HÖGSKOLAN I BORÅS

Jörgen Tholin

En roliger dans?

Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygskriterier i tre ämnen för skolår åtta

Institutionen för pedagogik och didaktik

En roliger dans?

Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygskriterier i tre ämnen för skolår åtta

Av

Jörgen Tholin

Licentiatuppsats

som med tillstånd av utbildningsvetenskapliga fakulteten vid
Göteborgs universitet för vinnande av licentiatexamen
framläggs till offentlig granskning

Onsdagen den 18 juni 2003, klockan 09.00 i Stora hörsalen, C 203

Högskolan i Borås

Diskutant:
Professor Ingemar Wedman
Idrottshögskolan
Stockholm

En roliger dans?

Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygskriterier i tre ämnen för skolår åtta

HÖGSKOLAN I BORÅS

Jörgen Tholin

En roliger dans?

Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygskriterier i tre ämnen för skolår åtta

ISBN 91-631-3974-1

Distribution: Högskolan i Borås
SE-501 90 Borås, Sweden

ABSTRACT

Titel: A Merry Dance: Swedisch schools' first interpretations of the significance of the local criteria for grading in three subjects in class eight.

Language: Swedish with an English summary.

ISBN: 91-631-3974-1

When the new curriculum for Swedish compulsory school (Lpo 94) and a new grading system were introduced, criteria for assessment were given only for the final marks. For the term marks schools were supposed to set up their own criteria. Originally the school authorities gave no reasons why teachers should do this, but gradually some reasons appeared in various school documents. One reason was that if the criteria were created locally it would give opportunities for teachers and learners to discuss the learning goals in the classroom, and there would also be discussions between colleagues about teaching, learning and assessment. Another reason was that this way the system would be clear to the learners so they would know what was required of them.

In my research I study how teachers from 93 different schools interpreted the new ideas in the curriculum in their local plans and criteria for assessment for three different subjects: English, Chemistry and Physical Education.

The first part of the study shows that when local criteria were first set up, the learners had not been involved, and the system was not presented clear enough for them to understand the contents. Neither had there been any in-depth discussions in the staff rooms about assessment. In many cases the language of the documents is such that both pupils and parents must find it very difficult to understand what is required in order to achieve a certain mark. One reason for this is, in my opinion, that teachers never quite understood why they should draw up local school plans and criteria, nor did they realize the difference between national and local criteria.

In part two of the study the focus is on one subject, English. What research and what new ideas had made their way into the English syllabus and how were they interpreted in the local documents? It turns out, however, that only few schools had integrated the most significant new ideas, like learner influence and intercultural competence in their goals and criteria. The most characteristic feature was rather that many schools created new goals for English. Most frequent were criteria that had to do with grammar. More than half of the schools pre-

sented a number of criteria for grammar skills, while in the syllabus grammar is only mentioned once.

The reason why grammar is so heavily emphasised is probably not that most English teachers in Sweden find grammar the most important aspect of English teaching. I would rather suspect that quite a few teachers did not have any strategies when they were given the task to formulate criteria, something they had never done before. Instead of starting by asking the obvious question "What are the most important aspects of my subject?" it seems likely that many teachers started out with the question "What can easily be tested in my subject?" The answer as regards English is of course "grammar", and so the criteria are full of grammar objectives.

Obviously the teachers were not properly informed about why they should formulate assessment criteria. They had had very little in-service training about the new syllabus and no training at all to make them better prepared for this task. Consequently they were not prepared to interpret the new ideas that were presented in Lpo 94.

TACK

"Life has a way of interfering with our best plans." Det är en lämplig inledning på min lic-uppsats. Den har tagit så lång tid att skriva att jag nästan inte längre kommer ihåg hur det började.

Jag minns i alla fall tydligt att det aldrig någonsin skulle ta så här lång tid. Utrustad med två goda handledare började jag med god fart och friskt mod på min forskarbana. Sedan kom hela tiden saker i vägen: att undervisa och vara studierektor vid Högskolan i Borås, att undervisa på Stenbocksskolan i Ulricehamn och att vara ordförande i LMS, Riksföreningen för Lärarna i Moderna Språk tog alltid så mycket mer tid än vad jag hade beräknat. Efterhand blev jag alltmer van och ganska nöjd med att kunna säga "jag håller på med min avhandling" – trots att det hela tiden blev allt mindre sant. Det var paradoxalt nog det faktum att jag skulle få ännu mer att göra som fick mig att avsluta arbetet, till slut.

Tack till de som hjälpt mig under tiden. Först och främst till mina handledare Torgny Ottosson och Rigmor Eriksson. Att det tog så lång tid var verkligen inte deras fel, de har alltid ställt upp ofta utan någon startsträcka alls, även de gånger jag hört av mig efter två års tystnad. Att jag över huvud taget börjat en forskarutbildning är till den allra största delen Rigmors förtjänst. Hon har en otrolig förmåga att alltid vara intresserad, entusiastisk och ställa frågor som gör att jag själv tänker vidare.

Tack också till det ämnesdidaktiska kollegiet vid Högskolan i Borås som läst och kommenterat uppsatsen i en tidigare version, och tack inte minst till kollegiets vetenskaplige ledare professor Staffan Selander; ingen kan som han spänna ögonen i en och fråga "och när tänker du bli klar?".

Gudrun Erickson har läst och gett värdefulla kommentarer. Våra samtal är många, långa och spänner över en mängd ämnen men mycket ofta kommer vi tillbaka till bedömning och betyg. En sådan tur för mig att det finns åtminstone en till som är intresserad av detta ämne!

Bengt Henningsson har läst och gjort de sista språkliga justeringarna i manus. Bengt hittar tryckfel i en text även när andra är övertygade om att allt är klart. Grethe Lager har fått hela texten i tryckbart skick, en prestation i sig.

Sist och mest vill jag tacka min familj, min hustru Lena och mina döttrar Anna, Ellen och Stina. Utan er hade jag blivit klar mycket tidigare – men till vilken glädje?

Ulricehamn i maj 2003
Jörgen Tholin

Innehållsförteckning

1. INLEDNING

Bakgrund

Detta är en studie kring hur 93 svenska grundskolor 1996 formulerade sina betygskriterier för höstterminen år åtta. Studien handlar alltså inte om hur lokala kriterier formuleras idag utan hur lärare tänkte kring dessa när de första gången skulle formulera dem. Att detta blev ämnet för min licentiatuppsats beror på insikter jag fick när vi grundskollärare fick i uppdrag att utforma lokala betygskriterier.

I 19 år har jag varit lärare i grundskolan och ytterst sällan har jag haft anledning att ångra detta val, men vid ett fåtal tillfällen har jag känt vanmakt över att jag förväntas utföra arbetsuppgifter som jag inte har kompetens för. Ett sådant tillfälle var i mitten på 90-talet när den nya läroplanen för grundskolan, Lpo 94, infördes och jag, som alla andra lärare på grundskolans högstadium, fick i uppdrag att formulera kriterier för betygsättning. Här stod jag inför en uppgift som jag inte tidigare utfört som krävde ett kunnande jag inte hade. Tiden som avsattes var mycket begränsad. På min skola fick vi under höstterminen 1996 tre eftermiddagar till vårt förfogande och under den tiden skulle vi formulera kriterier för år åtta och år nio. Centrala kriterier för Väl godkänd vårterminen år nio fanns formulerade, återstod gjorde elva betygsnivåer som skulle formuleras lokalt.

Vid kontakter med kolleger på andra skolor insåg jag att många lärare upplevde samma problem. Lpo 94 innebar mycket stora förändringar både vad det gäller styrsystem och betygssystem men läroplanen infördes utan central implementering. Ingrid Carlgren (2002) som ingick i Läroplanskommittén och var expert i Skolverkets projekt för betygskriterier säger: "Jag håller med om att 'hur det var tänkt' inte är vare sig särskilt utförligt beskrivet, kommunicerat eller uppfattat" (s. 16). När de lokala betygskriterierna formulerades runt om i landet skedde det alltså utan att lärarna fått någon fortbildning eller ens tydliga riktlinjer för hur arbetet skulle gå till. Överallt där lärare träffades under hösten 1996 var den vanligaste frågan: Hur gör ni? Efterhand började skolor byta kriterier, några skolor sålde till och med sina kriterier som modeller för andra att följa. Nästan alla lärare beklagade avsaknaden av riktlinjer. Inte minst ansåg många det vara svårt att förstå skillnaden mellan lokala och centrala betygskriterier. Carlgren säger:

> Fortfarande verkar relationen mellan nationella och lokala kriterier inte tillräckligt utredd. Medan de nationella kriterierna gäller mer generella kvalitéer i ämneskunnandet, bestäms de lokala av det konkreta innehållet i undervisningen. (s. 22)

Detta innebar problem, inte minst för vårterminen år nio där det fanns centrala kriterier för VG som gav generella kvaliteter, medan lokala, mer konkreta skulle formuleras för G och MVG, samtidigt som dessa skulle stå bredvid varandra.

