

Ett omöjligt uppdrag?

– om lärares bedömningar och betygsättning

Bengt Selghed

Varje år i samband med skolavslutningen i grundskolan blossar debatten upp om betygen eleverna fått är rättvisa och likvärdiga. I dagspressen florerar påståenden, ifall det beror på lärares betygsättning. Som exempel kan nämnas följande rubriker hämtade från dagspressen de senaste åren:

Var fjärde högstadielärare av 800 svarande i Göteborgsområdet har gett elever för höga betyg. (Göteborgsposten, 080509).

Orättvisa betyg i Lunds skolor. (Sydsvenska Dagbladet, 060530).

Skolor sätter betyg utan hänsyn till nationella prov (Sydsvenska Dagbladet 060531).

Varför förekommer denna debatt? Kan det vara så att lärares betygsättning inte sker enligt anvisningarna?

Betygsättning av elever är en viktig men svår uppgift för lärare. Det innebär ett myndighetsutövande, då lärare är skyldiga att sätta betyg från årskurs 8 fram till gymnasieskolans slut. Betyg kan enligt nu gällande regler inte heller överklagas. Elevens betyg är dessutom betydelsefulla för elevens fortsatta studiemöjligheter och framtida studie- och yrkesval.

Det är kring lärares sätt att hantera bedömning och betygsättning i vårt nuvarande betygssystem som detta kapitel kretsar. Kapitlet avser att lyfta fram några av de svårigheter som lärare ställs inför, när det gäller att försöka tillämpa anvisningarna i det nu gällande betygssystemet. Naturligtvis finns andra aspekter på lärares bedömning och betygsättning, till exempel, vad lärare urskiljer eller tar fasta på i elevens prestationer vid betygsättningen, men dessa berörs inte här.

Betygssystemets kärna

Det nuvarande betygssystemet som infördes i det svenska skolsystemet i mitten av 1990-talet förutsätter ett annat sätt att tänka kring bedömning och betygsättning än dess föregångare. Vi övergav eller lämnade ett mättekniskt uppbyggt betygssystem till förmån för ett språkligt utformat system. Det föregående betygssystemet,

oftast benämnt *det normrelaterade siffersystemet*, ersattes av ett mål- och kriterierelaterat system med epitetet *det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet*.

Det nuvarande betygssystemet tydliggörs genom den utformning det har fått, med mål och kriterier, och den innebörd, det vill säga vad som antas vara föremål för bedömning. Kunskapsskillnader ska ses som kvalitativa olikheter i sättet att uppfatta, förstå och lösa problem (Selghed 2004). Det är dessa kvalitativa olikheter i kunnandet som betygskriterierna ska uttrycka och som ska vara vägledande för på vilken nivå elevens prestationer hör hemma, det vill säga vilket betyg eleven ska få. Bedömningarna ska göras mot de betygskriterier som utformats nationellt och lokalt. Elevernas prestationer ska alltså ställas mot på förhand bestämda krav, vilka kommer till uttryck i kriterierna för olika betygssteg.

Det finns två centrala aspekter på ett betygssystem. Den ena är *vad* som ska bedömas och betygsättas, det vill säga vilka kunskaper och färdigheter som ska vara i fokus (Selghed 2006a, 2007b). Den aspekten avser jag inte behandla här. Den andra däremot, *hur* bedömning och betygsättning ska ske och särskilt hur lärare uttrycker att de går tillväga behandlas här. I vårt nuvarande system är bedömningsprincipen tydlig. Den ”verktyglåda” som lärare har till sitt förfogande för att bedöma och betygsätta elevernas prestationer finns angivna i olika dokument. Det för läraren mest påtagliga dokumentet är kursplanerna för grundskolan och för gymnasieskolan. Kursplanerna är uppbyggda kring två måltyper, *mål att sträva mot* och *mål att uppnå*. Därutöver finns nationellt utformade betygskriterier för två betygssteg i grundskolan, *väl godkänt* (VG) och *mycket väl godkänt* (MVG). För betygssteget *godkänt* ska *mål att uppnå* i kursplanen motsvara kriterier för betygssteget godkänt (G) enligt Skolverket (2001). Kriterierna för respektive betyg är uppbyggda kring ett antal delkriterier. För gymnasieskolans nationella kurser finns nationellt fastställda kriterier för de tre betygsstegen *godkänt*, *väl godkänt* och *mycket väl godkänt*. Betygsättningen ska vara kumulativ, det vill säga för att exempelvis få betyget MVG, ska utöver kriterierna för MVG, även kriterierna för VG och G vara uppfyllda.

