tiotal år använts för att benämna rabbelpedagogik, ett innötande av frågor och svar utan förståelse.

[7] Jfr hållplats, dvs samlingsplats för ett antal byar där prästen stannade och höll förhören.

[8] Den kyrkliga, latinska termen är anni discretionis

[9] Den kyrkliga, latinska termen är capax doli.

[10] Icke att förblandas med auktoritär. En auktoritet kan vara positiv på samma sätt som föräldrar och lärare i allmänhet är.

märkningsvärda var att den inte var baserad på bestraffning eller att det inte i någon grad förekom kroppsstraff. Den var istället hela tiden inriktad på att tala till rätta med ökad grad av socialt tryck. Egil Johansson visade på hur tydligt denna princip i den tidiga kristna kyrkan kom till uttryck i Nya Testamentet, Matteus 18:1518. För att förförståelsen inte skall styra läsningen helt fel bör påpekas att församling även kan betyda en beslutande eller vald församling, att hedning bör förstås i betydelsen en som står utanför eller ställer sig utanför den moraliska och etiska gemenskapen samt att tullare bör förstås som en representant för en ockupationsmakt[11].

"Om din broder har gjort dig någon orätt, så gå och ställ honom till svars i enrum. Lyssnar han på dig har du vunnit tillbaka din broder. Men om han inte vill lyssna, ta då med dig en eller två till, för på två eller tre vittnesmål skall varje sak avgöras. Om han vägrar lyssna på dem, så tala om det för församlingen. Vill han inte lyssna på församlingen heller betrakta honom då som en hedning eller som en tullare."

Det sista steget är inte en utestängning eller bestraffning utan snarare en anvisning till hur den som ej når fram till en dialog fortsättningsvis bör förhålla sig.

Översätter man det till förhållningsregler mellan människor på en arbetsplats i situationer när det uppstår motsättningar, skulle de kunna formuleras så här:

Uppstår motsättningar, t.ex. om någon behandlar dig orättvist eller agerar så att det skadar dig eller ditt arbete, gå tillväga på följande sätt:

1. Be att få tala med arbetskamraten i enrum om det som inträffat för att försöka reda ut det. Lyckas ni reda ut det hela har du en bättre arbetsrelation till den arbetskamraten än tidigare.

2. Om hon/han inte vill lyssna på dig, ordna ett nytt samtal med en eller två personer till, som var med när det hela inträffade, för det är utifrån två, tre eller flera vittnesmål ett problem skall skötas rent rättssäkerhetsmässigt.

3. Om hon/han vägrar att lyssna även på dem, rapportera till arbetsplatsens demokratiskt valda församling att ni har ett problem som ni inte lyckats lösa själva. Detta tredje steg får inte vidtas förrän de två första är prövade.

4. Om hon/han inte heller vill lyssna till den valda församlingen, så förhåll dig med försiktighet till personen, eftersom han/hon ej delar dina och de övrigas på arbetsplatsen värderingar och syn på etik. Var lika försiktig som mot en tänkbar förrädare. (Personen i fråga får dock inte av dig eller någon annan utpekas som förrädare, för det kan vara så att det är hon/han som har rätt och du och de andra som har fel.)

[11] Varje historisk text måste läsas utifrån sin historiska kontext (sammanhang) för att innebörden skall kunna bli åtkomlig för oss idag.

Det som framför allt uppmärksammades i diskussionen var förlåtelsen och återupprättelsen. Skillnaden var grundläggande i förhållande till bestraffning och prickning, som snarare är dagens normsystem.

Det senare kan i sin tur ses som en fortsättning på traditionen alltsedan antiken och medeltiden med späkningen och kroppsbestraffningar och med en under 1600-talet och 1700-talet framväxande straffrätt, som gav stöd åt hus- och skolagan långt in i skolans första tid. Under samma tid försvagades också den radikala förlåtelsens (och skriftermålets) ställning och funktion alltmer och lämnade rum för moraliserande och korrigerande inslag i den fortsatta debatten om innebörden och formerna för socialisering och anpassning till samhälle och yrkesliv. Denna spänning mellan det upprättande samtalet och olika system för bestraffning och korrigering präglade den fortsatta diskussionen vid seminariet.

I den följande diskussionen uppstod ganska snart en enighet om att de medel som i allmänhet diskuteras - i första hand betyg eller omdöme - utgår från bestraffning som princip. Den samlade erfarenheten pekade entydigt på att bestraffningen som metod, utöver att den är ineffektiv, har alltför många negativa bieffekter. En mycket negativ sida av bestraffningen är att den kan utdelas utan att några som helst åtgärder vidtas för att utreda orsaker eller att förbättra relationen till eleven. Vidare riskerar straffet i stället att allt mer utestänga eleven ur den sociala gemenskapen, vilket i sin tur riskerar att sätta igång en ond cirkel. I stället för att ge utrymme för samvetskval och på ett konstruktivt sätt bearbeta dessa för att öka viljan att lära sig vårt samhälles moral och etik, förstå och tillämpa den, motverkas denna moraliska begreppsbildning[12].

De deltagande lärarna och skolledaren var utifrån egen erfarenhet väl medvetna om de svårigheter som finns i dagens skola. De hade även erfarenheter av att ha behövt ta till drastiska åtgärder gentemot elever som gjort grava brott mot i vårt samhälles gällande normer. Trots detta var man överens om att bestraffningen var en ineffektiv och negativ metod.

Anonymiteten som skapats bl.a. av ämneslärarsystemet och stora skolor innebär ett centralt incitament till nästan alla de problem som uppstår. Nästan undantagslöst har de elever som saboterar det pedagogiska arbetet svaga och få vuxenrelationer. Att använda en metod eller instrument, som riskerar att än mer utestänga elever ur den sociala gemenskapen och/eller ytterligare försvaga eller försämra vuxenkontakterna, måste undvikas. I valmöj-

[12] Moralisk begreppsbildning hos barn och ungdomar har studerats på liknande sätt som naturvetenskaplig begreppsbildning hos barn och ungdomar. Se t.ex. Kurt Bergling (1982) *Moralutveckling. Bedömning av rätt och orätt från barn till vuxen ålder*. Publica. Bergling utgår från Kohlbergs moralutvecklingsteori.

ligheten mellan etiska principer ville man i stället välja en metod som bygger på förlåtelsen som princip.

Det föreligger ett stort behov av att förstärka relationerna mellan de vuxna i skolan och eleverna i ett förebyggande syfte, dels beroende på att mycket av det som kallas "disciplinsvårigheter" genereras av barn och ungdomars behov av uppmärksamhet, dels beroende på att om det finns en relation att bygga på så är det betydligt lättare att hantera de problem som uppstår. En social relation av god kvalitet kan även ge större möjligheter att möta eleven innan situationen "spårar ur". Eller som en av lärarna uttryckte det: "Hellre 30 samtal i lugn och ro än ett enda i kris". Hon påpekade att även rationellt, vad gäller effektiv arbetstid, tar det bort mer arbetstid att lösa en enda krissituation än de 30 samtalen tog tillsammans. Oftast ser man det dock inte, eftersom krissituationen är så tvingande.

I stället för bestraffning som metod vill man rekommendera införandet av samtalet som institution, inte minst i förebyggande syfte. Det regelbundna individuella elevsamtalet förekommer redan i en del skolor som resultat av enskilda lärares initiativ. Med förlåtelsen som princip vill man föreslå en väg som skall kunna ge förutsättningar för och bidra till att elevernas moraliska begreppsbildning vidareutvecklas.

Det är i sammanhanget intressant att konstatera att den föreslagna institutionen till delar överensstämmer vad gäller syftet med det av Normgruppen (1978) initierade "klassrådet". Tyvärr är det dock så att detta grundläggande syfte med klassrådet är föga känt. Eftersom klassrådet för en ibland tynande tillvaro och oftast uppfattas som en metod i elevdemokratins tjänst, behöver det ursprungliga syftet lyftas fram och klassrådet förstärkas. I detta sammanhang bör det dock klargöras på vilket sätt det enskilda samtalet skiljer sig från klassrådet. Klassrådet får t.ex. inte bli en bestraffande tribunal; då får det motsatt effekt.

Elevsamtal

Det kommer att behövas klara och tydliga beskrivningar som anger ramarna och principerna för samtalet, framför allt vad gäller dess förebyggande sida. Det får inte förekomma klander, förebråelser eller utskällningar i denna fas. Det hindrar inte att när väl

relationen är uppbyggd läraren i andra sammanhang på ett tydligt sätt markerar gränser och ramar[13].