En ytterligare svårighet var alltså den bristande tid många lärare fick för uppdraget. Många lärare vittnar om att läraryrket under 1990-talet innebar att alltfler arbetsuppgifter lades på utan att några gamla försvann (se till exempel Nordänger, 2002). Förvisso går det att hävda att skolorna känt till att ett nytt betygssystem skulle införas redan 1995 när den nya läroplanen kom och därför borde ha formulerat sina kriterier långt tidigare. Lpo 94 innebar dock flera andra genomgripande förändringar, till exempel skulle timplaner och kursplaner också utarbetas lokalt. En förklaring till att kriteriearbetet dröjde kan vara att många skolor, inklusive min egen, började med att arbeta fram de nya timplanerna. Detta var en grannlaga uppgift där olika lärarkategorier och ämnesföreträdare ställdes mot varandra, vilket ibland ledde till uppslitande tvister. Därefter koncentrerades intresset på att skriva lokala arbetsplaner. I båda dessa fall skulle arbetet ofta harmoniseras mellan olika skolor. Arbetet med timplaner och arbetsplaner tog på många håll så lång tid att formulerandet av betygskriterierna kom i gång mycket sent. Detta är förmodligen också en orsak till att många lärare kände sig så vilsna inför uppdraget och sökte mönster och modeller på andra skolor.

Efter att ha läst kriterier från några andra skolor i mina egna undervisningsämnen, engelska och svenska, kunde jag konstatera att man hade närmat sig uppdraget på många olika sätt. Medan vissa skolor hade beskrivit vad eleverna skulle kunna göra i språken, utgick andra från vad eleverna skulle göra i läroboken för att nå ett visst betyg. Så väcktes mitt intresse för att studera betygskriterier och hur dessa speglar vad lärarna på olika skolor anser vara viktigt i sitt ämne, något som tydligen skiljer sig åt från skola till skola. Mycket tidigt riktades också kritik mot det nya betygssystemet med utgångspunkt i olikheterna mellan skolorna. Ingemar Emanuelsson (2002) sammanfattar denna kritik:

> Andra erfarenheter är mera negativa, t.ex. att de lokalt bestämda kriterierna har upplevts som olika mellan skolor. Egentligen var detta senare tämligen förutsägbart, bl.a. med erfarenhet av den gamla folkskolans betyg, som ju också byggde på "absoluta" kunskapsnivåer. Nu, liksom då, kan man konstatera, att det skenbart absoluta i praktiken blir relativt beroende på de olika förhållanden som gäller i en rad omständigheter. Speciellt tydligt blir detta, då de givna betygen också skall användas i urvalssammanhang. (s. 28)

Ämnets relevans

Det går naturligtvis att med fog hävda att det allra mest intressanta i dagens grundskola inte är vad som står i lokala betygskriterier utan vad som händer i undervisningen. Även om kriterierna på sina håll inte är särskilt väl genomtänkta, behöver inte detta betyda att undervisningen uppvisar motsvarande brister. Det kan också vara så att betygsättning i praktiken inte alls styrs av de lokala betygskriterierna utan läraren kan ha egna mål som inte är nedskrivna. Mot detta måste dock invändas att ur elevens perspektiv är betygen både viktiga och intressanta. Det är med hjälp av betygen eleverna kommer in på gymnasiet och i vissa kommuner avgör de också vilken gymnasieskola eleverna kommer in på. Detta har ytterligare understrukits genom uppkomsten av allt fler frigymnasier. Det finns då anledning att fundera kring varför man i antagningssammanhang använder ett system där skolorna själva formulerat en del av sina kriterier men där betyget anses lika mycket värt oavsett vilken skola eleven kommer från. Detta trots att 1992 års betygsberedning, som lade grunden till det nuvarande betygssystemet, säger att målrelaterade betyg inte går att använda vid antagning till högre utbildning utan andra metoder måste brukas (SOU 1992:86, s. 60). Gymnasieutredningen *Åtta vägar till kunskap* (SOU 2002:120) föreslår att alla elever ska erbjudas sitt förstahandsval till gymnasieskolan varför grundskolebetygen skulle ha spelat ut sin roll som antagningsinstrument. Mot detta kan anföras att, som kapitel 2 visar, det inte är första gången en gymnasieutredning föreslår att betygsintagning till gymnasieskolan slopas. Hittills har dock grundskolebetygen haft en förmåga att överleva alla typer av statliga utredningsförslag.

Men varför är betygen för år åtta intressanta? I den allmänna debatten hörs ibland åsikten att dessa betyg "räknas ju inte". Det är sant, men det är första gången eleverna får betyg. Om betygen ska fungera som antagningsinstrument är det viktigt att det finns konsensus kring att de är dugliga och rättvisa för detta syfte. Om betygen år åtta inte fungerar eller anses orättvisa finns risken att eleverna och deras föräldrar redan från början tappar tron på att betygssystemet och därmed antagningssystemet är rättvist.

Dessutom är den krassa formuleringen "de räknas inte" ett tydligt exempel på hur vuxna betraktar ungdomars värld. För de allra flesta elever i år åtta är betygen mycket viktiga och räknas i allra högsta grad, även om det inte sker i ett formellt vuxenperspektiv. Alla lärare, som varit med när eleverna får sina första betyg vid julavslutningen i åttan, vet hur viktiga de är för elevernas självbild och för hur de kommer att definiera vilken kunskap som är viktig.

Ett ytterligare skäl att studera betygskriterier är att gränsen för Godkänd, som skolorna alltså själva har formulerat, ofta används som nationellt utvärderingsinstrument för hela grundskolan. Såväl Skolverket som massmedia anger ofta hur

stor andel elever som inte nått *målet* för godkänd trots att *målen* skiftar från skola till skola.

Det är därför värt att undersöka vad lärarna skriver i sina betygskriterier till elever och föräldrar. I vilken grad lärarna sedan verkligen följer dessa kriterier i sin betygsättning är värt en egen studie. Men de skrivna dokument, som denna undersökning omfattar, är den information som presenteras för elever och föräldrar om vad som krävs för ett visst betyg.

De betygskriterier som studeras här formulerades när det nya betygssystemet skulle användas för första gången, vid julen 1996. Det innebär att de flesta skolor som ingår i undersökningen förmodligen vid det här laget har hunnit formulera om sina betygskriterier, kanske till och med flera gånger. Troligen har flera faktorer inneburit att bedömningen är mer likartad över landet idag än vad den var 1996. Det gäller inte minst i engelska. Den viktigaste orsaken torde vara de nationella proven för skolår nio som har angivit en standard för landet.

Skolverket (2000c) konstaterar i den nationella kvalitetsgranskning som genomfördes 2000, att för de tre ämnen som där granskades: svenska, matematik och samhällskunskap, var samstämmigheten i betygsättning större i svenska och matematik än i samhällskunskap. Skolverket kommenterar detta resultat sålunda: "Ett rimligt antagande utifrån denna bild är att de nationella proven bidrar till denna samsyn" (s. 184). 1996 hade ännu inte några nationella prov genomförts. De första kom våren 1998.

Uppsatsens titel *En roliger dans?* syftar till en specifik formulering för Godkänd i idrott och hälsa men i minst lika hög grad kan den vara en fråga som gäller införandet av ett nytt betygssystem i Sverige. Vilka bjöd upp och vilka försökte följa med i turerna. Och för att uttrycka sig som elever i åttan "*Hur kul var det?*".

Syfte

Syftet med denna uppsats är att studera hur beslutet om ett nytt betygssystem, främst uppdraget att formulera lokala betygskriterier, har tolkats och kommunicerats på skolorna dels på ett övergripande plan, dels specifikt i ämnesinnehållet i ett ämne, engelska.

Jag studerar hur dokument förehåller sig till varandra och ger eko i andra dokument. Hur förhåller sig de lokala dokumenten till de centrala? Vilka andra källor kan finnas till de lokala kriterierna? Hur förhåller sig skolorna till de anvisningar och ideologiska överväganden som fanns att tillgå liksom den forskning och det utvecklingsarbete som ligger bakom formuleringarna i kursplanen? För vem är

dokumenten skrivna? Vilken kunskapssyn ger kriterierna uttryck för och hur stämmer denna överens med den kunskapssyn som återfinns i Lpo 94? Innebär de lokala kriterierna verkligen en konkretisering av kursplanens mål? Är de skrivna med tanke på att elever och föräldrar skall läsa och förstå dem?