Skillnader i elevernas kvalitativa kunnande ska avspeglas i kriterierna för de olika betygsstegen och utgöra måttstocken mot vilka elevens prestationer ska ställas. Det innebär i första hand, att det är arten av kunnande som ska betygsättas. Förmågorna eller kompetenserna byggs upp kring fyra kunskapsformer, *fakta*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet*. (SOU 1992:94)

Det innebär att elevens prestationer ska jämföras mot innehållet i kriterierna och inte som i tidigare betygssystem genom jämförelser eleverna emellan. Kriterierna anger vad eleven ska kunna visa upp i slutet av grundskolan respektive i slutet av respektive kurs i gymnasieskolan. Vid övriga betygsättningstillfällen finns inga nationellt formulerade kriterier, det vill säga ht/vt i åk 8 samt ht i åk 9 i grundskolan. Det är upp till läraren att avgöra hur långt i kunskapsutvecklingen eleven anses ha nått i förhållande till mål och kriterier angivna för grundskoletiden, det vill säga slutet av åk 9.

Enligt nu gällande styrdokument (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94, läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94) och råd och anvisningar (Skolverket 2004c) ska betygsättningen varhelst den äger rum i landet vara rättvis och likvärdig. Betygssystemet kännetecknas av stor öppenhet. Öppenheten kommer till uttryck genom att angivna mål och betygskriterier och andra grunder för betygsättningen ska vara på förhand kända och tillgängliga, inte bara för lärare utan också för elever och föräldrar.

Vad har hittills hänt?

Ett sätt att förstå den mediedebatt som refererats är att summariskt se vad som hänt sedan vårt nuvarande betygssystem sätts och hur lärare hanterar bedömning och betygsättning.

Under perioden 1995 fram till början av 2000-talet var det ganska tyst kring betygssystemet och betygsättningen. Reaktionerna på bytet av betygssystem var få. Orsakerna kan sökas i att det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet var nytt, den bakomliggande kunskapsynen med konstruktivistiska förtecken och en betoning på kvaliteter i kunskapen var obekant, likaså bedömningsprincipen. Beredskapen var låg hos skolledare och lärare för att på egen hand kunna sätta sig in i och förstå vad införandet av kriterierelaterad bedömning på konstruktivistisk grund skulle innebära. Många lärare arbetade vidare med bedömning och betygsättning på samma eller liknande sätt som då det normrelaterade betygssystemet gällde, men med nu gällande betygsstege (Selghed 2006a). Det är därför inte förvånande att kritiken mot det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet var närmast obefintlig. Betygssystemet uppfattades förmodligen som välgenomtänkt och möjligt att tillämpa enligt intentionerna.

Kritiken blev inte tydlig förrän i början av 2000-talet. Den första signalen kom genom Skolverkets kvalitetsgranskning (Skolverket 2000), där det ifrågasattes om betygsättningen var rättvis och likvärdig över landet. Betydande brister ifråga om rättvisa och likvärdighet i betygsättningen konstaterades. Resultaten av granskningen utlöste en rad åtgärder. Stödmaterial (bl a Skolverket 2001, 2004c), artikelsamlingar (bl a Skolverket 2002), en handlingsplan (2004a) och rapporter (Skolverket 2004b, 2006a, 2006b) publicerades de följande åren för att stödja lärare i deras arbete med bedömning och betygsättning och i syfte att kartlägga problemen. Även Riksrevisionen (2004) ifrågasatte, om regeringens inklusive Skolverket och Myndigheten för Skolutvecklings åtgärder varit tillräckliga för att säkerställa en likvärdig betygsättning i grundskolan. Granskningen, utmynnade i slutsatsen att / ... / ”problemet med bristande likvärdighet i betygssystemet till väsentliga delar kvarstår” (s 7). På eget initiativ konstaterar Skolverket (2004b):

Ett nödvändigt villkor med tanke på den komplexa målbilden är att bedömningen av en elevs kunnande görs av en kvalificerad bedömare som till sin hjälp har olika former av underlag. / ... /

Även om läraren har en mycket god bild av vad en elev kan så blir betygssättningen otillförlitlig om han eller hon inte förstår vad som avses i de nationella styrdokumenterna på samma sätt som andra lärare. / ... / Någon fullständig likvärdighet och rättvisa lär aldrig nås, när det gäller något så komplext som att bedöma människors kunnande, men det måste vara ett mål att ständigt sträva mot. (s. 105-106)

Ett av de senaste i raden av skrifter *Bli ännu bättre på att sätta likvärdiga betyg* (Skolverket 2007) indikerar att målet med rättvisa och likvärdighet i betygssättningen ännu inte tycks vara uppnått.