Det är nog att föredra att på en konkret nivå beskriva med vilken frågeställning samtalet skall öppnas, hur det fortsätts och med vilken frågeställning samtalet avslutas. Det ger en trygghet för båda parter. Är formen, ramen, inriktningen, syftet, funktionen och användningen känd genom praktisk erfarenhet hos eleven redan från sjuårsåldern, ökar tryggheten och risken för missbruk av elevsamtalen minskar. Samtalet skall föras på ett sådant sätt att eleven känner sig så trygg att det finns utrymme för att känna samvetskval om det finns anledning och ha möjlighet att bearbeta dem. För att ytterligare förstärka tryggheten i samtalssituationen behövs ett slags avtal mellan elev och lärare. Även hemmet behöver känna till syftet och ramen, så att det inte framstår som om skolan på något sätt tar över uppfostran och ansvaret. Det måste vara helt klart att samtalsinstitutionen står i pedagogikens tjänst och inte ställer hemmet åt sidan, eftersom hemmet är den primära sociala basen för varje barn.

Eleven bör ha rätten att välja vilken lärare han/hon vill föra samtalet med. Detta är inte minst viktigt i en situation då det akuta problemet är en konflikt med en lärare. Att inte ge eleven den rätten kan under olyckliga omständigheter leda till maktövergrepp och en därpå följande kränkning som omöjliggör en konstruktiv lösning. I sådana situationer kommer kravet att vara större på den samtalande läraren vad gäller att hålla isär den professionella pedagogiska uppgiften och de privata intressena, t.ex. kollegialitet. De övergripande principerna - att bidra till elevens moraliska utveckling - får inte åsidosättas av lärarens konflikt i relation till sina kollegor. Exemplet visar på behovet av handledning. Här kan kunskap om barn och ungdomars moralutveckling vara av stort värde vid överväganden om hur man bör bemöta eleven. Om läraren känner till att man kan identifiera olika stadier kan det ge vägledning (Bergling, 1982).

Det som sägs av eleven under elevsamtalen får inte föras vidare av läraren, vare sig till föräldrar eller någon annan. Elevsamtalen har ett övergripande pedagogiskt syfte där skapandet av trygghet är en grundförutsättning. De är en angelägenhet mellan skolan och eleven, vilken i sin tur är en förutsättning för utvecklingen av självständighet och integritet, något som vårt samhället förutsätter. Dimensionen fördes fram via ett svårt dilemma en av lärarna befunnit sig i med tioåringen som fick stryk varje gång lära-

[13] I vissa fall kan även gränssättningen vara en förutsättning för att samtalet skall kunna komma till stånd. Ett barn eller en tonåring som befunnit sig i en miljö där inga ramar eller gränser satts befinner sig knappt på Kohlbergs lägsta nivå av moralisk begreppsbildning (se Bergling, 1982). Trots att förutsättningarna finns har denna individ ännu ej tagit sig upp till en vanlig sjuårings nivå. Med en sådan elev går det inte att föra det avsedda samtalet, eftersom begreppsbildningen ej kommit så långt att eleven kan förstå innebörden av och avsikten med samtalet och ej heller känna dåligt samvete.

ren talat med föräldrarna. Som en konsekvens av detta problem kom man på denna skola fram till att om samtalet leder fram till att hemmet berörs och behöver informeras, så är det i första hand eleven som får uppdraget att själv berätta för sina föräldrar[14]. Det visade sig att någon av föräldrarna ofta hörde av sig till läraren, framförallt om eleven inte lyckats klargöra för föräldrarna vad som hänt. Det är viktigt att ge föräldrarna all möjlighet att ta det ansvar de i allmänhet är beredda att ta. Grundintentionen att hjälpa eleven till att bättre klara sin situation i skolan är en bättre bas för samarbete med föräldrarna än vid användning av bestraffning, eftersom bestraffningen kan försätta föräldrarna i en situation av att känna sig drabbade.

Principerna från Matteus 18:1518 behöver översättas även till skolvardagen (som i vissa avseenden skiljer sig från arbetslivet) och klargöras för eleverna, för att de i tonåren ska vara medvetena om sitt eget stora ansvar. Om t.ex. läraren inte når fram till eleven, kan hon/han som en konsekvens av att eleven inte låter tala med sig, tvingas dra in andra och även hemmet.

Översätter man detta till förhållningsregler för skolan i situationer, då det uppstår motsättningar, skulle de kunna formuleras på följande sätt:

Blir det problem i skolan, t.ex. om någon behandlar dig orättvist eller skadar dig eller ditt skolarbete, gör så här:

1. Be att få tala med läraren för att få hjälp med att reda ut det. Om läraren fått veta att det är du som gjort något som du inte borde göra så kommer läraren att vilja tala med dig.

2. Om du och läraren inte klarar att själva reda ut det som hänt kommer läraren ta hjälp av andra i skolan och/eller dina föräldrar, men det kan också du se till. Om ni ska be dina föräldrar att hjälpa till så kommer läraren att först be dig berätta för dina föräldrar.

3. Om det ändå inte går att reda ut problemet kommer läraren be rektorn att ordna ett möte för att diskutera hur alla ska hjälpa till att lösa problemet eller hjälpa till med att det som hände inte händer igen. (Detta tredje steg får inte vidtas förrän de två första är prövade.)

4. Om du ändå inte förstår att det du gjort är fel och att det inte får hända igen, kan det hända att man bestämmer att du inte får vara i skolan alls under en tid. Om du visar att du förstått att det du gjort var fel och att det inte får hända igen får du komma tillbaka. En avstängning kan dock beslutas omedelbart om du misshandlat en kamrat eller på något annat sätt plågat eller allvarligt skadat en kamrat.

5. Om problemet fortsätter förbi denna nivå måste skolan inse att problemen är så allvarliga och stora att de inte längre går att

[14] Detta förfarande ger läraren chansen att via elevens reaktioner få kännedom om t.ex. i detta fall tioåringens situation och ta kontakt med föräldrarna och klargöra att denna metod i uppfostran är förbjuden i svensk lag.

lösa enbart inom skolans ram. Det innebär bl.a. att den världsliga makten behöver träda in, dvs. polisen.

Ett önskemål som framfördes med anledning av elevsamtalen var att lärare borde omfattas av en professionell tystnadsplikt. Att lärare inte omfattas av tystnadsplikt är i sig ett gammalt problem; kontakter och samarbete med andra myndigheter för elevens bästa har varit omöjliga.

Ett än mer känsligt problem fördes fram, nämligen behovet av insyn. Relationen mellan läraren och klassen, vad gäller etik och moral, finns inte reglerat på något systematiskt sätt annat än i svepande målformuleringar. Denna brist har lett till att det förekommer oprofessionella och diskutabla sätt att bemöta klasser och enskilda elever. Diskussionen om behovet av insyn ledde som en logisk konsekvens fram till att samma samtalsram bör gälla för relationen mellan lärare och skolledare, skolkurator eller skolpsykolog. Detta förslag innebär egentligen endast en omorientering av en utveckling som redan är på gång i och med utvecklingsamtalet.

Med hjälp av elevsamtalen som institution - två tillfällen per termin - ökar möjligheterna att fånga upp en elevs problem på ett tidigt stadium. Detta är av stor vikt då det gäller tonåringar, som på mycket kort tid kan dras in i kriminell eller drogberoende grupptillhörighet. Lärarna kommer att kunna bli mer lyhörda för förändringar i elevens situation.

När eleven byter lärare, p.g.a. skolbyte eller byte av stadium, skall eleven tydligt informeras om att det nu är en annan lärare som har tagit över ansvaret för samtalen och vem det är i form av en överlämnandeprocedur och kontrakt upprättas med den nya läraren.