Arbetet är uppdelat i två huvudsakliga delar. I den första studeras betygskriterierna i tre ämnen, engelska, idrott och hälsa samt kemi, som en del av en större kontext. Här ställs frågor om hur skolorna uppfattat att det nya betygssystemet ska fungera och i vilken grad detta görs tydligt för läsarna av kriterierna. I detta inkluderas också till exempel layout av kriterierna och en analys av språket som används. Andra frågor som behandlas är till exempel vilka komponenter som framhålls som viktiga vid betygsättning och i vilken utsträckning det går att spåra vilka inspirationskällor lärarna hade när de formulerade kriterierna.

I den andra delen specialstuderas ett ämne, engelska. Studien tar sin utgångspunkt i den forskning och det utvecklingsarbete som skett i engelskdidaktik mellan 1980 och 1994. Med detta som utgångspunkt granskar jag först de nationella styrdokumenten för att se hur denna forskning återspeglas i styrdokumenten. I nästa steg betraktas de lokala styrdokumenten på samma sätt. Hur tolkar engelsklärare de nyheter som presenteras i de centrala styrdokumenten och hur gestaltar sig denna tolkning i de lokala dokumenten?

Struktur

I nästa kapitel ges en metodbeskrivning liksom en forskningsöversikt kring området. Kapitlet avslutas med några av de teoritiska utgångspunkter som finns i arbetet. Kapitel 3 innehåller en genomgång av de svenska skolbetygens historia och den diskussion och de politiska beslut som ledde fram till det nuvarande betygssystemet. Kapitel 4 handlar om hur de lokala betygskriterierna presenteras, i vilken omfattning det går att hitta spår av denna diskussion och dessa beslut i kriterierna. Vidare beskrivs här hur de presenteras för sina läsare och vilka källor som användes när kriterierna skrevs. I detta kapitel ges exempel från alla ämnen som förekommer i det empiriska materialet.

Därefter specialstuderas ett ämne, engelska. I kapitel 5 behandlas vilken forskning och vilket utvecklingsarbete som förekommer under tiden 1980 till 1994 när det gäller främmande språk. Nästa steg blir att studera hur dessa tankar har influerat de centrala styrdokumenten vilket görs i kapitel 6 och vidare hur tankarna influerat de lokala betygskriterierna. Detta behandlas i kapitel 7. Slutkapitlet, kapitel 8, innehåller diskussionsavsnittet. Därefter följer två bilagor, dels kapitel 7 ur Grundskoleförfattningen 1994 som innehåller regelverket för betygen i grundskolan, dels den kursplan och de betygskriterier som var gällande

1996. I texten ges många citat och hänvisningar till dessa båda dokument. Det är, om inte annat anges, alltid de texter som gällde 1996 som då avses.

2. METOD

Betygssystem

I en studie om ett nytt betygssystem finns det anledning att studera hur detta har vuxit fram och vilka system som funnits dessförinnan. Betygssystemet är i många avseenden skolans mest formaliserade regelverk. Det är svårt att tänka sig att bytet från ett system till ett annat sker utan att många aktörer, till exempel lärare, elever, föräldrar och skolpolitiker, bär med sig delar av det gamla systemet in i det nya. Sven-Eric Liedman (1997) hävdar att en institution i sig är en serie idéer som har stelnat och hans beskrivning av detta kan mycket väl stå modell för hur betygssystemet fungerar i svensk skola:

> Regelverken förändras och med dem idéerna, men institutionen som sådan visar en märklig resistens; det är just detta som gör den till institution. En reform innebär förvisso att något nytt kommer till och stelnar. Sällan eller kanske aldrig händer det ändå att den gamla strukturen och därmed de gamla formerna och de gamla idéerna helt och hållet försvinner. I stället lagras de och glider ofta samman med de nya, och institutionen bär på det sättet med sig sin egen historia.
> Ingen institution är således neutral i förhållande till idéer. Ett kluster av idéer eller vad som här kallas en frusen ideologi finns inkapslad i institutionen. Vanligen är det inte bara frågan om en enda frusen ideologi utan många, den ena lagrad över den andra. "Ideologi" innebär en rad sammanfogade idéer, nära förbundna med handlingsmönster i en spänningsfylld enhet. Frusenheten ligger i att det inte behöver vara en levande idévärld, närvarande i människans medvetande; den frusna ideologin kan genom regelverk eller genom kvardröjande, svårgripbar men ändå påtaglig anda fortsätta styra deras steg. (s. 51)

Att betrakta betygssystemet som ett slags frusen ideologi tillför ett intressant perspektiv. Liedman menar att skolan som institution varit föremål för fler reformer än någon annan del av samhällssektorn. "I de flesta länder finns det en uppsjö av utredningar, förändringsförslag och genomförda nyordningar. Det är inte svårt att spåra modeidéer som dyker upp och snabbt ersätts av nya i denna verksamhet" (s. 223). Trots detta kan man konstatera att betygssystemen i svensk skola är ovanligt resistenta. Den sjugradiga skala, ibland kallad "det absoluta betygssystemet", med graderna A, a, AB, Ba, B, Bc, C som infördes för folkskolan 1897 och för läroverk 1905 kom med vissa justeringar att fungera i över femtio år. 1962 infördes den femgradiga skala i grundskolan som i princip behölls intakt till 1994. Betygssystem fungerar alltså mycket länge, betydligt längre än till exempel läroplaner, och sätter rimligtvis så djupa avtryck i vårt sätt

att tänka kring och tala om betyg att man kan tala om att avlagringar av de tidigare systemen ligger under det nya.

För att beskriva ett system av utsagor och texter som behandlar samma ämne, används ibland begreppet diskurs. Man kan beskriva betygssystemet i sin helhet som en diskurs. Det går också att betrakta de lokala betygskriterierna som en diskurs (begreppet problematiseras längre fram i detta kapitel). Linell (1998) menar att det finns tre olika sätt att konstituera en diskurs. Ett av dessa tre innebär att diskursen är byggd på en fond av gemensamma bakgrundsantaganden eller bakgrundskunskaper. En sådan bakgrundskunskap kan gälla den verksamhetstyp som samtalet ingår i. Vår förförståelse av omvärlden gör att vi tolkar yttranden olika beroende på deras sammanhang. Vi har till exempel en tidigare kunskap om betyg och betygsättning i grundskolan som vi tar med oss vid läsandet av lokala betygskriterier. Det är därför också värt att notera att det nya betygssystemet lånar benämningar från akademins värld där betygsstegen Godkänd och Väl godkänd har funnits länge, varför avlagringar från detta sätt att examinera studenter på högskolan kan finnas i det nya betygssystemet. Detta är till och med troligt eftersom de flesta verksamma lärare i år åtta och nio i sina egna högskolestudier har blivit betygsatta enligt detta system. På högskolenivå är det vanligt att betyget avgörs av studentens frekvens av korrekta svar, till exempel 50 % rätta svar ger betyget Godkänd. Systemet tar alltså inte hänsyn till frågornas svårighetsgrad. Det är dessutom ett system där betyget avgörs vid ett tydligt definierat tillfälle, det skriftliga provet, tentan.

Om man ser betygssystemet som en frusen ideologi, blir det meningsfullt att studera bakgrunden till dagens betygssystem och den diskussion som fördes om att förändra detsamma. Detta redovisas i kapitel 3.

Det målrelaterade betygssystemet i ett kritiskt perspektiv

Forskning kring betyg och betygsättning är mycket omfattande. Till stor del handlar den dock om betygen i tidigare betygssystem. Jag har valt att utelämna denna forskning här. I grannskapet till de lokala betygskriterierna ligger den mycket omfattande forskning om läroplaner och läroplansteori som bedrivits under lång tid. Att ge en heltäckande bild av denna forskning skulle vara en alltför stor uppgift för att rymmas i denna framställning och jag har också valt att utelämna denna forskning här. I stället kommer intresset att fokuseras på den forskning och uppföljning som behandlar hur det målrelaterade betygssystemet fungerat i praktiken och hur det har kommit att användas i grundskolan. Denna inskränker sig till några få studier.

Nationella kvalitetsgranskningarna år 2000

Skolverket genomförde år 2000 tre nationella kvalitetsgranskningar av 20 kommuner. Man valde att speciellt granska helheten i utbildningen, kvaliteten på den utbildning som anordnas på entreprenad samt betygsättningen (Skolverket, 2000c). När det gäller betygsättningen i grundskolan anser granskningsgruppen att informationen om det nya betygssystemet har nått ut till föräldrar och elever.