Under denna tid började också forskningsresultat (bl a Korp 2006, Kroksmark 2002, Lindberg 2002, Linde 2003, Selghed 2004, Tholin 2003, 2006) kring betygssystemet och dess tillämpning att publiceras. Resultaten pekar, ur olika perspektiv, i samma riktning. Intentionerna med att få till stånd en rättvis och likvärdig bedömning och betygssättning över landet, där betygen kan användas i jämförande syfte, d v s som urvalsinstrument, framstår som problematisk med betygssystemets nuvarande konstruktion.

I skrivande stund står vi inför en revision av betygssystemet som ska träda i kraft hösten 2011. En ny sexgradig betygsskala ska ersätta den nuvarande, där skalstegen benämns A-F och där A utgör det högsta betyget, E motsvarar minimikraven för godkänt samt F som betecknar underkänt. För elever som exempelvis på grund av hög frånvaro inte kunnat bedömas, ska betyg inte ges. (Prop. 2008/09:66)

Parallellt med införandet av en ny betygsskala förändras även läroplansstrukturen. Läroplan och kursplaner samlas i ett och samma dokument, ett för varje skolform. Kursplanerna byggs upp kring följande tre huvudrubriker, *syfte, centralt innehåll* för årskurserna 1-3, 4-6 och 7-9 samt *kunskapskrav för godtagbara kunskaper*. De två tidigare måltyperna, *mål att sträva mot* och *mål att uppnå* slopas och ersätts av *mål för ämnet*. Termen *betygskriterier* ersätts av uttrycket *kunskapskrav för godtagbara kunskaper*. I slutet av åk 3 avser detta ämnena svenska, svenska som andraspråk och matematik samt de natur- och samhällsorienterade ämnesgrupperna. För åk 6 utökas kunskapskraven till att gälla alla ämnen förutom moderna språk. Nationellt utformade kunskapskrav anges för slutet av grundskolan, d v s åk 9 för betygsstegen E, C och A. De återstående två betygen, B och D, ska ges i de fall eleven uppfyllt kunskapskraven för det underliggande betygssteget samt om kraven för det ovanliggande betygssteget *till övervägande del* uppfyllts. Vad förändringen av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet kommer att innebära ska bli intressant att följa, men hittills får vi nöja oss med de erfarenheter forskning kring tillämpningen av det nuvarande betygssystemet genererat.

Lärares arbete med bedömning och betygsättning

Bedömning och betygsättning är i nu gällande betygssystem ett mer omfattande arbete för lärare än i det tidigare normrelaterade systemet. Nu avkrävs lärare mer varierade bedömningsformer på grund av vad som står angivet i mål och kriterier. Alla kompetenser och förmågor går inte att fånga med exempelvis traditionella skriftliga prov.

Betygsättande lärare har dessutom ofta mer än 100 elever som ska bedömas och betygsättas. Bedömningsarbetet blir en mycket omfattande del i lärares arbete. Det ställer stora krav på lärare, att skaffa sig kunskap om vad eleven kan och behärskar. Analyser av betygsriterierna ger vid handen att när *mål att uppnå*, *kriterier för VG* samt *MVG* bryts ner i delkriterier omfattar exempelvis ämnet matematik i grundskolan 147 olika kriterier (Kroksmark 2002). Även om ett kompensatoriskt tänkande tillämpas, det vill säga starka förmågor vägs mot svaga är det ändå en ansenlig, för att inte säga orimlig mängd aspekter som lärare måste ha kännedom om och beakta vid betygsättningen.

Vilka tillvägagångssätt utvecklar lärare för att klara betygsättningen?

Styrdokument i form av läroplaner, nationella och lokala kursplaner med tillhörande betygsriterier, resultaten av nationella prov samt den egna bedömarerfarenheten är det samlade stöd lärare kan lita sig mot vid betygsättning. Andra frågor som reses blir: Vilken roll har styrdokumentet kontra den egna bedömarerfarenheten? Sker betygsättningen med utgångspunkt i de föreskrifter och anvisningar som finns eller blir betygsättningen något som till största delen sker efter lärares intuition?

Forskning visar att lärare, trots att lång tid förflutit sedan det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet infördes i mitten av 1990-talet, har svårt att tillämpa det enligt intentionerna. Flera olika tillvägagångssätt blir tydliga i lärares bedömnings- och betygsättningsarbete. Låt oss göra några nedslag i den forskning som visar detta.

Lindberg (2002) anser att införandet av en godkänthgräns i betygssystemet har förändrat lärares arbete i grundskolan. Kommunikationen lärare emellan har blivit annorlunda. ”Man talar framför allt mera om betyg och kunskap med kollegorna än tidigare” (s. 41). I betygsättningssituationen av elever som ligger på gränsen för att uppnå betyget godkänt, uppger flera lärare i grundskolan att utgångspunkten är ”hellre fria än falla” (s. 43).