Intentionerna med elevsamtalen stämmer väl med kunskap inom området utifrån såväl psykologiskt, sociologiskt, moraliskt som pedagogiskt perspektiv. Ur det psykologiska perspektivet kan elevsamtalen ge den nödvändiga möjligheten att avbörda sig ett problem genom att göra någon annan delaktig, vilket därigenom sätter igång en läkande process utan att eleven är ansvarslös. En central dimension i mycket terapeutiskt arbete är att sätta ord på sina känslor för att därigenom bearbeta dem. Det innebär att eleven kan som bieffekt av elevsamtalen må betydligt bättre. Det bör dock påpekas att det är och ska förbli en bieffekt, eftersom läraren på intet sätt ska eller får ge sig i in ett terapeutiskt uppdrag. På detta område kommer antagligen de största handledningsinsatserna att behövas för att klargöra gränsdragningen. Elevsamtalen kan också innebära att läraren i praktiken blir det icke deltagande vittnet, som bara lyssnar och tar emot och förstår men inte griper in, vilket många barn och ungdomar behöver för att inte tappa verklighetskontakten.

Barn och ungdomar måste få vara sedda. Det är en vital förutsättning för en gynnsam utveckling i alla avseenden inte minst för

moralutveckling. En grundförutsättning för att vara sedd är att man ingår i ett socialt nätverk med den därpå följande positiva sociala kontrollen. Vårt moderna samhälle för med sig att nära anhöriga bor så utspritt över landet att den sociala kontrollen inte kan fungera. Grannar och kamraters föräldrar känner inte samma ansvar för att reagera på en outvecklad begreppsbildning på det moraliska och etiska området, vilket i stället för med sig ett gradvis ökande avståndstagande. Vissa invandrarelever har ett rikare socialt nätverk än övriga elever. Skolan bör förhålla sig offensivt i fråga om att bygga upp ett gott socialt nätverk i skolan för att den sociala kontrollen skall ge en god studiesituation och goda förutsättningar för moralisk begreppsbildning. Elevsamtalet kan ge en av grundförutsättningarna för att eleven i skolan skall kunna uppleva sig vara sedd.

Läraren skall i första hand låta eleven få sätta ord på sina tankar. Ur såväl psykologiskt, socialt, kognitivt, språkligt samt moraliskt perspektiv är möjlighet till och kravet på att sätta ord på sina tankar ett av de främsta verktygen. Varje tanke, känsla eller erfarenhet, en människa (stor såväl som liten) lyckats sätta ord på är möjlig att reflektera över. Denna reflektion är det som sedan ger förutsättningen för att reda ut en psykologisk problematik, lösa ett socialt dilemma, fördjupa kunskapen och vidareutveckla begreppsbildningen. Att få sätta ord på sina tankar är alltså lika vitalt i samband med samtalet mellan läraren och rektor.

Det viktiga för eleven är att få uppleva att läraren förstår. Läraren skall bara ta emot, oberoende av vad som kommer upp. Klander, förmaningar eller tillrättavisningar får inte förekomma i detta samtal från lärarens sida. Om det är något läraren inte förstår är det naturligt att läraren frågar för att kunna förstå, men initiativet skall hela tiden ligga hos eleven. Läraren skall ej heller försöka lirka in samtalet på något område hon/han vill ha information om.

Elevens sätt att fungera och uppträda i skolan är något som angår den pågående utbildningen och skall inte vara något som står i ett slutbetyg. Även om det föreligger ett önskemål från arbetsgivarhåll om att få ett omdöme eller betyg från skolan om elevens uppträdande och sätt att fungera i skolan, så är det tveksamt, ansåg gruppen, om t.ex. resultatet av en för eleven besvärlig period i livet ska följa individen som en anmärkning genom livet. Det främsta skälet för att avvisa ett sådant önskemål är risken att det fungerar som en konsekvens av principen bestraffning.

En diskussion fördes även om hur man bör gå till väga för att presentera och föra ut denna för det svenska samhället ganska ovanliga princip. De resurser man skulle varit beredd att lägga ner på att genomföra O&U-betyg eller omdömen måste ställas till förfogande vid denna lösning.

Innan man reglerar och genomför elevsamtalen, som medel för att skapa bättre förutsättningar för en moralisk utveckling i

grundskola och gymnasieskola, bör en försöksverksamhet genomföras i minst en grundskola (låg-, mellan- och högstadium) och en gymnasieskola. Målsättningen bör i första hand vara att inventera vilka oväntade problem som uppstår och hur de praktiskt ska lösas samt att utveckla en strategi för hur samtalsinstitutionen bör presenteras och genomföras.

Rekommendationer

Seminariet vill lämna följande rekommendationer till Betygsberedningen i förhållande till beredningens uppdrag att belysa förutsättningarna för att föra in någon form av betyg eller omdöme i ordning och uppförande:

Att gottgörelse, förlåtelse och upprättelse bör vara den vägledande principen för hur frågor av ordnings- och uppförandekaraktär bör skötas.

Att betyg i ordning och uppförande ej bör föreslås, ej heller omdömen, på grund av att de bygger på principen bestraffning och alltså inte är förenlig med förlåtelse och upprättelse som princip.

Att föreslå ett införande av en samtalsinstitution i form av elevsamtal som ett tjänsteåliggande för lärare minst två gånger per termin med varje elev.

Att föreslå att institutionen elevsamtal införs från skolstarten.

Att föreslå att en tydlig och fast ram för hur detta elevsamtal skall genomföras utarbetas samt hur man i extrema fall bör förfara då man ej når fram.

Att föreslå att eleven skall ha rätt att välja lärare vid elevsamtal.

Att rekommendera att lärare åläggs en professionell tystnadsplikt i detta sammanhang.

Att föreslå att tillgång till handledning för lärare i detta sammanhang regleras.

Att föreslå att samma typ av samtalsinstitution skall införas för all personal i skolan.

Att initiativ tas för att en försöksverksamhet startas hösttemninen 1992 i minst en grundskola (L, M o H) och minst en gymnasieskola och att informationsverksamheten förbereds redan i anslutning till den försöksverksamheten.

Skiss till ram eller anvisning vid genomförande av elevsamtal

Om samtalet, första gången med varje ny elev (avtalet eller kontraktet):

- Det vi talar om här och nu stannar mellan dig och mig, om inte du vill berätta det för någon annan. Det här samtalet är till

för att vi skall lära känna varandra bättre och för att du ska kunna fråga om saker som du inte kunnat eller vågat fråga om tidigare.

- Är det något du vill fråga om?

(Eventuellt behöver läraren ge eleven utrymme för att fråga vad detta innebär, framför allt på lägre stadier. Det är viktigt att läraren ger eleven tid på sig för att hitta orden och kanske formulera om frågan om eleven inte är nöjd med sin första formulering. Efter lärarens svar bör läraren avsluta med "Förstår du hur jag menar?" för att öppna för ytterligare följdfrågor.)

Samtalet:

- Är det något som du vill berätta för mig om hur det är för dig i skolan? - Börja med som är bra.

(Det centrala är att låta eleven sätta ord på sina tankar. Det viktiga för eleven är att eleven får uppleva att läraren förstår. Läraren skall bara ta emot oberoende av vad som kommer upp. Klander, förmaningar eller tillrättavisningar får ej förekomma i detta samtal från lärarens sida. Om det är något läraren inte förstår är det naturligt att läraren frågar för att kunna förstå, men initiativet skall hela tiden ligga hos eleven. Läraren skall ej heller försöka lirka in samtalet på något område hon/han vill ha information om.)

- Vad är det som inte är bra?
- Är det något som blivit fel?

(Om det kommer upp förseelser eller "dumheter" är syftet att hjälpa eleven att få ur sig sina skuldkänslor och ge utrymme för den ånger, som varje människa känner då hon inser att hon brutit mot moraliska principer, vilket gör det möjligt att reflektera över det inträffade. Lärarens förhållningssätt är här helt avgörande.)

- Du har visat för mig att du har förstått, att det var fel och det tycker jag är bra att du förstår. Du visar också att du ångrar dig och det mår du och ditt samvete bättre av. Nu är det bra mellan oss.
- Är det något du vill göra nu när det är uppklarat?

(Läraren kan behöva se till att gottgörelsen inte överdrivs. Att be om förlåtelse, lämna tillbaka eller återställa är fullt tillräckligt.)

- Är det något du vill att jag skall göra?

(Även om eleven föreslår ett straff skall läraren avvisa det med hänvisning till att det viktigaste är att du lärt dig något och vill se till att det inte händer igen.)

- Vad har vi kommit överens om?

För föräldrarna skall det klargöras att elevsamtalen har ett pedagogiskt syfte och ej tar över eller ställer hemmets grundläggande funktion åt sidan.

Om läraren känner sig beredd att ta det steget är det, både för eleven och läraren, värdefullt att som förberedelse inför första elevsamtalet ta ett initiativ till samtal tillsammans med föräldrarna i hemmet.