> Inspektörernas samlade uppfattning är att elever och föräldrar överlag informeras om kursplanemål och betygskriterier ... Ofta delas de lokala arbetsplanerna och de nationella betygskriterierna eller lokala konkretiseringar av dessa ut till eleverna i anslutning till kursstart eller också sätts de upp i klassrummet. (s. 140)

Granskningsgruppen pekar dock på ett antal brister i tillämpningen av det nya betygssystemet. Till exempel menar man att skolorna har kommit att fokusera alltför mycket på svenska, matematik och engelska, att intresset har riktats endast på antalet ofullständiga slutbetyg och att det därför ofta saknas djupare analyser av resultaten eller orsaker till dessa. Denna tendens förstärks av att många kommuner i sina skolplaner som mål sätter upp hur stor andel elever som ska nå minst betyget Godkänd, eller anger som mål att fler elever än tidigare ska nå Godkänd, men de anger inte några vägar till dessa mål. Reformen har inte heller följts upp tillfredställande på skolorna, vilket innebär att det fortfarande finns ett stort behov av kompetensutveckling för lärarna om betygssystemet. Gruppen efterlyser arenor för samtal mellan lärare från olika skolor och olika kommuner om betyg och betygsättning.

Kvalitetsgranskningen ägnar ett avsnitt åt de lokala bedömningskriterierna. Man konstaterar att det finns en betydande vilsenhet bland lärarna kring relationen mellan lokala och nationella kriterier. Det är svårt för lärarna att hitta rätt grad av konkretion för de lokala kriterierna. Bland elever och föräldrar förekommer ofta krav om så långtgående konkretisering att kriterierna i så fall skulle reduceras till checklistor där eleven kan pricka av momenten på väg till det önskade betyget. Många lärare tycks ha lämnat de skrivna dokumenten och hänvisar till att de använder "inre mallar" när de sätter betyget, något som gör det hart när omöjligt för eleverna att få tillgång till grunderna för bedömningen.

Skolverkets interngranskning

Viveca Lindberg (2002) har gjort två interna undersökningar för Skolverket om hur lärarna upplever det nya betygssystemet. Resultaten av dessa undersökningar, en angående grundskolan, en angående gymnasieskolan, presenteras i Skolverkets antologi *Att bedöma eller döma*. För grundskolan har Lindberg under läsåret 1997-98 intervjuat 16 lärare från 4 skolor. Lärarna undervisar i svenska,

engelska och matematik. Lärarna upplever att uppdraget som lärare delvis har förändrats i och med att det nya betygssystemet infördes. Fokus har på ett annat sätt än tidigare kommit att hamna på de elever som riskerar att inte nå målen för Godkänd, både vad det gäller var denna gräns går och hur undervisningen bäst kan organiseras för att tillgodose dessa elever. Även om de flesta lärare anser att huvudprincipen för betyget Godkänd bör vara att fria snarare än fälla, förekommer mycket diskussion om godkändgränsen, både i ämnesgrupperna och i arbetslagen. Det förekommer också diskussioner med lärare på gymnasieskolan om bedömning och bedömningens inriktning.

Ett tillfälle då denna diskussion har varit helt nödvändig är vid formulerandet av de lokala betygskriterierna. Lindberg rapporterar att betygskriterierna vid tiden för hennes undersökning i mycket hög grad har de centrala kriterierna som modell. Många skolor har använt de centrala kriterierna och bearbetat dem genom att "'tona ner' eller 'skärpa' skrivningarna i de kriterier man fått från Skolverket" (s. 42). Lärarna i undersökningen anser att det är problematiskt att formulera kriterier som är tillräckligt generella och man anser att det är svårt att få stöd i de centrala styrdokumenten eftersom man uppfattar att det finns en motsättning mellan mål att sträva mot och mål att uppnå i Lpo 94. Lindberg rapporterar att i matematik men också delvis i engelska försöker lärare ibland hitta arbetsuppgifter och material som svarar mot respektive betygssteg. Hon konstaterar:

> Lite tillspetsat kan man säga att vissa elever – på lärarens rekommendation – endast erbjöds undervisning som gav dem möjlighet att nå betyget Godkänd. (s. 41)

Lärarna i Lindbergs undersökning uppger också att de på ett annat sätt än tidigare diskuterar och motiverar betygen med och för elever och föräldrar. I de allra flesta fall handlar det dock snarare om att förklara de existerande kriterierna än att inbjuda elever och föräldrar till att medverka i utformandet av dem.

"Obligatoriskt underkänd?"

Ingemar Emanuelsson, Göteborgs universitet, har vid flera tillfällen riktat mycket hård kritik mot det nuvarande betygssystemet. Emanuelsson (2000, 2002) menar att betygssystemet redan i formuleringen Godkänd berövat vissa barn möjligheten att nå målen för skolans verksamhet.

> Principiellt är dock antalet elever mindre intressant än det förhållandet, att man med berått mod obligatoriskt kräver att barn och ungdomar skall deltaga i en verksamhet som med nödvändighet leder till att vissa av dem bedöms vara "icke godkända", dvs. "obligatoriskt underkända". Egentligen är ju det deras förutsättningar som bedöms, oftast mycket tidigt under skolgången, snarare än deras faktiska pre-

> stationer i form av arbetsinsats. Detta är naturligtvis absurt, och det blir inte mindre absurt av alla vackra ord om "anpassning till deras förutsättningar" och liknande uttalanden som skall prägla verksamheten i skolan, men som i bedömningshänseende snarast kan ses som försök att dölja den faktiska utslagningen. (Emanuelsson, 2000, s. 24)

Emanuelsson hävdar att valet av ordet Godkänd som ett betygssteg visar att det relaterar till personen, medan Godkänt skulle ha relaterat till resultaten. Det blir då relevant att fråga om det är normalt att bli godkänd eller om man kan bli godkänd och samtidigt vara i behov av särskilt stöd. Han menar att den ökande användningen av diagnoser i dagens grundskola kan ha sin grund i behovet av att särskilja elever som av olika orsaker anses inte vara "normala", alltså utan möjlighet att nå målen i skolan.

I Emanuelssons kritik mot betygssystemet finns dock ingen kritik över hur målen har satts upp eller hur läraren avgör vilka elever som inte nått upp till dessa mål. Han menar att det är orimligt att ha ett betygssystem som inte tar hänsyn till faktorer som elevernas arbetsinsatser eller engagemang. Han nämner att de lokala kriterierna har ansetts orättvisa, men utvecklar aldrig någon kritik mot dessa.

Kriteriekritik

Finns det tydligt avgränsade kunskapsnivåer? Och skulle dessa i så fall kunna beskrivas på ett sätt som gör att de kan användas för att skapa en likvärdig betygsättning? Detta är frågor som Gunnar Hyltegren och Thomas Kroksmark uppehåller sig vid i ett antal artiklar (se till exempel Hyltegren & Kroksmark, 1999; Kroksmark, 2002) som delvis bygger på Hyltegrens kommande doktorsavhandling. De utgår från den kritik som Marton (1992) tidigt riktade mot det målrelaterade betygssystemet. Marton menar att det inte finns några klart åtskilda nivåer i en människas kunskapsutveckling, utan de allra flesta har svaga och starka sidor också inom ett och samma ämne. Hyltegren analyserar betygskriterier och menar att dessa i sig rymmer en mängd olika mål. En formulering från Svenska A på gymnasieskolan "Eleven skall kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer" kan brytas ned i nio delar:

Eleven skall:

1. kunna formulera egna tankar vid läsning av saklitteratur
2. kunna formulera egna tankar vid läsning av litterära texter från olika tider
3. kunna formulera egna tankar vid läsning av litterära texter från olika kulturer
4. kunna formulera egna iakttagelser vid läsning av saklitteratur

5. kunna formulera egna iakttagelser vid läsning av litterära texter från olika tider
6. kunna formulera egna iakttagelser vid läsning av litterära texter från olika kulturer
7. kunna göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur
8. kunna göra egna bedömningar vid läsning av litterära texter från olika tider
9. kunna göra egna bedömningar vid läsning av litterära texter från olika kulturer

I detta exempel måste alltså lärare bedöma sin elev i nio olika aspekter. Det är rimligt att anta att många elever har nått olika långt i sin utveckling i dessa nio aspekter. En anledning till att betygssystemet uppvisar brister när det gäller tillämpningen är att lärare inte fått några anvisningar kring hur man ska tolka dessa skrivningar. Tolkningar av vad som menas med till exempel att kunna formulera egna tankar lämnas istället vidare till de enskilda lärarna och skolorna. Detta i sin tur hänger samman med, menar Kroksmark (2002), att det saknas ett övergripande ansvar för hela kursplanekonstruktionen. Inte ens Skolverket kan redogöra för hur systemet är tänkt. Trots detta pekar man i uppföljningar och utvärderingar ut brister i skolans sätt att hantera systemet. Kroksmark är mycket kritisk mot Utbildningsdepartementets och Skolverkets agerande och han anser att de i sitt sätt att resonera alltid skjuter skulden till att systemet inte fungerar på någon annan:

> Det är lärarna, framförallt, som inte förstår; det är skolans komplexitet som man inte har begripit sig på att hantera; det är kommunernas bristande resurser; det är rektorernas oförmåga att delegera administrativa uppgifter; brister i det pedagogiska ledarskapet eller inkompetenta lokala politiker. I en sådan turnering av frågorna är det långt till tanken att det skulle kunna vara något fel på själva idén och konstruktionen av betygen och målskrivningarna var för sig och/eller i förhållandet dem emellan. (s. 70)

Sammanfattningsvis har ännu inte mycket forskning bedrivits med utgångspunkt i det nya målrelaterade betygssystemet. Den forskning som trots allt har funnits, har haft det gemensamt att den nästan uteslutande handlat om de centrala betygskriterierna. Praktiskt taget inget intresse har riktats mot de lokalt formulerade kriterierna, trots att dessa är intressanta i flera avseenden, också i relief mot de centrala eftersom de utgör en del av svaret på hur lärare har tolkat det nya betygssystemet och hur de tolkat de centrala kriterierna.