Enligt Selghed (2004) söker lärare stöd genom en varierad uppsättning av tillvägagångssätt vid betygsättningen, på grund av att det nuvarande betygssystemet av många lärare inte anses ge tillräckligt stöd för en rättvis och likvärdig betygsättning. Två huvudlinjer i tillvägagångssätten kan urskiljas. Den första huvudlinjen inriktar sig på att söka stöd internt på skolan, vilket ligger i linje med statsmaktens intentioner med betygsättningen. Ett exempel är då lärare går samman för att

utarbete och genomföra gemensamma prov på skolan. Den andra huvudlinjen innebär att stöd söks externt i exempelvis läromedel eller i lärares upplevda krav i gymnasieskolan. Flera av dessa tillvägagångssätt står i strid med gällande anvisningar. En orsak till handlandet sägs vara det sätt på vilket mål och kriterier språkligt formulerats. Det upplevs svårt att tolka de öppet framskrivna formuleringarna på ett överensstämmande sätt. Tolkningsutrymmet upplevs så stort, att mål och kriterier blir svåra att använda. De anses därför inte ge tillräckligt stöd vid betyg-sättningen.

Jag tycker, att det kan man nästan tolka helt fritt (småskrattar). Faktiskt! Alltså det kan innefatta allt eller det kan innefatta inget /... / Jag skulle behöva mer. /... / ... det är ju inte säkert, att nån annan skola har tolkat det likadant. (s. 152)

Det förefaller också vara så, att lärare har svårt att frigöra sig från fördelningstänkandet, som kännetecknade det tidigare normrelaterade betygssystemet. Exempel på detta är följande utsaga från en lärare:

Jag tror än idag, att den läraren som har 10 MVG elever i sin klass, inte sätter 10 MVG, utan man håller igen lite, för att så duktiga kan dom inte va. /... / Jag kan inte sätta så många MVG i den klassen, dom får väl ha lite G och VG också, så jag tror att man försöker sprida ut det lite /... / att man har någon inbyggd spärr eller vad man säga, det måste se lite vackert ut här i statistiken. (Selghed, a.a. s. 134)

Här framgår tydligt hur fördelningstänkandet biter sig fast i lärares sätt att tänka kring bedömning och betygsättning. Bedömningsprincipen som kännetecknade det föregående systemet har tydligen en förmåga att dröja sig kvar i lärares tänkande.

Upplevelsen av att stödet är otillräckligt tar sig olika uttryck. Ett sätt är att välja läromedel, som anses stämma överens med innehållet i kursplanen. Innehållet i läromedlet, i stället för kursplanen, blir då ledstjärnan för vad eleverna förväntas tillägna sig kunskapsmässigt.

Och sen är jag ju naturligtvis väldigt styrd utav läromedlet. Så att vi har alltså fyra stycken provräkningar under ett år. Och det är ju naturligtvis dom som man tittar mycket på, när man sätter betyget. /... / Men om jag ska va riktigt ärlig och det vill jag va, så är det inte så, att jag sitter och tittar i betygs-kriterierna. Så här mycket ska dom kunna nu, för att få godkänt, utan jag är mycket styrd utav Undvalls system här ... vi kör ju alltså utan och egentligen blinka, så kör vi hans bedömning här, att så här många poäng behöver man för G och utan att egentligen ifrågasätta detta. (Selghed, 2004, s. 153)

Även om lärare säger sig vara medvetna om att det är elevens framvisade prestationer som ska ställas mot betygskriterierna, så sker inte så enbart enligt Selghed (2004). Jämförelser mellan elevernas olika prestationer ses som ett naturligt och självklart tillvägagångssätt i betygssättningssammanhang. Orsakerna är flera. För vissa beror det på att betygskriterierna är svårtolkade och därför inte fungerar som måttstock. För andra sägs det bero på att de lär känna eleverna så väl att elevgruppen istället blir den självklara referensgruppen.

... jag tror, att där är många lärare i min kaliber, som inte tittar på betygskriterierna så mycket, utan man kör alltså ungefär så ... Jag menar, om jag har en klass, som är rätt dålig. Svag överhuvudtaget och där är nån elev, som är duktig bland dom, då har den ju naturligtvis lättare att få ett överbetyg, än om den eleven hade suttit i en grupp med bara duktiga elever. (s. 156)

Att kompensera för det uteblivna stödet kan också innebära att utgå från de förväntningar från gymnasieskolan som lärare i grundskolan upplever. Den samlade bilden av dessa förväntningar utgör då lärares måttstockar. (Selghed 2004)

Ytterligare ett sätt att kompensera för det upplevda otillräckliga stödet i betygssystemet som Selghed (2004) påtalar är att förlita sig på sin egen utvecklade bedömarkompetens, det vill säga egna outtalade kriterier eller ”mallar” för betygssättningen. Ibland sägs utgångspunkten för bedömningen vara existerande betygskriterier i kursplanen, men genom en tolkningsprocess transformeras kraven till något som inte uppfattas överensstämma med de nationellt formulerade kriterierna.