Förslag till förhållningsregler i skolan om det uppstår problem
Detta skall både föräldrar och elever känna till.

Blir det problem i skolan, t.ex. om någon behandlar dig orättvist eller skadar dig eller ditt skolarbete, gör så här:

1. Be att få tala med läraren för att få hjälp med att reda ut det. Om läraren fått veta att det är du som gjort något som du inte borde göra så kommer läraren att vilja tala med dig.
2. Om du och läraren inte klarar att själva reda ut det som hänt kommer läraren ta hjälp av andra i skolan och/eller dina föräldrar, men det kan också du se till. Om ni ska be dina föräldrar att hjälpa till så kommer läraren att först be dig berätta för dina föräldrar.
3. Om det ändå inte går att reda ut problemet kommer läraren be rektorn att ordna ett möte för att diskutera hur alla ska hjälpa till att lösa problemet eller hjälpa till med att det som hände inte händer igen. (Detta tredje steg får inte vidtas förrän de två första är prövade.)
4. Om du ändå inte förstår att det du gjort är fel och att det inte får hända igen, kan det hända att man bestämmer du inte får vara i skolan alls under en tid. Om du visar att du förstått att det du gjort var fel och att det inte får hända igen får du komma tillbaka. En avstängning kan dock beslutas omedelbart om du misshandlat en kamrat eller på något annat sätt plågat eller allvarligt skadat en kamrat.
5. Om problemet fortsätter förbi denna nivå måste skolan inse att problemen är så allvarliga och stora att de inte längre går att lösa enbart inom skolans ram. Det innebär bl.a. att den världsliga makten behöver träda in, dvs. polisen. (Det innebär t.ex. omedelbar polishämtning vid överträdelse av avstängningen från skolan.)

När eleverna börjar på högstadiet kommer information om deras kunskapsutveckling att ske via betygen. Information om deras utveckling i övrigt måste ske på annat sätt.

I och med tonåren börjar den frigörelseprocess från föräldrarna som är vägen in i vuxenlivet. Den ger upphov till en intressemotsättning mellan å ena sidan elevens behov och å andra sidan föräldrarnas behov. Ungdomarna är i färd med att att muta in en egen privat sfär dit de vuxna, främst föräldrarna, inte får tillträde. Den är ett led i att skapa en identitet och integritet som inte får kränkas. Under denna period är ungdomarna oerhört känsliga för allt som kan upplevas som kränkande. Även om det inte var den vuxnes avsikt, kan en handling, en fråga ett ord upplevas som ett intrång.

Föräldrarna har ansvar ända fram till barnets myndighetsdag. Hem och skola har ett gemensamt ansvar för att främja elevernas harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. Skolan och framförallt lärare hamnar i en position som innebär en balansgång mellan olika parters behov egna, elevens och föräldrarnas.

Det som pågår under elevsamtalen bygger på ömsesidigt förtroende mellan lärare och elev. Vissa förseelser kan dock vara av sådan art att föräldrar, ibland andra myndigheter, måste underrättas. Det kan också uppstå problem som gäller gruppen där läraren behöver föräldrarnas stöd och samverkan. Det väsentliga är att läraren aldrig agerar utan att först tala med eleven, förklarar och anger sina skäl så att han/hon i bästa fall kan handla med elevens medgivande.

Den information föräldrar efterfrågar är inte bara knuten till förseelser. De är naturligtvis införstådda med vilka normer och regler som gäller för skolan. I bästa fall vet de också att frågor som gäller moral, etik ansvar osv., är dimensioner som utvecklas successivt. Förutom kunskapsutvecklingen vill de veta hur dessa dimensioner utvecklas, oftast i termer av hur deras barn sköter skolarbetet, hur de har det med kamrater, om de uppträder hyfsat, om de håller ordning osv. Det är aspekter som inte enkelt låter sig infångas i en siffra eller en bokstav. Det skulle kunna lösas med skriftliga omdömen, men risken för godtycke är överhängande.

Det som tidigare summerades med termerna ordning och uppförande rymmer tre distinkta dimensioner. Frågor som hör till ordning handlar dels om skolans regler, dels om arbetsrutiner, medan uppförandefrågor berör elevens sociala fungerande. Den vanliga uppfattningen är att dessa dimensioner lärs in på ett en-

kelt sätt; man påtalar vad som gäller, eleven lär in och sedan är det klart. Problemet uppstår när eleven trots påpekanden inte lär. Då söker man brister hos eleven. I det förra fallet får föräldrarna veta att deras barn är skötsamt och duktigt, kan klara av det som krävs allt är gott och väl. I det senare fallet får föräldrarna veta att deras barn inte klarar av skolarbetet, missköter sig är olydigt osv., dvs. utgör ett problem. All senare forskning som berör barns utveckling i olika avseenden visar att det inte är så enkelt. Både den som får omdömet skötsam och den som får omdömet missskötsam befinner sig i utveckling. Att i en tidig period vara skötsam är inte en garanti för att inte problem uppstår längre fram. Det är med andra ord viktigt att gå bakom fasaden och utifrån kunskap om barns utveckling beakta processen.

Ibland värderas lärare utifrån sin förmåga att skapa ordning i klassen. Det är en så lugn och fin klass eller det är en så bråkig och stökig klass, utgör värdeomdömen om lärare. Föräldrar uttrycker sig ofta utifrån denna värdeskala. Men det som på ytan kan te sig som lugn och harmoni kan dölja en stabil och etablerad hackordning elever emellan, där alla elever mår psykiskt dåligt, även de som s.a.s. sitter i toppen. Trots att reglerna för arbetsrutinerna följs inom klassrummets ram, kanske eleverna inte klarar av den sociala dimensionen.

Information till hemmen bör ges utifrån elevernas utveckling inom de tre dimensionerna. Därför följer en beskrivning av hur utvecklingen i stora drag ser ut vad gäller kompetensen att följa regler, att klara av arbetsrutiner samt den sociala kompetensen.

Regler

Små barn kan inte spontant följa regler. I samspelet med vuxna lär de sig så småningom att kunna följa situationsbundna regler. Det är dock en process som pågår under flera år. När barn blivit rörliga och börjar utforska föremålen i den åtkomliga världen, innebär det ständiga ingripanden från de vuxna. Med ett "aj, aj" eller "nej" lyfts barnet bort eller föremålet avlägsnas. Detta pågår under många år, men de handfasta ingripandena minskar och de verbala tar över alltmer. De vuxna anger i situation efter situation vad barnet får och inte får göra. Därmed grundläggs barnets förmåga att senare kunna följa givna regler.

Den vardagliga samvaron omfattar en rad aktiviteter, där barnet deltar mera som "observatör" än som aktivt ansvarig part, t.ex. inköp, matlagning, måltider, städning, bilturer, läkarbesök, kalas, utflykter osv. Barnets erfarenheter omfattar vad de olika personerna gör i olika situationer. Samtidigt är dessa aktiviteter omöjliga för barnet att själv realisera i verkligheten. När barnet genom de vuxnas försorg har erfarenhet av regler, dvs. vet att det inte får göra allt det vill, har en uppfattning om tid, dvs. det är

inte bara det omedelbara nuet som existerar, och uppfattar sig sig som en person skild från andra personer, skapar de en egen "verklighet", där allt som sker i vardagen går att förverkliga. Genom symbolleken eller rolleken skapar barnet en "som-om"-situation, där en stol visserligen är en stol men kan få symbolisera en bil genom de handlingar barnet utför, t.ex. vissa rörelser och ljud som indikerar bilkörning.

Leken svarar mot barns behov av att pröva, bearbeta och lära sig behärska. Temat för lekhandlingen hämtas från verkligheten utifrån deras erfarenheter. Enskilt eller tillsammans skapar de scenariot. De leker affär, mamma-pappa-barn, doktor osv. I leken underordnar de sig det outtalade regelsystem som finns inbyggt baserat på gemensamma erfarenheter. Det som skiljer leken från teater är att rollgestalten inte svarar mot en bestämd person. Barnen agerar utifrån den generaliserade mamman, den generaliserade doktorn osv. De har erfarenheter av hur en mamma skall vara, hur en doktor skall vara och så skall mamman, doktorn vara i leken. Temat står i fokus, reglerna är dolda, men den som inte följer reglerna för hur en mamma ska uppträda, hur ett barn skall agera, får inte vara med i leken. Om det i famlijescenariot också skall ingå en hund och det barn som skall vara hund saknar all erfarenhet av hundar och därmed inte kan följa "hundregeln", åker han/hon antingen ur leken eller får en annan roll.