Teoretiska utgångspunkter

Denna studie bygger på en narrativ analys. Det är viktigt att redan från början skilja mellan narrativer och narrativa analyser. En narrativ, en berättelse, definieras på olika sätt men centralt i begreppet är att narrativen anger något slags sammanhang mellan händelser eller orsaker till händelser och att dessa sammanhang eller orsaker framställs av någon, en berättarröst eller författarröst (se till exempel Hydén, 1997). Lokala betygskriterier går att betrakta som ett slags narrativer. Här berättar lärare vad de anser att eleverna ska göra, uppnå, kunna för att nå ett visst betyg. Det finns alltså en tydlig orsaks- eller sambandskedja. Det finns också en författarröst, åtminstone framstår *en* författarröst i texten i respektive ämne, även om det i många fall förmodligen är flera lärare som kollektivt utformat texterna. Att en text eller utsaga är narrativ behöver inte betyda att en forskare använder sig av en narrativ analys. Det är till exempel möjligt att räkna antalet substantiv i en berättelse, vilket inte är exempel på en narrativ analys, men en använd analysmodell i språkvetenskaplig forskning.

Den narrativa analysen å sin sida är ett sätt att analysera narrativer på ett sätt som urskiljer mönster i dem. Själva analysarbetet blir i dessa fall i sig självt ett slags narrativ där "berättelsen om berättelsen" avtecknas.

Genre

I narrativ analys är begreppet genre viktigt. Att genrebestämma texter är ett socialt konstruerat sätt att sortera och kvalificera texter, men i forskningssammanhang kan genrebestämningen bidra till att det tydligare går att urskilja mönster i texter. Detta innebär dock inte att det finns en på förhand bestämd uppsättning genrer. Genom att genretillhörighet i hög grad handlar om textens funktion och syfte skapas nya genrer när det finns behov av att lösa nya kommunikativa uppgifter. På samma sätt försvinner genrer när uppgiften inte längre existerar. Det empiriska materialet i föreliggande studie har en extra dimension genom att det utgör exempel på hur en helt ny genre växer fram. Före 1995 var lokala betygskriterier ett okänt begrepp.

Genre är inte ett okomplicerat begrepp. Ledin (1996) visar hur genrebegreppet har använts på olika sätt under olika tider och inom olika vetenskapliga discipliner. Han anger fyra faktorer som avgränsar genrebegreppet:

1. En genre kopplar texter till en återkommande social process där människor samhandlar genom texter.
2. En genre innefattar prototypföreställningar om textutformning.
3. En genre är normalt namngiven och på så sätt språkligt och socialt kodifierad.

4. En genre är en tradition som tas i bruk i en situation, varför den förändras över tid.

Det går enligt denna definition att se lokala betygskriterier som en helt egen genre. Alternativet vore att se lokala betygskriterier som en del av en genre som kan definieras som "skolans styrdokument" eller "betygskriterier". I så fall kan man hävda att vad som hände när de lokala kriterierna formulerades, egentligen bara var att nya aktörer, författare, trädde in i genren. Dock är de lokala kriterierna i flera avseenden så annorlunda än de centrala att det verkar fruktbart att tala om dem som en ny genre. Både när det gäller centrala och lokala betygskriterier kan man göra gällande att människor samhandlar i en social process genom texterna. De centrala kriterierna ger vägledning om hur betygsättning ska ske. Lärare använder dem som utgångspunkt för betygsättning, staten i form av Skolverket kommer med anvisningar och nationella prov för att ge lärarna ytterligare stöd, lärarna tar hänsyn till dessa anvisningar och efterhand kommer en relativ konsensus om vad betyg står för att växa fram. På samma sätt kan lärare på en skola samhandla genom att tillsammans arbeta med betygskriterier och betygsättning. Men det finns också betydande olikheter: för de lokala kriterierna är författarna till texterna en del i processen på ett annat sätt än med centralt formulerade kriterier då de undervisar på den skola där kriterierna gäller. Genren är namngiven och den förändras över tid på ett annat sätt än vad de centrala kriterierna kan göra. Lokala kriterier kan i princip skrivas om varje termin, inte minst om de ska knytas tätt till klassens arbete medan de centrala kriterierna är mer beständiga över tid, eller mer tröga om man så föredrar. De betygskriterier som togs i bruk 1995 ersattes av nya 2000, vilket kan betraktas som en kort period för centrala skoldokument.

Diskurs

En väsentlig komponent för analysen är att avgränsa diskursbegreppet. Bakshi (2000) definierar en diskurs som "en mängd texter och utsagor som tillsammans får ett sammanhang genom att de uttalanden som görs gäller ett specifikt ämne" (s. 28). De lokala betygskriterierna i denna studie kan ses som en diskurs genom att de tillsammans ger en bild av vad lärare anser viktigt i deras ämnen. Varje enskild skolas betygskriterier kan sägas ingå i skolans egen diskurs, där också till exempel lokala arbetsplaner liksom diskussioner i arbetslag och ämneslag ingår. I mitt empiriska material har jag tillgång till lokala arbetsplaner i engelska för nästan alla skolor som deltar i studien. Jag har valt att betrakta allt det insamlade materialet kollektivt som en diskurs.

I en diskurs finns alltid en maktordning. Att ges tillträde in i diskursen, till exempel som författare av texter, ger makt att kunna definiera vad som ingår och inte ingår i diskursen. Fairclough (1992) menar att de som deltar i diskursen all-

tid i någon mån gör det utifrån sina egna intressen. På så sätt skapas en maktposition som kan användas mot dem som står utanför. I fallet med betygskriterier blir detta mycket tydligt, inte minst i de fall där lärarna själva står för allt arbete runt kriterierna. Det är lärarna i ämnet som sedan tidigare planerat undervisningen och bedömt elevernas kunskaper, alltså utfallet av undervisningen. En välkänd metafor för detta är att läraren fungerar som både tränare och domare. I och med de lokala betygskriterierna kan man med samma metafor säga att lärarna ges makten att formulera reglerna för matchen, lägga upp träningen och döma den. Maktpositionen mellan lärare och elever förskjuts till lärarens fördel. Betygskriterier kan på ett plan ses som ett uttryck för den kontroll en lärare har över sina elever. Fairclough (1995) säger i anslutning till detta:

> For example, teachers may exercise control in discourse with pupils less through direct orders and avert constraints on their right to speak than through indirect requests and suggestions and the way they react and respond (facially and physically as well as verbally) to pupils' contributions. Such discourse can be seen in terms of contradictory mixtures of discourse of equality and power. (s. 79)

Diskursens aktörer

Ett väsentligt fält att studera inom diskursanalys är alltså diskursens aktörer. Vem eller vilka är det som talar, eller inte talar, i texterna? I fallet med betygskriterier blir maktförskjutningen mycket tydlig om lärarna själva gör allt arbete. Det är förmodligen en anledning till att Skolverket i princip har reglerat vilka som ska vara diskursens aktörer, "det är lärarens ansvar att, inom de ramar som den lokala arbetsplanen ger, tillsammans med eleverna utveckla utgångspunkterna för hur betyg ska sättas" (Skolverket, 1996a s. 31). Detta är en avgörande formulering när det gäller maktpositioner i skolan. Om eleverna inte ges möjlighet att vara med och formulera målen för verksamheten kommer också deras möjligheter att påverka planering och utvärdering att vara kraftigt beskurna. Detta blir speciellt tydligt när det gäller lokala kriterier som läraren själv har formulerat eller varit med om att formulera. Det är lätt att anta att läraren redan från början har en tanke om hur arbetet i klassrummet ska organiseras för att nå de mål som är uppställda, alltså att planeringen ligger inbäddad i kriterierna, mer så än för centralt formulerade kriterier där läraren och eleverna tydligare är på samma nivå. Målen i det senare fallet kommer uppifrån och lärare och elever kan tillsammans diskutera hur man ska bära sig åt för att nå dem. I senare skrivningar har Skolverket (2000c) dock tonat ner elevernas medverkan i diskussionen och ser nu lärarna som den intressanta parten, som explicit pekas ut som diskursens aktörer:

> Förståelse och samsyn kring t.ex. betygskriterierna skapas genom dialog, eller snarare "polylog", genom att alla som ska sätta betyg ingår i en gemensam diskurs, ett gemensamt offentligt samtal inom yrkeskåren, om hur texterna skall förstås. (s. 168)

Lärarna har flera olika roller i det nya betygssystemet. De är uttolkare av de centrala kriterierna, de formulerar de lokala kriterierna och de utformar undervisningen med utgångspunkt i centrala och lokala styrdokument. Det finns därför anledning att speciellt analysera hur deras röster artikuleras i texterna. Foucault (1993) anger fyra principer för diskursiv analys. *Omkastningsprincipen* innebär att forskaren måste vara öppen för nya tolkningar av var diskursens rötter står att finna och i samband med det ifrågasätta traditionella tolkningsmodeller. *Diskontinuitetsprincipen* innebär att de nya källor som hittas genom omkastningsprincipen ska ges röst eftersom de tidigare förtryckts och förträngts. *Specificitetsprincipen* innebär att diskursen inte omedelbart visar mönster för oss att dechiffrera. Diskursen innebär "ett våld vi utövar mot tingen" (s. 37) för att forskaren ska kunna hitta regelbundenheter. Slutligen *exterioritetsprincipen* som handlar om att forskarens uppgift inte är att hitta diskursens dolda inre kärna utan att se dess regelbundenheter och framförallt "de yttre villkoren för dess möjligheter" (s. 38). I denna text är de första punkterna inte aktuella eftersom de bygger på antagandet att det funnits en diskurs sedan tidigare och att det gjorts tolkningar av denna diskurs. De två första principerna bygger på förutsättningen att diskursen har en historisk utsträckning. I fråga om lokala betygskriterier är så inte fallet utan denna studie behandlar en ny diskurs som växer fram. Analysen kommer därför att riktas mot de två senare principerna.

Författare

Läraren har alltså flera olika roller i det nuvarande betygssystemet, och detta kan vara en orsak till att författarrösten framträder så tydligt i de lokala kriterierna. Bachtin (1997) hävdar att graden av standardisering är viktig att studera i genrebegreppet. Ju mer formen är standardiserad desto mindre blir utrymmet för den individuella stilen. De nationellt formulerade kriterierna utmärks av en mycket hög grad av standardisering. Här framträder inte någon författarröst utan kriterierna är i det närmaste formulerade som juridiska dokument. Foucault (1993) menar att begreppet författare är ett modernt begrepp. Historiskt angavs inte författare till texterna utan man såg snarare framväxten av en text som en kollektiv process. Även i modern tid är författarbegreppet ointressant för ett stort antal texter. "Överallt runt omkring oss cirkulerar en mängd texter som inte får vare sig sin mening eller effektivitet av att tillskrivas en författare" (s. 19).

Bachtin (1984) talar om monologiska och polyfona texter, där en respektive flera röster kommer till tals. De monologiska texterna ter sig alltid mer auktoritära,

Bachtin behandlar skönlitterära verk men det är lätt att dra paralleller till mer officiella texter, till exempel lagtexter eller betygskriterier som till sin karaktär alltid är monologiska. Trots att många människor och röster medverkar i tillblivelseprocessen för att ge texten dess slutliga utformning, märks inte dessa olika röster utan texten talar med en röst. De lokala betygskriterierna skrivs i de allra flesta fall kollektivt av alla lärare i ett ämne utan att de skillnader som rimligtvis finns mellan dem kommer till uttryck. Är texten då monologisk eller polyfon?

En narrativ analys handlar dock inte bara om författarröster. En minst lika betydelsefull aspekt att analysera är hur texterna vänder sig till sina läsare. Emmott (1997) talar om olika former av mentala representationer för texter, olika texter kräver olika "tankebryggor". Texter är inte omedelbart tillgängliga för alla läsare. Det krävs att man har förförståelse eller kompetens att följa med i författarens tankeövergångar, eller för-givet-taganden. Hon talar om "general knowledge", den kunskap vi förväntar oss att alla medlemmar i ett samhälle bär med sig. Men den är inte tillräcklig, oftast krävs också specialkunskaper. Emmott kallar det "genrespecifik kunskap". I fallet med betygskriterier är det då viktigt att studera hur författarna, lärarna, har lyckats förmedla information om de mål som ska uppnås på ett sätt som inte kräver genrespecifik kunskap. Tänkta läsare av kriterierna är till exempel elever och föräldrar, alltså läsare utan specialkompetens inom respektive område. Foucault (1993) menar att utbildningsväsendet ska vara den institution som ger alla medborgare tillgång till alla typer av diskurser som finns i ett samhälle. Men överallt misslyckas denna ambition, delvis därför att skolan i sig är en spegel av det samhälle den verkar i.

> Vi vet mycket väl att fördelningen av utbildning, liksom vad utbildningen tillåter och förhindrar, följer de linjer som dragits upp genom distansering, motsättningar och sociala strider. Varje utbildningssystem är ett politiskt medel för att upprätthålla eller förändra tillägnelsen av diskurser och därmed också de kunskaper och den makt de bär med sig. (s. 31)

Hur betygskriterierna talar till sina läsare går inte att studera enbart genom att analysera den text som lärarna skrivit. Kress och van Leeuwen (2001) framhåller design som ett väsentligt begrepp. Designen bestämmer den form en semiotisk produkt får. Betygskriterier är exempel på en semiotisk produkt, ett dokument som ger tolkningsbar information. Men för att tillfullo förstå dokumenten måste man se dem som en helhet där *modalitet* bidrar till förståelse och resultatet blir en multimodal analys. En semiotisk tolkning av dokument som innefattar flera olika slags modalitet kan visa att dessa fyller olika funktioner. Ibland säger de helt enkelt samma sak med hjälp av olika uttrycksformer. I andra fall kompletterar dessa varandra så att de tillsammans uttrycker en mening. Det förekommer också hierarkiska modaliteter, där en är överordnad de andra. I betygskriterierna förekommer olika typer av illustrationer, till exempel omslagsbilder som bidrar

till tolkningen av kriterierna. En annan aspekt är hur texten är skriven. I vissa fall finns på skolan uppenbarligen en mall för hur kriterierna ska se ut med typsnitt, storlek, rubriknivåer osv. I andra fall är betygskriterierna skrivna för hand, i något fall på ett papper där det redan finns annan text.

Betygskriteriernas förlagor

Betygskriterier kan alltså betraktas som en diskurs genom att de tillsammans bidrar till förståelsen av vilka kunskaper och färdigheter som lärare i grundskolan anser bör avgöra vilket betyg eleverna får. Normalt brukar diskursen också ha en tidsmässig omfattning. Texter förhåller sig till andra tidigare texter, och diskursen växer fram ur denna relation mellan texterna. I fallet betygskriterierna skrevs dessa parallellt med varandra i alla Sveriges "högstadieskolor" och, vilket tidigare konstaterats, som en helt ny genre. I vissa fall förekom samverkan mellan skolor men det är knappast frågan om att skolornas betygskriterier förhåller sig till varandra på något avgörande sätt. Däremot kan man se att de lärare som formulerat kriterierna i hög grad förhåller sig till andra dokument, främst centrala betygskriterier, läroplan och kursplan. Som jag tidigare hävdat, kan man betrakta dessa dokument som tillhörande andra genrer men det är tydligt att många skolor haft dem som förlagor, inte minst för att hitta formuleringar. I en narrativ analys brukar detta benämnas rekontextualisering. Det innebär att textsekvenser flyttas runt i olika kontexter och ges nya betydelser och innebörder beroende på det sammanhang de förekommer i. En mycket tydlig form av rekontextualisering är när direkta citat, markerade som sådana, skjuts in i texten, men textlånen behöver inte vara markerade. Det kan röra sig om ordvändningar, formuleringar som finns att hitta i till exempel kursplanen och som sedan återkommer i flera lokala kriterier. Ett sådant exempel från ämnet engelska är att många skolor använder sig av varianter av formuleringen "eleven planerar och genomför självständigt olika språkliga uppgifter". Citatet är hämtat från betygskriterierna för Väl godkänd[1] (Lpo 94, s. 77), men används på många skolor utan att man hänvisar till originaltexten. Begreppet har rekontextualiserats och det blir möjligt att studera hur det används i sitt nya sammanhang. Ett avsnitt i denna text ägnas rekontextualisering mellan de centrala och lokala styrdokumenten.