... Jag går ju inte och kollar och ser om varje elev har uppfyllt målen och sådant, utan jag sätter betyg på känn. (s. 157)

Här ovan har vi mött utsagor som visar att lärare egentligen inte verkställer betygssättningen i enlighet med det gällande betygssystemets principer och anvisningar, helt enkelt för att de inte ser dem som tillräckliga anvisningar.

Likvärdighet och rättvisa?

Är det möjligt att betygssätta kvaliteten i elevens kunskaper på ett rättvist och likvärdigt sätt utifrån de förutsättningar som ges med hjälp av de nationella kriterier och i förekommande fall lokala betygskriterier som utformats?

Låt oss se vad Tholin (2003, 2006) bland annat kom fram till i sina studier. Det rör sig om hur samma grundskolor 1996 (93 stycken) och 2005 (85 stycken) uppgav att de tolkat uppdraget att skriva fram lokala styrdokument och hur dessa har förändrats över den angivna tidsperioden. Fokus låg på hur de lokalt framskrivna kriterierna för betygen i åk 8 såg ut i ämnena engelska, idrott och hälsa och kemi. Överlag var resultaten nedslående. Tholin ifrågasätter bland annat utformningen av de lokala betygskriterier som överlämnats till lärarna att formulera för åk 8:

Man kan fundera kring allt det arbete, den miljon arbetstimmar, som lärare lagt ner på de lokala styrdokumenterna har gjort dem i något avseende 'bättre' 2005 än 1996? /.../ De flesta lokala betygskriterier är numera så lika de centrala att en analys av dem ofrånkomligen leder till frågan om det verkligen är rimligt att tusentals skolor formulerar egna betygskriterier som i de allra flesta fall blir något sämre versioner av de centrala. (s. 169-170)

Med tanke på utfallet av denna studie ställer sig Tholin följande frågor: Varför infördes lokala betygskriterier? Hur ska lärare gå tillväga för att sätta betyg som är likvärdiga och rättvisa över landet, när varje skola ska formulera mål och kriterier?

Ett annat vanligt tänkesätt hos lärare kring betygsättning förefaller enligt Selgshed (2004) vara, att tro att fler betygssteg skulle öka precisionen i lärares bedömningar och därmed rättvisan och likvärdigheten. Följande utsaga från en lärare får illustrera tänkandet:

Det borde spaltas upp mera. Varför inte göra det lite mer detaljerat, utöka dom här stegen mer. Lite mer variation! För jag har haft elever, som båda har haft G och så kommer dom och säger: Varför har jag bara G i betyg, när jag vet att jag är bättre än Lisa på alla prov? Och då försöker jag förklara för dom att G är en sån enorm spännvidd på. (s. 130)

Sättet att tänka har sin grund i att lärare förväntar sig och tror att vidden inom de olika betygsstegen och avstånden mellan de olika betygsstegen ska vara lika stora. Så är emellertid inte fallet! (Selgshed 2004, 2006a)

Problemet att klara en rättvis och likvärdig betygsättning tycks även finnas i gymnasieskolan. Korp (2006) konstaterar i sina slutsatser att lärarna:

Utnyttjar i olika grad möjligheterna att anpassa kursen och det nationella provet till det lokala sammanhanget och till elevens skilda förutsättningar och behov, och följer inte alltid reglerna. I vissa fall är orsaken otydligheter i regelverket eller bristande kunskap, i andra är regelbrotten snarast att tolka som motståndshandlingar riktade mot ett system som inte upplevs som legitimt.

- Lärarnas bedömning av elevernas lösningar och svar på de nationella provens uppgifter varierar
- Lärare använder resultaten av de nationella proven på olika sätt och i olika grad i betygsättningen
- Elever godkänns ibland utan att ha nått alla mål i kursen (s. 261).

Skillnaderna beträffande tillvägagångssätt är bundna till det sammanhang i vilket betygsättningen sker hävdar Korp (a.a), det vill säga om det gäller studieförberedande eller yrkesförberedande program samt mellan högpresterande och lågpresterande elever. Konsekvensen blir en icke likvärdig betygsättning, därför att ...

”ingen vet i vilken utsträckning samma betyg representerar samma art eller grad av kunskap och färdigheter hos eleverna ...” (s. 262).

De tillvägagångssätt som lärare använder i nuvarande betygssystem framstår som begripliga. Eftersom lärare tydligen upplever svårigheter att förstå och tolka de nationellt angivna målen och kriterierna påverkar det lärares självkänsla, de blir osäkra. För att kringgå problemet använder de tillvägagångssätt som de tror kan ersätta det uteblivna stödet. Ingen yrkeskategori vill uppleva att bli avslöjad med att inte klara av föreskrivna anvisningar.