Lekens betydelse kan inte nog betonas. De outtalade regler som barn skapar utifrån sina erfarenheter, känslor och behov kräver alltid ett behärskande av plötsliga impulser. Att följa regler som innebär trygghet är viktigare och mer tillfredställande än att ge efter för infall. Reglerna är till för självbestämmande och självbehärskande. Väl utanför leken ger samma barn efter för sina impulser, vill ha godis, propsar, kanske gapar och skriker för att få sin vilja igenom. Leken är en förberedelse för att så småningom kunna följa givna regler.

Leken blir successivt allt mer komplex, kanske med allt fler barn involverade. Den börjar kräva formulerade ramar och ett synliggörande av det dolda regelsystemet. Temat i leken är fortfarande viktigt men reglerna börjar komma i förgrunden. Denna utveckling banar väg för den s.k. regelleken. Även om rolleken fortfarande är av betydelse, blir de kollektiva regellekarna allt viktigare, t.ex. kurragömma, bollekar, laglekar, vilka regleras av redan givna regler.

När barn via leken kommit så långt att de kan följa givna regler, inte bara inom lekens ram, klarar de också av skolans krav. När de vid skolstarten ställs inför vilka regler som gäller, har de oftast inga svårigheter att följa dessa. Men deras uppfattning om regler är att de är absoluta. De skall följas till punkt och pricka. De reagerar kraftigt och med indignation inför överträdelser, vilka påtalas. Det existerar inga förmildrande omständigheter, bara rätt eller fel.

Med vägledning från de vuxna kan barn inse att man inom en grupp kan sätta upp regler, som alla måste följa. Kontraktet är bindande, dvs. det absoluta perspektivet gäller fortfarande. Eleverna bidrar själva till att kontrollen upprätthålls och påtalar överträdelser eller står för kollektiva sanktioner genom att stöta ut eller frysa ut den som inte följer reglerna. De är obarmhärtiga i detta avseende.

Eftersom skolans verksamhet omfattar en rad situationer som sträcker sig utanför klassrummet och skolgården, börjar eleverna efterfråga vilka regler som gäller även i dessa. På så sätt bidrar eleverna till ett vidgande av regelsystemet, vilket ur deras dualistiska perspektiv kräver ständig kontroll och övervakning, dock inte av dem själva utan av de vuxna. Kontrollen och sanktionerna från de vuxna är viktiga. Bristande kontroll och uteblivna sanktioner leder annars till ett förhållningssätt att brott mot reglerna som ingen ser eller upptäcker är legitimt. De kan sätta detta i system, dvs. att bryta mot reglerna när ingen ser, eftersom de tror att det inte är något fel med detta. Eftersom de oupptäckta regelbrotten uppfattas som korrekta, ger de inte upphov till dåligt samvete.

På ytan ser nu allt ut att fungera. Utan vägledning och hjälp från vuxna kan många elever stanna här i utvecklingen. De kan också nå hit utan att ha utvecklat en social kompetens som bl.a. innebär ansvar för och hänsyn till andra. De har med andra ord inte förstått reglerna på ett principiellt plan och därmed inte heller deras funktioner. De kan ännu inte skilja mellan olika typer av regler, dels de som reglerar den sociala samvaron där individen har skyldigheter och ansvar, dels de som reglerar samhället till skydd för enskilda individer.

Förutsättningen för att komma vidare är dels att den sociala dimensionen utvecklas, dels att de får hjälp att uppfatta de sammanhang i vilka reglerna gäller, dvs. de måste få möjlighet att förstå principerna, funktionerna samt relativiteten i vissa regelsystem.

Som ett led i utvecklingen kommer därefter ett konkret ifrågasättande av vissa regler som kan ta sig uttryck i form av ett verbalt uppror. Det handlar inte om att ersätta uppsatta regler med andra utan är mer ett testande och prövande av vad som skulle kunna hända. En del stannar inte vid verbalt testande utan gör det också i handling. Regelbrott under denna period uppfattas dock av eleven som fel, även om de inte upptäcks. De kan få dåligt samvete och kan därför agera så att de kan avslöjas. Avslöjandet och tillrättavisandet kan då av eleven upplevas som en lättnad. I testandet ingår jämförelser med andra klasser, med kamrater, vad de får göra och vad de inte får göra, och inte minst med vuxna. I den här perioden är det viktigt att vuxna inte "abdikerar" och lämnar eleverna åt sig själva. De behöver de vuxna att "stångas" emot på vägen mot att ta eget ansvar, att bli vuxna. De behöver reglerna, speciellt dem som vuxna satt upp utifrån sitt

ansvar och sin omsorg om dem[1]. Det är regler av relativ karaktär, som är till för att omprövas och så småningom överskridas utifrån ett eget och mera vuxet ansvarstagande.

Processen leder fram till en medvetenhet om och förståelse för priciperna bakom regler och dess funktioner; en insikt om att regler inte är något utifrån och en gång för alla givna, utan utgör en dimension i individens etiska och moraliska principer och handlar om ansvar och skyldigheter i förhållande till företeelse och till andra människor.

Utvecklingen som den beskrivits kan fångas in och summeras i ett antal hållpunkter och användas som utgångspunkt för information till hemmen.

Arbetsrutiner

Arbetsrutinerna inbegriper alla de aspekter som reglerar själva skolarbetet. De utgör en konkretisering av den föregående dimensionen genom att de avser ett specifikt regelsystem. De syftar på hur eleven hanterar sig själv i förhållande till skolarbetet och dess uppgifter.

Innan barn börjar skolan har de i många fall skapat sig föreställningar om vad man gör där och hur arbetet skall gå till. De kan ha formats utifrån föräldrarnas utsagor, genom äldre syskon som lekt skola, genom förskolans skolförberedande verksamhet eller genom skolbesöket våren före skolstarten. Det är konkreta föreställningar som att det är en plats dit man går en viss tid på morgonen, att man sitter i en egen bänk, att man skall räcka upp handen innan man pratar, att man har raster då man skall gå ut och leka, att man äter lunch där osv. Det är föreställningar som kommer att verifieras, modifieras eller falsifieras i mötet med skolverkligheten.

Från början är barnen helt beroende av de vuxna, föräldrar och lärare, för att klara av rutinerna. De vuxna kan uppleva det som ett ständigt "tjat" och längtar efter den stund när det inte behövs. Morgonrutinerna måste övervakas så att barnet kommer i tid till skolan, hemarbetet måste påminnas om och övervakas. I skolan måste läraren ständigt påminna om vad som gäller. När leken under rasten är intensiv hör barnen inte skolklockan. Plötsligt pratar alla i mun på varandra eller inleder privata samtal under pågående arbete. De har inte lyssnat eller glömt bort vad läraren sa att de skulle göra.

Med de vuxnas stöd och hjälp börjar de kunna följa de regelverk som gäller arbetsrutinerna. Sannolikt går det snabbare att lära sig det som gäller i klassrummet, medan ansvaret för att kom-

[1] I hemmen börjar ifrågasättandet av tider, av vad de inte tillåts, dvs. sådant som alla andra får, av krav på sådant ansvarstagande som gäller delaktighet i gruppen/familjen.

ma i tid och för hemarbete länge är beroende av föräldrarnas överinseende och kontroll.

Eleverna lär sig hur man skall uppträda under lektionerna. Därefter går ordet till läraren igen. De lär sig t.ex. att när man vässat pennan går man direkt tillbaka till sin plats utan att störa någon på vägen. De lär sig de arbetsrutiner som gäller lektionerna i matematik, i svenska osv.

Alla dessa regler uppfattar barn dualistiskt, som rätt eller fel. De skall följas och ingen får bryta mot dem. Det händer att föräldrar försover sig och därmed också barnet. Vissa barn uppfattar det som katastrof och vågar inte gå till skolan; att försova sig är inte ännu en förmildrande omständighet. Alla rutiner är absoluta. Så här skall man göra; andra rutiner är otänkbara. Rutinerna, arbetsformerna i olika ämnen, blir utgångspunkt för elevernas definition av hur man lär sig. Att de samtidigt lär sig en massa saker utanför skolan gills liksom inte; det är inte på riktigt. Samtal mellan elever från olika klasser, där olika rutiner gäller, kan resultera i gräl eller i varje fall fnysningar över hur fel den andra läraren har.