Empiriskt material

När Lpo 94 infördes i svensk skola skedde det efter ett rullande schema. Kursplanen infördes, namnet till trots, läsåret 1995-96 men omfattade då endast de elever som gick år ett till sju. Hösten 1996 kom de första "Lpo 94-eleverna" till åttan och skulle vid jul få betyg enligt det nya betygssystemet. För att få en upp-

[1] Samtliga citat från kursplaner och betygskriterier i denna studie är hämtade från *Grundskola Kursplaner Betygskriterier* (Skolverket, 1996c) om inte annat anges.

fattning om hur skolorna hade formulerat sina kriterier valde jag ut 100 skolor som hade elever i år åtta. Detta skedde med hjälp av "Årsbok för skolan". Det fanns nästan precis 1000 skolor med elever i skolår åtta i landet detta år och från denna uppställning plockades ut skola nummer 10, nummer 20 osv. I slutet av 1996 skickade jag ett första brev till skolorna med en begäran om att få ta del av deras betygskriterier för engelska, kemi samt idrott och hälsa, liksom den lokala arbetsplanen[2] för engelska. Under våren 1997 skickades påminnelser, sammantaget fem stycken till skolor som inte hade svarat. Detta gjorde att svarsfrekvensen efter hand blev god. 93 av de 100 skolorna svarade, även om inte alla skolor skickade in allt det efterfrågade materialet. En skola svarade att de beslutat att "inte lämna ut" sina betygskriterier och arbetsplaner. Från de övriga sex skolorna kom inget svar trots fem påminnelser.

De tre ämnena, engelska, idrott och hälsa samt kemi, valdes ut därför att de representerar olika delar och traditioner i skolan. En mycket traditionell uppdelning av skolämnen är i färdighetsämnen, till exempel engelska, orienteringsämnen, till exempel kemi, och praktiskt-estetiska ämnen, till exempel idrott och hälsa. Engelska fick i och med Lpo 94 status som ett slags "kärnämne" i grundskolan genom att betyget Godkänd i engelska tillsammans med svenska och matematik krävs för tillträde till gymnasiets nationella program. Vid införandet av Lpo 94 kom också starten för engelskan att flitigt diskuteras och många kommuner beslöt tidigarelägga starten. Kemi är ett ämne som ofta betraktas som "nytt" när eleverna kommer till "högstadiet". Trots att läro- och kursplaner talar om NO-undervisning från skolstart, ja även på förskolan, visar erfarenheten att tyngdpunkten i NO-undervisningen för de yngre barnen ligger på biologi medan kemi och fysik förekommer mycket sparsamt. Ämnet idrott bytte namn till idrott och hälsa i Lpo 94 för att markera att ett nytt innehåll introducerades i ämnet.

Skolorna ombads också att skicka med sina lokala arbetsplaner i ett av ämnena, engelska. Tanken var att arbetsplanerna i förekommande fall kunde kasta ljus över kriterierna och ge förklaringar.

Många skolor skickade betydligt mer material, inte sällan betygskriterier och lokala arbetsplaner för samtliga ämnen på skolan och för åren åtta och nio. I de fall skolorna samlat alla sina betygskriterier i ett häfte finns hos vissa en inledning eller förord som ibland används i analysen. Många skolor skickade också med brev där de gjorde klarlägganden av sina kriterier, ställde frågor, gav uttryck för uppskattning över att en undersökning kring lokala betygskriterier kom

[2] I denna framställning används begreppet kursplan om de centrala kursplanerna som finns i Lpo 94. Arbetsplan används om de lokalt formulerade dokument som innebär en konkretisering av arbetet. Detta även i de fall då skolorna själva använder andra begrepp än arbetsplan för de dokument de skickat.

till stånd. Det förekommer i analysen referenser till dessa brev när de ger upplysningar som kompletterar det som finns i de insända dokumenten.

Analysmetoder

Det empiriska materialet till studien är mycket omfattande. En grov uppskattning är att skolorna hade ett drygt tiotal kriterier under varje betyg, G, VG och MVG, för varje ämne, det vill säga för en ganska typisk skola finns sammanlagt ett hundratal olika kriterier formulerade för de tre ämnena. Eftersom materialet omfattar 93 skolor innehåller det omkring 10 000 olika kriterier. Därtill kommer arbetsplaner och ett mycket omfattande kringmaterial. För att få överblick över materialet och se mönster i det har jag arbetat i flera olika analyssteg. Vid den första genomläsningen av materialet antecknade jag mina första intryck av materialet från varje skola. Det kunde handla om allt från innehållet till illustrationer. Två exempel på anteckningar som gjordes vid första genomläsningen: "Nästan bara kriterier som handlar om grammatik i engelska", "Observera bilden på omslaget. Vad säger den?". Dessa första intryck har visat sig mycket värdefulla i det fortsatta analysarbetet. Efter att ha gått igenom kriterierna ett antal gånger blir man efterhand "hemmablind" och har svårt att komma tillbaka till den första spontana reaktionen.

Nästa steg i analysarbetet var att noggrant läsa igenom samtliga kriterier för att se mönster, likheter och skillnader mellan de olika skolorna, liksom vilka spår av tidigare betygssystem och diskussionen om det nuvarande systemet som finns i de lokala kriterierna. Efter dessa genomläsningar, vilkas syfte har varit att se övergripande mönster i materialet, har jag senare återvänt till det för mer målinriktade läsningar. Jag har vid dessa tillfällen speciellt studerat designen i kriterierna, hur olika röster framträder i dem eller exempel på rekontextualisering. Vid genomgången av forskning och utvecklingsarbete i engelska under 80- och 90-talen och hur dessa speglas i kursplanerna i engelska (se kapitel 5, 6 och 7) har jag läst igenom betygskriterierna för att specifikt leta efter hur lärarna har tolkat begrepp som är nya eller beskrivits på ett nytt sätt i jämförelse med tidigare kursplaner, till exempel ansvar för den egna inlärningen, strategier eller interkulturell förståelse. Analysen bygger alltså på min egen tolkning, det har inom ramen för detta arbete inte funnits möjlighet att låta någon systematiskt gå igenom materialet för att göra motsvarande tolkning. Jag har valt att vara mycket frikostig med exempel så att läsaren dels kan bilda sig en uppfattning om mina tolkningar genom exempel, dels får en uppfattning om de många variationer som finns i materialet.

Jag har i mitt analysarbete letat efter olika möjliga tolkningar och utfallsrum. Hur frekventa de olika alternativen är har inte varit mitt primära intresse. För att ändå ge läsaren en uppfattning om hur pass vanliga olika alternativ är ger jag på

flera ställen ungefärliga uppgifter. I de exempel på kriterier som jag ger har jag strävat efter att inte använda de mest udda fallen. Det finns dock exempel på mycket särpräglade skrivningar som jag valt att ta med. I dessa fall har jag markerat att det handlar om undantag.

3. DE SVENSKA SKOLBETYGENS HISTORIA

En analys av det nuvarande betygssystemet kräver en god förståelse av tidigare betygssystem och de diskussioner som föregått förändringarna i betygssystemet. Om man betraktar betygen som ett exempel på en "frusen ideologi" finns det i dagens system avlagringar både av tidigare system och förslag och diskussioner som satt sin prägel på människors sätt att tänka kring betyg, även i de fall då förslagen aldrig realiserades.

I detta kapitel ges en historisk bakgrund till det svenska betygssystemet, från de första betygen som gavs fram till dagens målrelaterade betygssystem. Fokus ligger på hur det nuvarande betygssystemet växer fram efter årtionden av diskussioner kring hur det föregående normrelaterade betygssystemet borde förändras.

Vad är betyg?

Betyg innebär normalt i skolsammanhang att en individs kunskaper och/eller färdigheter bedöms. Detta sker i relation till något. Man kan göra jämförelser med andra personer, med uppställda mål eller med individens tidigare prestationer. Dessa tre jämförelsegrunder ger enligt Lindblad (1991) upphov till tre olika bedömningsmodeller och betygssystem:

- Normrelaterat (som ibland också kallas grupprelaterat), där individens prestationer bedöms i förhållande till andra individer i samma grupp, till exempel alla elever som under ett givet läsår avslutat sina grundskolestudier i kemi.
- Målrelaterat, där individens prestationer bedöms i förhållande till ett i förväg preciserat mål.
- Individrelaterat, där individen efter sina förutsättningar jämförs med sina egna tidigare prestationer.