Redovisningen visar vilka problem lärare redan i nuvarande betygssystem ställs inför, för att försöka verkställa en rättvis och likvärdig betygsättning. Enligt min uppfattning kommer detta uppdrag i lärares arbete att ytterligare försvåras genom införandet av en mer differentierad betygsskala (Utbildningsdepartementet 2007, Prop. 2008/09:66), om inte mål och kriterier i fortsättningen blir tydligt avgränsat formulerade och endast avser enklare kunskapsformer.

Vad är att vänta framöver?

Detta kapitel har försökt belysa en viktig aspekt i lärares arbete, nämligen hur arbetet med att bedöma och betygsätta eleverna i vårt nuvarande betygssystem sägs ske. I fokus har varit de strategier eller tillvägagångssätt som lärare utvecklar.

För att finna tänkbara förklaringar till lärares agerande har jag utgått från Skolverkets egna definitioner och anvisningar kring vad som ska gälla. Jag har alltså granskat betygssystemet och lärares tillämpning av dessa på de granskades egna villkor. I Skolverkets handlingsplan (2004a) anges innebörden i dessa två centrala begrepp, *rättnisa och likvärdighet* vid betygsättning. Beträffande rättvisa sägs:

En rättvis betygsättning innebär att det betyg en elev fått i ett visst ämne eller en viss kurs ska visa elevens kunskaper och färdigheter i det som ska ingå i kursen enligt kursplanen och som motsvaras av betygskriterierna för betyget. (s. 3)

När det gäller likvärdighet uttrycks detta på följande sätt:

... att måttstocken för bedömningen är densamma för alla elever. Ett betyg i en klass ska motsvara ett likadant betyg i en annan klass. (s. 3)

I samma handlingsplan från Skolverket (a.a) sägs också ”att det tolkningsstöd som Skolverket hittills har tillhandahållit inte är tillräckligt för att konkretisera betygskriterier och bedömningsnivåer” (s. 8).

Med ovanstående som utgångspunkt har jag försökt lyfta fram forskning som visar att det förhåller sig tydligen inte så. En anledning till detta är att betyg i Sverige används som urvalsinstrument till fortsatta studier. Det ställer krav på att betygen är jämförbara. Likvärdighet och rättvisa i betygsättningen enligt Skolverkets definitioner av dessa begrepp måste uppnås. Redan i förarbetet (Ds 1990:60) till vårt nuvarande betygssystem påtalades svårigheterna med att använda ett kriterierelat system om det skall kunna fylla urvalsfunktionen:

... tex mål- eller undervarianten kursrelaterade betyg, duger inte i en urvals-situation, eftersom det hittills visat sig utomordentligt svårt, ja närmast omöjligt, att centralt åstadkomma enhetlig, klar och entydig målskrivning i de enskilda ämnena. En sådan målskrivning, om den skulle lyckas, är heller inte önskvärd. Den skulle inskränka friheten för elever och lärare att anpassa studierna till lokala och individuella förutsättningar. (s. 92)

Trots denna insikt infördes ett kriterierelaterat betygssystem med urvalsfunktion. Denna funktion accentueras nu ytterligare genom de två propositioner (Prop. 2008/09:66; Prop 2008/09: 87) som nämnts tidigare. Tydligare målbeskrivningar och kunskapskrav i kombination med en utökad betygsskala i sex steg är tänkta att förbättra likvärdigheten och rättvisan i betygsättningen. Syftet sägs vara att säkra måluppfyllelsen och öka precisionen i lärares bedömningar och betygsättning. Huruvida revisionen av kursplaner och en mer differentierad betygsskala kommer att bidra till en mer likvärdig och rättvis bedömning och betygsättning återstår att se!

Redan idag är lärares sätt att möta och försöka leva upp till statsmaktens intentioner beundransvärd. De gör allt som ligger i deras makt för att få till stånd en rättvis och likvärdig betygsättning. Lärarna har oförtjänt hamnat i skottgluggen mellan olika bedömningskulturer, vilket gör deras arbete som bedömare och betygsättare orimligt att klara i nuvarande betygssystem. Elevens situation i denna är givetvis ännu mer utsatt. Svårigheterna att explicit kunna formulera kriterier för de olika betygsstegen i nuvarande betygssystem visar på detta. I det kommande betygssystemet med en mer differentierad betygsskala säger man på utbildningsdepartementets hemsida under rubriken *frågor och svar* angående en ny betygsskala:

Ett skäl till att det inte utformas nationella betygs-kriterier för alla betygssteg är att det är mycket svårt att konstruera betygs-kriterier i fem steg, så att de kvalitativa skillnaderna blir tillräckligt tydliga. (Utbildningsdepartementet 2008)

I ovanstående citat uppdagas och erkänns problemet öppet, men överlämnas till lärarna att lösa. Påståendet att precisionen i lärares bedömningar och betygsättning kan öka med fler betygssteg, samtidigt som man medger svårigheterna att språkligt kunna formulera kraven för dessa betygssteg, blir därför ett slag i luften. Förhåller det sig så, att sättet att tänka kring kunskap och lärande idag ska ersättas av andra synsätt? Frågan är berättigad, eftersom redan den föregående Betygsberedningen (SOU 1992:86) i sitt förslag hävdade:

Betygsstegen anger en progression, där avstånden mellan stegen inte kan förutsättas var 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. /... / Det går med andra ord inte att räkna fram elevens medeltbetyg. /... / Urvalsförfarandet måste således förändras. (s. 59-60)

Citatet visar på insikt i problematiken. Att utöka betygsskalan med fler steg underlättar inte betygsättningen, utan försvårar den. Speciellt då det krävs att betygen måste vara jämförbara för att kunna användas i urvalssammanhang. Upplevelsen att betygsättningen blir mer rättvis och likvärdig med fler betygssteg är enligt min uppfattning vilseledande. Istället uppstår fler gränsdragningsproblem. Men illusionen, att fler steg ökar precisionen i betygsättningen, frodas.

Att motivera införandet av fler betygssteg med att eleverna kommer att anstränga sig mer är en aspekt på betygens funktion, men innebär enligt Selghed (2007a) samtidigt att möjligheten till en rättvis och likvärdig betygsättning ytterligare äventyras och försvåras. Att lärare inte erbjudits möjligheter att förstå och anamma de antaganden och principer nuvarande betygssystem bygger på förbigås med tystnad. Om så hade skett, kanske opinionen för fler betygssteg vänt? Samtidigt finns förhoppningsvis medvetenheten om, att olika utredningar samt en allt livligare forskning entydigt pekar på hur svårt det är att få till stånd en rättvis och likvärdig betygsättning redan i nuvarande betygssystem.

Det framgår med önskvärd tydlighet, att statsmakten inte förstått eller inte vill förstå den problematik lärare kommer att ställas inför (Selghed 2007a). Det tycks föreligga en teoretisk okunnighet om eller ovilja att acceptera vad ett betygssystem, där kvaliteter i kunnandet ska bedömas innebär och en bristande insikt i vad kriterierelaterade bedömningar är avsedda för. För att knyta an till Wedman (1983) kan följande citat belysa svårigheterna som är förknippade med ett betygssystem som anses kunna lösa urvalsfrågan:

Någon enkel lösning på hur urvalet ska ske finns alltså inte. I sammanhanget bör påpekas att de relativa betygen tillkom med det främsta syftet att åstadkomma ett någorlunda rättvist urval. Med urvalet för ögonen är det tveksamt om det finns så många bättre alternativ. Däremot finns det många sämre. (s. 108)

Lösningen är inte enkel. Normrelaterade respektive kriterierelaterade bedömningar bygger på i grunden vitt skilda antaganden eller grunder, avsedda att fylla olika funktioner vid bedömning och betygsättning. Betygens syfte och funktion måste därför tydliggöras. Ska betygen i vårt skolväsende i första hand fungera som urvalsinstrument är sannolikt ett betygssystem uppbyggt på normrelaterade principer att föredra. I så fall är en betygsskala med flera steg nödvändig. Om däremot urvalsfunktionen är av sekundärt intresse och utbildningen i första hand syftar till att kunna fastställa om eleverna når en på förhand bestämd kunskapsstandard är ett kriterierelaterat system mer funktionsdugligt, där endast ett begränsat antal betygssteg behövs. Vi kan alltså fortsättningsvis inte ”både ha och äta kakan”, genom att blunda för de begränsningar som finns inbyggda i de olika bedömningsprinciperna. Carlgren (2002) hävdar att ” det vi kallar betyg är olika saker i olika betygssy-

stem (s.13). Hon beskriver vidare vad detta ställer för krav, inte minst beroende på de avlagringar det föregående normrelaterade betygssystemet avsatt i vårt tänkande;

En del av ett betygssystem är vissa föreställningar och idéer om vad det är som skall betygsättas liksom hur man kan göra detta. När man ska byta system räcker det inte med att åstadkomma en ny teknisk konstruktion – man måste på något sätt också förändra tänkandet om vad betyg är och hur de kan sättas på ett rimligt sätt. Eftersom vårt tänkande för det mesta är präglad av tankefigurer som utvecklats i relation till tidigare lösningar och system blir omtänkandet av betygen en viktig del i varje betygssystem. (a.a. s. 15)