Med undantag för enstaka incidenter kan skolarbetet fungera bra i denna fas. Eleverna har anammat arbetsrutinerna och håller även efter varandra. Vid denna punkt kan man förledas att tro att utvecklingen är klar. Men rutinerna inbegriper inte självklart den sociala dimensionen; de har ingenting med andra att göra på annat sätt än att de som följer reglerna är bra, de som inte gör det är dåliga och riskerar att hamna utanför. Lärarens förhållningssätt är viktigt. Eleverna kan vara skoningslösa i sina reaktioner på regelbrotten, eftersom de inte förstår att omständigherna och barns situationer kan variera. För dem kan det vara obegripligt att läraren berömmer en elev som vid enstaka tillfällen råkar komma i tid till skolan. De vet inte det läraren vet, nämligen att denna elev varje morgon måste ta lillasyster till dagis, med allt vad det innebär. Läraren måste förklara, ge sammanhang på ett konkret sätt så att de så småningom kan förstå reglernas relativa karaktär.

Elever som har samma lärare under tre år kan på detta sätt blir en bra och arbetsvillig klass, där ordning råder, förutsatt att samma arbetsrutiner gäller under hela perioden. Kriser uppstår vanligen när klassen har en vikarie, speciellt om vikarien inte är infomerad om vilka rutiner som gäller. Varje försök att introducera något annat förfarande möts med protester[2].

Vid stadieövergångar, när eleverna får en ny eller flera nya lärare, kan situationen bli ytterst problematisk. Den nya läraren kanske arbetar helt annorlunda. Eleverna, som kanske förhåller sig avvaktande ett tag, undrar om de inte snart skall börja arbeta. Ju längre tid eleverna arbetat utifrån samma regler och rutiner, desto svårare är det att införa förändringar. Ändå är detta nöd-

[2] Föräldrar som hjälper barnet med läxan kan mötas av sådana protester: "Berätta inte för mig, tala om hur jag skall göra!", "Så har inte fröken sagt!", "Du gör fel, så skall man inte göra!" osv.

vändigt ur utvecklingssynpunkt. Eleverna skall utvecklas från att uppfatta rutinerna som ett mål i sig till att förstå att de bara är medel för att uppnå andra mål; att vägarna till målet kunskap kan variera från situation till situation och mellan olika individer. De skall förstå att arbetsformer är relativa i förhållande till olika syften och funktioner. Om läraren håller fast vid samma arbetsformer och rutiner under tre år och om också läraren som tar över klassen fortsätter på samma sätt, försvåras denna utveckling. Tyvärr är det så att tryggheten i likformigheten uppskattas av alla parter, eleverna, läraren och föräldrarna. Eleverna har på ytan uppnått vad som tycks behövas av självständighet och eget ansvar, men i livet utanför skolan kommer de inte långt med det stereotypa förhållningssätt de etablerat. Självständigheten och ansvaret är situationsbundna och kan inte generaliseras till att gälla andra och nya situationer. Skolans mål är kompetenta och kunniga vuxna, inte individer som blir skickliga i att utöva en specifik arbetsform.

Med erfarenhet av att rutiner och arbetsformer är medel, kan eleven söka sina egna vägar till målet, dvs. ta ansvar för sitt lärande enskilt, och om så behövs tillsammans med andra.

Även denna utvecklingen kan summeras i ett antal hållpunkter.

Den sociala dimensionen

De båda föregående dimensionerna förutsätter det sociala samspelet men avser de enskilda inividernas förhållningssätt till regler och rutiner. Även om dessa regler och rutiner i vissa avseenden berör samspelet mellan individer, kan dimensionerna utvecklas till en viss gräns utan att samspelet fokuseras.

Den sociala dimensionen fokuserar relationer och förhållningssätt till andra individer. De människor som finns runt om barnet fungerar som förebilder för hur man uppträder mot andra. Hur de handlar i olika situationer mot olika människor, hur de talar om dem osv., anger ett normsystem som barnet kommer att uppta som sitt. I en miljö där man talar illa om och föraktar vissa etniska grupper, uppfattar barn att detta inte bara är legitimt utan att det skall vara så. När barnet agerar på samma sätt och ingen ingriper, stärks detta förhållningssätt.

När barn börjar skolan kommer de att ingå i en klass där alla har med sig sina skiftande normsystem. Väl där skall de successivt också lära sig leva efter samma skol- och samhällsnormer. En del barn har det lättare eftersom de normer som gällt hemma i stor utsträckning stämmer med skolans. Andra barn kan hamna i normkonflikter.

Lika viktiga som kunskapsmålen är de mål grundade i de demokratiska värderingarna som gäller respekten för andra männi-

skor. Ingen människas integritet får kränkas, förtryck av andra skall motverkas osv. Inom skolan finns ofta detta upptaget i skolans regler i abstrakta termer. I klassrummet kan eleverna medverka till att man gör upp mera konkreta regler för hur man skall vara mot andra, t.ex. att man inte får slå någon, att man inte får vara elak mot någon, att alla skall få vara med när man leker, att man skall vara snäll, att man skall hjälpa andra, att man skall ingripa och ta den som är utsatt i försvar; listan kan göras längre. Reglerna är en viktig början, inte minst genom den konkreta utformningen.

I längden räcker det dock inte med dessa ord på papperet, inte ens om de sätts upp på väggen. Utan att läraren märker det kan gruppkonstellationer uppstå som motverkar målen och går stick i stäv med reglerna. Det är heller inget som barnen förstår; själva upplever de att reglerna följs, eftersom det negativa i relationerna inte tar sig de konkreta uttryck som reglerna beskriver.

Ett exempel som illustrerar detta. Lisa som gick i andra klass berättade en dag att hon tillhörde "dom låga" i klassen. Efter ett antal frågor framträdde bilden. Med klassen menade hon endast flickgruppen och den bestod av några som var "höga". Det var de som alla ville vara med och som bestämde vilka som skulle får vara tillsammans med dem. Mellan de höga och låga fanns de som oftast fick vara med de höga. Förutsättningen var dock att de underordnade sig de högas villkor. De låga, några få, hänvisades till varandra, inte utifrån eget val, utan på grund av att de alla var utstötta. De kunde inte bli en grupp, eftersom ett par av dem hela tiden försökte få tillträde till de högas grupp med mutor eller med smicker. Ibland lyckades de för ett kort tag och sedan måste nya knep till för att komma med. Lisa var den som ofta stod ensam på skolgården. På frågan om inte läraren reagerade då, svarade Lisa att hon sade till läraren att hon inte ville vara med. Lisa var nämligen orolig att läraren skulle ingripa på ett sådant sätt så att de andra skulle tro att hon skvallrat och då skulle situationen bli värre. Läraren hade vid ett tillfälle frågat de höga varför Lisa inte fick vara med. De svarade att hon visst fick, men att hon inte ville. Ingen bryter mot några regler, men ur ett socialt perspektiv räcker inte ett sådant konstaterande. Det är viktigt att se bakom det som pågår, eftersom reglerna inte kan rå på den sociala dimensionen.

Gruppkonstellationer uppstår alltid och i grupper finns ofta en ledare. Kungar och drottningar intar sina troner, de har ett hov omkring sig och folket finns i periferin. Men det finns goda och dåliga regimer. De som fungerar "demokratiskt" är en tillgång för alla i klassen. Men när de utvecklas till diktaturer blir de destruktiva för den sociala utvecklingen och för situationen i klassen. Systemet hålls ihop genom förtryck och utstötning. De utstötta kan vara de som inte vill krusa och underordna sig eller de som är annorlunda. De kan också vara elever som av vuxna utpekats som

legitima hackkycklingar. Ett sådant utpekande sker inte medvetet utan ytterst subtilt. Läraren kan utan att veta det visa en negativ attityd, eller med en replik ge en antydan om vad som gäller. Ingen vågar opponera sig av risk för straff.

Sådana mönster måste motverkas och när de uppstår brytas upp. I dessa ligger grogrunder för trakasserier och mobbning. Det är också nödvändigt för att eleverna ska känna trygghet i klassen, dvs. för den sociala struktur som är nödvändig för det pedagogiska arbetet. Det är dock ingen lätt uppgift, varken att upptäcka systemen eller att bryta upp dem.

Alla som gått i skolan minns nog situationerna när t.ex. brännbollslagen skulle väljas eller andra val skulle genomföras. En del minns detta med stolthet över att alltid bli vald bland de första eller att vara den som oftast fick välja; andra minns förödmjukelsen över att alltid vara bland de sist valda. Många av dessa valsituationer handlade långt ifrån alltid om kompetens utan om popularitet eller inställsamhet mot "ledarna". Genom dessa valsituationer skapades också ett mönster som sedan följdes. Ett sätt att undvika sådana mönsterskapande situationer är att inte försätta barn i dem. Den vuxne sätter ihop lagen eller ordnar så att lotten får avgöra. Val till elevrådet kan göras så att de som vill kandidera får berätta för klassen hur de vill sköta uppgiften och vad de vill åstadkomma. Val av representant kommer då att ske utifrån sakliga ställningstaganden. Sådana förfaranden är en form av rättvisa som alla barn kan uppskatta. Det är också ett sätt att motverka negativa och socialt destruktiva tendenser.

Arbetet med den sociala dimensionen kräver att läraren ger akt på vad som pågår även under ytan. Så snart något sker som inte kan accepteras, måste läraren reagera och ingripa. Underlåtenhet i det avseendet innebär att handlingen, agerandet, legitimeras. Hur vuxna inom skolan uppträder mot varandra och mot eleverna är också normskapande, eftersom vuxna är förebilder. I detta arbete är elevsamtalen en god hjälp (se bilaga 3). Läraren kan i de enskilda samtalen och i klassen ge eleverna förebilder för hur man bör förhålla sig till andra. Lärarens sätt att resonera, hur man ställer frågor inför någon annan persons situation, vad denne känner och upplever osv., ger eleverna en modell för hur man kan förhålla sig. Eleverna kan från början inte reda ut konflikter själva. De behöver vuxenhjälp. Hur läraren förhåller sig i en sådan situation ställer frågor, försöker förstå, resonerar och kanske påpekar att någon bör be om ursäkt, blir en förebild för hur de sedan själva skall kunna reda ut konflikter. Genom att läraren förhåller sig så att det relativa perspektivet framträder, kan eleverna så småningom lämna det dualistiska och absoluta perspektivet. De får efter hand klart för sig att allt mänskligt handlande går att förstå i ett sammanhang och utifrån omständigheter som är olika för olika människor, att det som framstår som annorlunda har sin förklaring i ett sammanhang som kanske är främmande

och svårbegripligt men som, om man sätter sig in i det, går att begripa.

Varken det arbete som gäller regler, arbetsrutiner eller den sociala dimensionen är ett självändamål. Dels går de in i varandra, dels måste detta arbete integreras i övrigt skolarbete. Det är i arbetet med olika ämnen som grunden läggs för allt det man bör uppnå. Det får således inte gå till så att det står i motsättning till det man vill uppnå med övriga dimensioner. Arbetsformer som inte tillåter eget ansvar, som bygger på dualistiska principer, som inte uppmuntrar eleverna till att ställa frågor, komma med egna tankar och funderingar, som hindrar dem att finna egna lösningar osv., motverkar inte bara kunskapsmålen utan också målet att främja utvecklingen mot ansvarstagande, hänsyn och respekt för andra människor.

Exempel på formulär för information till hemmen

Utvecklingen inom de dimensioner som behandlats i föregående avsnitt kan summeras i några punkter, vilka kan utgöra ramen för omdömet. De skall ses som några anhalter på vägen mot målet. För att de skall kunna användas som information till hemmen måste föräldrarna sättas in i sammanhanget. Det kan läraren ansvara för t.ex. vid ett föräldramöte. Omdömet, formuläret, skall lämnas mitt under terminen med åtföljande telefontid. Samtal med elev och föräldrar kan läggas i nära anslutning därtill. Omdömet utgör således ett komplement till betyg och elevsamtal. Omdömet kan givetvis användas redan från lågstadiet.

EXEMPEL PÅ FORMULÄR FÖR INFORMATION TILL HEMMEN

REGLER		ARBETSRUTINER		SOCIAL KOMPETENS
Följer givna och gemensamt utformade regler, vilka uppfattas som absoluta. De skall följas — rätt eller fel gäller. Alla regelbrott påpekas, även de som inte upptäcks av läraren.		Klarar av viktiga rutiner för skolarbetet med föräldrars och lärares hjälp.		Kan med lärarens hjälp efterleva de konkreta reglerna för den sociala samvaron i klassrummet. Angelägen att vara till lags med samtidiga påtalanden av överträdelser.
Vidgar regelsystemet till att gälla alla tänkbara situationer och förutsätter vuxnas kontroll och sanktioner. Regelbrott som inte upptäcks uppfattas inte som felhandlingar.		Klarar de flesta rutiner på egen hand. Det dualistiska perspektivet — rätt eller fel — gäller. Reagerar kraftigt mot förändringar — som eleven gör är rätt, allt annat är fel.		Inser att de konkreta reglerna gäller all social samvaro, även utanför klassrummet. Reagerar mot övertramp på ett dualistiskt sätt. Inser att man behöver hjälp att reda ut konflikter.
Konkret ifrågasättande av regler, oftast i form av verbalt testande. Regelbrott är fel även när de inte upptäcks.		Erfarenhet av varierande rutiner och arbetsformer leder till ett prövande av nya former, i vissa fall till ifrågasättanden av typen "Varför så här? Kan man inte göra så där?"		Visar intresse för andras situation; respekterar andras behov och önskemål. Visar uppskattning när någon gjort något bra. Ingriper när någon behandlas illa. Tar kamrat i försvar inför andra kamrater. Kan hjälpa till att reda ut konflikter.
Medvetenhet om och förståelse för principerna bakom regler och deras funktioner. Insikt om att de ingår i de egna moraliska och etiska värderingarna och berör ansvar och skyldigheter i för hållande till företeelser och till andra människor.		Uppfattar rutiner och arbetsformer som medel att nå vissa mål. Söker egna vägar, tar ansvar för sitt eget lärande, inser när man behöver hjälp av den som är mer kompetent, inser också när det är bättre att samarbeta med andra.		Förstår och omfattar de principer för hänsyn, ansvar och skyldigheter som styr den sociala samvaron och som samhällets värdegrund vilar på samt handlar i enlighet med dessa.

Förslaget anger huvudprinciperna utan att gå in på organisatoriska detaljer.

Statligt ansvar:

I. Utbildning av en kader av fortbildare.

För denna del av fortbildningsverksamheten krävs ett statligt ansvar.

En fördel är om de blivande fortbildarna är lärare som både har lärartjänst och har erfarenhet av att leda fortbildning. Utbildningen bör i princip läggas upp på samma sätt som den kommunala (se nedan). Det innebär att fortbildarna skall ha fått erfarenhet av det arbete de sedan skall initiera.

Som ett led i denna utbildning bör fortbildarna efter momenten 1, 3 och 5 (se nedan) samlas till arbetseminarier, där frågor och problem som dykt upp kan diskuteras. Seminarierna kommer dels att utgöra ett forum för utbyte av erfarenheter, dels fungera som handledning under fortbildningens initiala skede.

Kommunalt ansvar:

II. Uppläggningen i kommunerna.

1. Introduktion och initierande av arbetet på skolorna (4–5 dagar) under ledning av en forbildare

Inför denna första del av fortbildningen bör lärarna ha tagit del av måldokumenten, de texter som kommer att finnas om betygssystemet och "Läraruppdraget".

Betygssystemets innebörd och uppbyggnad samt den syn på kunskap och lärande det vilar på gås igenom. Lärarna bildar grupper ämnesvis[1] och med utgångspunkt i kursplanerna diskuterar sig fram till ett arbetsområde (stoff) som alla kan tänka sig arbeta med under den närmaste tiden. De bör också hinna med att formulera målet med den kommande undervisningen och att, i varje fall, börja med att formulera de stoffspecifika betygsdefinitionerna.

[1] Då lärarna undervisar i flera ämnen, väljer de ett som de vill börja arbeta med.

2. Praktiskt genomförande i skolorna (8–10 veckor)

★ Arbetet med bedömningskriterierna avslutas. Detta är väsentligt eftersom de skall presenteras för eleverna inför undervisningen på valt arbetsområde.