Om lärare inte genom kompetensutveckling erbjudits möjligheter att utmana sin befintliga förståelse kring bedömning och betygsättning, när ett helt nytt betygssystem införs, kan man inte automatiskt förvänta sig att ett annat synsätt anammats (Selghed 2006b). Skolledare, men främst lärare, som inte lyckas bedöma och betygsätta sina elever på likvärdiga och rättvisa grunder kommer i så fall att förlora i trovärdighet som professionella yrkesutövare, även om det inte är deras fel. Är uppdraget orimligt och lärare inte inser detta blir det eleven som slutligen hamnar i sticket, även om alla inbegripna blir förlorare.

Kommer införandet av betygsskalan med ännu fler steg än idag, att innebära en återgång till en bedömning och betygsättning av detaljerade kunskapskrav i respektive ämnen och kurser som på ”objektiva” grunder kan kvantifieras och mätas i flera steg? Om så blir fallet förskansar man sig bakom en naiv inställning i betygsfrågan. Att hänge sig åt traditionella bemästringsstrategier och nostalgiska lösningar hör hemma i det förgångna samhället, en svunnen epok i det nuvarande svenska utbildningsväsendets styrdokument.

Referenser

- Carlgren, I. (2002). Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar. I H. Andersson (Red.) *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Ds 1990:60 (1990). *Betygens effekter på undervisningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Göteborgsposten. (2008). *Många lärare ger för höga betyg*. Göteborgsposten 2008-05-09.
- Korp, H. (2006). *Lika chanser på gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Krokmark, T. (2002). En tankes fall i praktiken. I H. Andersson (Red.) *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Lindberg, V. (2002). Införandet av godkändgränsen - konsekvenser för lärare och elever. I H. Andersson (Red.) *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Linde, G. (2003). *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Proposition 2008/09:66 (2009). *En ny betygsskala*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Proposition 2008/09:87 (2009). *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- Riksrevisionen (2004). *Betyg med lika värde? En granskning av statens insatser*. RiR 2004:11.
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Doktorsavhandling. Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Selghed, B. (2006a). *Betygen i skolan – kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. Stockholm: Liber AB.
- Selghed, B. (2006b). Betygsättning – ett dilemma för lärare? I B. Riddersporre (Red.) *Utbildningsledarskap – nu och i framtiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Selghed, B. (2007a). Fler betygssteg ingen lösning - några reflektioner kring vårt betygssystem i framtiden. *Kritisk utbildningstidskrift, (KRUT)*, nr 128, (4/2007).
- Selghed, B. (2007b). Oförtjänt kritik mot lärare. I A. Pettersson (Red.) *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Skolverket (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 2000*. (Skolverkets rapport nr 190). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2001). *Bedömning och betygsättning – kommentarer med frågor och svar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2002). *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004a). *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygsättning*. Dnr 00-2004-556.
- Skolverket (2004b). *Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan. Omfattning, användning och dilemman*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004c). *Likvärdig bedömning och betygsättning. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006a). *Vad händer med likvärdigheten i svenska skolor? En kvantitativ analys av variation och likvärdighet över tid. Rapport 275*. Stockholm Skolverket.
- Skolverket (2006b). *Nationella prov i gymnasieskolan – ett stöd för likvärdig betygsättning?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007). *Bli ännu bättre på att sätta likvärdiga betyg*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 1992:86. (1992). *Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av Betygsberedningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992:94. (1992). *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Norstedts förlag.
- Sydsvenska Dagbladet (2006). *Orättvisa betyg i Lunds skolor*. Sydsvenska Dagbladet: 2006-05-30.
- Sydsvenska Dagbladet (2006). *Skolor sätter betyg utan hänsyn till nationella prov*. Sydsvenska Dagbladet: 2006-05-31.
- Tholin, J. (2003). *En rölig dans. Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygsriterier i tre ämnen för skolår åtta*. Licentiatuppsats. Borås: Högskolan Borås.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur. En studie av betyg och betygsriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Doktorsavhandling. Borås: Högskolan i Borås.
- Utbildningsdepartementet (2008).
<http://www.regeringen.se/sb/d/10238/a/97494#item97496>
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för de frivilliga skolorformerna, Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2007). *En ny betygsskala*. Bilaga till protokoll 2007-03-12 § 41.
- Wedman, I. (1983). *Den eviga betygsfrågan. Historiskt och aktuellt om betygsättningen i skolan*. FoU rapport 48. Utbildning och forskning. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

För vidare läsning:

Pettersson, A. (Red.) (2007). *Sporre eller otyg – om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Lindström, L., & Lindberg, V. (Red.) (2005). *Pedagogisk bedömning – om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.