★ Planering av hur utvärderingen av undervisningen skall gå till – skriftliga, muntliga eller praktiska prov – hur frågor bör ställas så att man ska kunna avgöra vilken kvalitet eleverna uppnått.

★ Planering av hur undervisningen skall läggas upp – enskilt eller i grupperna.

★ Genomförande av undervisning åtföljt av prövningen.

★ Arbetet bör från början dokumenteras. Där bör ingå målformulering, bedömningskriterier, uppläggningen av undervisningen i stora drag – individuella variationer – provens utforming samt resultatet klassvis med exempel på elevsvar eller elevutförande i relation till de olika kriterierna. Denna dokumentation görs gruppvis och i punktform, dvs de skall inte mynna ut i omfattande rapporter. De skickas till fortbildaren och alla deltagare inför uppföljningen.

3. Uppföljning av arbetet (3–4 dagar) under ledning av fortbildaren

★ Redovisning och diskussion av lärarnas/gruppernas arbete.

★ Diskussion och planering av fortsatt arbete.

★ Under det fortsatta arbetet fram till nästa uppföljning uppmanas lärare att notera och samla på sig frågor som dyker upp, över huvud taget faktorer som rör hur betygssystemet fungerar.

En viktig följd av detta arbete är att prov som fungerat bra kan samlas in och utgöra stommen i uppbyggandet av den nationella provbanken (se avsnitt 7.1.1).

4. Uppföljning efter minst ett år under ledning av fortbildaren

Denna uppföljning är en oerhört viktig del av hela förankringen av ett nytt betygssystem. Efter ett eller ett par års arbete framträder sannolikt en rad frågor och problem – inte minst kring sammanvägningen av betyg. De kan också gälla betygsstegens relevans – vilka går att identifiera, hur många osv. En sådan uppföljning kan utgöra en form av värdering av hur betygssystemet fungerar och åtföljas av en noggrann avrapportering. Den kan ligga till grund för en eventuell revidering av systemet. Förutsättningen för förankringen av betygssystemet är att lärare kan använda det, att de uppfattar att det bär.

KUNGL. BIBL.
1992-10-05
STOCKHOLM

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 föroreningar inne än ute. M.
3. Psykiskt störda situation i kommunerna –en probleminventering ur socialtjänstens perspektiv. S.
4. Psykiatrin 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 hundskola. Ombildning från myndighet till aktiebolag. S.
21. Bostadsstöd till pensionärer. S.
22. EES-anpassning av kreditupplysningslagen. Ju.
23. Kontrollfrågor i tulldatoriseringen 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 folkrörelsernas tjänst? C.
34. Fastighetsdatasystemets datorstruktur. M.
35. Kart- och mätningsutbildningar i nya skolformer. M.
36. Radio och TV i ett. Ku.
37. Psykiatrin 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 sjöpolisen. Ju.
52. Ett samhälle för alla. S.
53. Skatt på dieselolja. Fi.
54. Mer för mindre – nya styrformer för barn- och ungdomspolitiken. 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.
60. Enklare regler för statsanställda. Fi.
61. Ett reformerat åklagarväsende. Del. A och B. Ju.
62. Forskning och utveckling för totalförsvaret – förslag till åtgärder. Fö.
63. Regionala roller – en perspektivstudie. C.
64. Utsikt mot framtidens regioner – sju debattinlägg. C.
65. Kartboken. C.
66. Västsverige – region i utveckling. C.
67. Fortsatt reformering av företagsbeskattningen. Del 1. Fi.
68. Långsiktig miljöforskning. M.
69. Meningsfull vistelse på asylförläggning. Ku.
70. Telelag. K.
71. Bostadsförmedling i nya former. Fi.
72. Det kommunala medlemskapet. C.

Statens offentliga utredningar 1992

Kronologisk förteckning

73. Välfärd och valfrihet – service, stöd och vård för psykiskt störda. S.
74. Prova privat – Provning och mätteknik inom SP och SMP i europaperspektiv. N.
75. Ekonomisk politik under kriser och i krig. Fi.
76. Skogspolitiken inför 2000-talet. Huvudbetänkande. Skogspolitiken inför 2000-talet. Bilagor I. Skogspolitiken inför 2000-talet. Bilagor II. Jo.
77. Psykiskt störda i socialförsäkringen – ett kunskapsunderlag. S.
78. Utredningen om vissa internationella insolvensfrågor. Ju.
79. Statens fastigheter och lokaler – ny organisation. Fi.
80. Kriminologisk och kriminalpolitisk forskning. Ju.
81. Trafikpolisen mer än dubbelt bättre. Ju.
82. Genteknik – en utmaning. Ju.
83. Aktiebolagslagen och EG. Ju.
84. Ersättning för kränkning genom brott. Ju.
85. Förvaltning av försvarsfastigheter. Fö.
86. Ett nytt betygssystem. U.

Statens offentliga utredningar 1992

Systematisk förteckning

Justitiedepartementet

Bundna aktier. [13]
EES-anpassning av kreditupplysningslagen. [22]
Översyn av sjöpolisen. [51]
Ett reformerat åklagarväsende. Del A och B. [61]
Utredningen om vissa internationella insolvensfrågor. [78]
Kriminologisk och kriminalpolitisk forskning. [80]
Trafikpolisen mer än dubbelt bättre. [81]
Genteknik – en utmaning. [82]
Aktiebolagslagen och EG. [83]
Ersättning för kränkning genom brott. [84]

Försvarsdepartementet

Forskning och utveckling för totalförsvaret – förslag till åtgärder. [62]
Förvaltning av försvarsfastigheter. [85]

Socialdepartementet

Psykiskt störda situation i kommunerna
–en probleminventering ur socialtjänstens perspektiv. [3]
Psykiatrin i Norden – ett jämförande perspektiv. [4]
Kroppen efter döden. [16]
Den sista undersökningen – obduktionen i ett psykologiskt perspektiv. [17]
Tvångsvård 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]
Psykiatrin och dess patienter – levnadsförhållanden, vårdens innehåll och utveckling. [37]
Begreppet arbetsskada. [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]
Välfärd och valfrihet – service, stöd och vård för psykiskt störda. [73]
Psykiskt störda i socialförsäkringen – ett kunskapsunderlag. [77]

Kommunikationsdepartementet

Nya Inlandsbanan. [32]
Råd för forskning om transporter och kommunikation.
Råd för forskning om transporter och kommunikation.
Bilagor. [55]
Färjor och farleder. [56]
Telelag. [70]

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]
Enklare regler för statsanställda. [60]
Fortsatt reformering av företagsbeskattningen. Del 1. [67]
Bostadsförmedling i nya former. [71]
Ekonomisk politik under kriser och i krig. [75]
Statens fastigheter och lokaler – ny organisation. [79]

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]
Läraruppdraget. [59]
Ett nytt betygssystem. [86]

Statens offentliga utredningar 1992

Systematisk förteckning

Jordbruksdepartementet

Mindre kadmium i handelsgödsel. [14]
Skogspolitiken inför 2000-talet. Huvudbetänkande. [76]
Skogspolitiken inför 2000-talet. Bilagor I. [76]
Skogspolitiken inför 2000-talet. Bilagor II. [76]

Arbetsmarknadsdepartementet

Kompetensutveckling - en nationell strategi. [7]
Årsarbetstid. [27]

Kulturdepartementet

Ett nytt bolag för rundradiosändningar. [10]
Lagstiftning om satellitsändningar av TV-program. [31]
Radio och TV i ett. [36]
Meningsfull vistelse på asylförläggning. [69]

Näringsdepartementet

Prova privat – Provning och mätteknik inom SP och SMP i europaperspektiv. [74]

Civildepartementet

Ekonomi och rätt i kyrkan. [9]
Kasinospelsverksamhet i folkrörelsernas tjänst? [33]
EES-anpassning av marknadsföringslagstiftningen.[49]
Mer för mindre – nya styrformer för barn- och ungdomspolitiken. [54]
Regionala roller – en perspektivstudie. [63]
Utsikt mot framtidens regioner – sju debattinlägg. [64]
Kartboken. [65]
Västsverige – region i utveckling. [66]
Det kommunala medlemskapet. [72]

Miljö- och naturresursdepartementet

Regler för risker. Ett seminarium om varför vi tillåter mer föroreningar inne än ute. [2]
Fastighetsdatasystemets datorstruktur. [34]
Kart- och mätningsutbildningar 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]
Långsiktig miljöforskning. [68]