En individrelaterad bedömning innebär att en elev med mycket stora inlärningsproblem i ett ämne ändå kan få ett högt betyg om han utifrån sina förutsättningar utvecklats positivt. Å andra sidan får en mycket duktig elev som varit latare och mer oengagerad än tidigare ett lågt betyg därför att han inte anstränger sig. Det skiljer sig alltså markant från ett målrelaterat betygssystem som ställer upp samma mål för alla oavsett förutsättningar. Ett slags individrelaterad bedömning används ofta av lärare till exempel vid utvecklingssamtal. Det är ett system som lämpar sig väl för den typ av omdömen som förekommer vid utvecklingssamtal men som svårligen låter sig formaliseras på ett sätt som ett nationellt betygssystem kräver. Ett individrelaterat betygssystem fyller en mycket god pedagogisk funktion genom att det tar hänsyn till varje enskild individs förutsättningar men det fungerar inte som urvalsmetod för högre studier, åtminstone inte så länge

samhället har inställningen att den som kan mest, inte den som har ansträngt sig mest, skall få företräde till högre studier.

Vissa forskare hävdar att det finns ett fjärde betygssystem, det senare definierat som absoluta betyg. Ingemar Wedman använder till exempel begreppet i den artikel som finns vid uppslagsordet "betyg" i Nationalencyklopedien (1990). Han definierar där absoluta betyg som att elevens prestationer bedöms i relation till kursplanens mål, i motsats till målrelaterade betyg där varje betyg "skall svara mot ett bestämt innehåll". Andra forskare, till exempel Torsten Lindblad (1991), menar att det i grunden rör sig om samma sätt att se på betygen. Båda dessa handlar om att mäta kunskap mot i förväg uppställda mål. I ett nationellt perspektiv skulle det därför bara finnas två tänkbara betygssystem: målrelaterat och normrelaterat.

Varför har vi betyg?

Den expertgrupp som 1990 (Utbildningsdepartementet, Ds 1990:60) på Skolöverstyrelsens direktiv presenterar sin slutrapport lyfter fram fyra orsaker till att det finns betyg i skolan. Man talar om betygens funktion som urvalsinstrument till högre studier, betygen som en form av utvärdering av vad som sker i utbildningen, betyg som information och betygens motivationsfunktion som belöning för goda prestationer (s. 91). En annan ställning intar till exempel Wedman (1983) som hävdar att betygen egentligen bara har *en* samhällelig funktion: som urvalsinstrument till högre studier.

Oavsett vilken ståndpunkt man intar i frågan är det lätt att konstatera att det är betygens roll som urvalsinstrument som länge dominerat den allmänna debatten. Betygens roll och duglighet som urvalsinstrument tangerar alltid frågor som: Är betygen rättvisa? Motsvaras ett betyg på en skola av samma betyg på en annan? Är den elev som har högst betyg mest lämpad för en viss utbildning?

Efter införandet av Lpo 94 och övergången till ett målrelaterat betygssystem har också betygens funktion som utvärdering av skolan allt mer lyfts fram och diskuterats. Tidningar, radio och TV har ständigt nya rapporter om tillståndet i svensk skola baserat på vilka betyg eleverna får. Detta sker nästan uteslutande genom att man redovisar hur stor andel elever som inte når gränsen för betyget Godkänd. Det förekommer dock ytterst sällan något ifrågasättande av kraven för att få betyget Godkänd, eller hur dessa tolkas. I stället förs debatten ofta som om gränsen för Godkänd i sig är naturgiven, och det enda som går att diskutera är huruvida rimliga resurser ges till skolorna för att skapa förutsättningar för alla elever att nå denna gräns, eller om skolan kan och bör förändra arbetssätt och arbetsformer så att fler elever ges denna möjlighet.

Betygssystemens framväxt

Tanken att barn och ungdomar ska ges någon form av samhällelig utbildning som en förberedelse till vuxenlivet är mycket gammal liksom att denna utbildning bör utvärderas på något sätt. Carita Hassler Göransson (SOU 1942:11) ger en bakgrund i "Ur betygens svenska historia". Hon inleder sin genomgång med följande konstaterande:

> En skola utan kontroll av uppfostrans resultat är i själva verket otänkbar och torde aldrig ha existerat. (s. 288)

Idén att utvärderingen ska standardiseras i form av till exempel betyg är däremot relativt ny. Från början gavs alltså inga betyg alls i den mening vi tänker på dem i dag. Första gången någon form av omdöme dyker upp i svensk skola är på läroverken. På 1600- och 1700-talen förekom skriftliga omdömen men dessa är snarare en bedömning av den studerandes personlighet och egenskaper än ämnesvisa kunskapssammanfattningar. I till exempel Hudiksvall 1745 gavs omdömen som "flitig och kvicker" eller "gott minne, svagt förstånd". Dessa omdömen användes, i de fall de var positiva, som ett slags "rekommendationsbrev" vid inträde till universiteten. I början av 1800-talet förekom på vissa läroverk omdömen som standardiserats i form av betygssteg. På Skara katedralskola gavs betyg i "Snillegåvorna" enligt en fyrgradig skala: Lyckliga – Goda – Medelmåttiga – Svaga. På andra håll gavs fortfarande bara skriftliga omdömen. Några exempel från Lunds katedralskola 1810: "Mycket trög fattningsgåva, men arbetsam och sedlig" eller "Har förträffliga naturanlag, är eldig, flitig och sedlig" (SOU 1942:11).

I 1820 års skolordning reglerades för första gången betygsättningen. Det är för övrigt också då man börjar använda ordet betyg, tidigare används begreppet testimonium. Betygsskalan bestäms till fyra steg, A, B, C, D, varav D innebär ett underkännande. Betygen som skulle mäta elevens kunskaper och flit utlästes:

A berömlig
B godkänd
C försvarlig
D otillräcklig

Efterhand kom nya steg till i skalan. AB introduceras, "med beröm godkänd". Betyget D avskaffades efterhand eftersom det sällan kom att användas. För att ytterligare differentiera mellan de duktigaste eleverna infördes också betygen a "med utmärkt beröm godkänd", Ba "med nöje godkänd" och Bc "icke fullt godkänd". Det fanns alltså tidigt en tendens till det som idag kallas

”betygsinflation” med ett behov av att lägga till fler betygssteg i toppen och ta bort i botten (Skolöverstyrelsen, 1970).

Runt sekelskiftet, för folkskolan 1897, för läroverk 1905, infördes ett betygssystem med en sjugradig skala som kom att användas i mer än 50 år. Varje betygssteg motsvarades av benämningar:

A berömlig
a med utmärkt beröm godkänd
AB med beröm godkänd
Ba icke utan beröm godkänd
B godkänd
Bc icke fullt godkänd
C underkänd

För att ytterligare differentiera betygen använde sig många lärare av plus, minus och frågetecken. Dessa fick dock inte förekomma i slutbetyget. Vid beräkningar av betygssummor och betygsmedeltal, till exempel vid antagning till högre studier motsvarade varje betyg ett poängtal: A=3, a=2,5, AB=2, Ba=1,5, B=1, Bc=0,5, C=0 (Skolöverstyrelsen, 1970). Förutom benämningar ovan fanns inga skriftliga anvisningar till betygen. Flera forskare hävdar att systemet byggde på en hög grad av konsensus i lärarkåren (se till exempel Skolöverstyrelsen, 1970; SOU 1992:86; Henrysson & Wedman, 1995). Ett sätt för staten att ändå garantera någon form av likvärdighet mellan skolorna var genom de censorer som besökte skolorna vid real- och studentexamen (SOU 1942:11).

Under 30- och 40-talet ökade tillströmningen till realskolan och det blev konkurrens om platserna. Realskolorna använde sig vid denna tid av egna intagningsprov, ofta i uppsats, rättstavning och grammatik samt räkning. Dessa prov fick utstå hård kritik och det blev nödvändigt att se över vilka urvalskriterier som kunde användas och hur dessa skulle hanteras (SOU 1992:86). För den sakens skull tillsattes en betygsutredning (SOU 1942:11) som leddes av Frits Wigforss, lektor i matematik vid Kalmar läroverk. Utredningen är både gedigen och framsynt. De flesta av dagens diskussionsfrågor kring betygen finns här redan behandlade. Man diskuterar kring betygsangivelsen ”godkänd” och om svårigheten att dra en tydlig gräns mellan godkänd – icke godkänd. Man väger för- och nackdelar med ett mål- respektive normrelaterat system. Slutsatsen blir att ett målrelaterat system inte är genomförbart eftersom det inte är möjligt att formulera tillräckligt tydliga kriterier.

> Det är sannolikt omöjligt att genom allmänna uttryck, så precisera den kvalitativa godhet, som fordras för de olika betygsgrader, att betygen därigenom kunna bli jämförbara. (s. 53)

Utredningen föreslår i stället ett normrelaterat system. Man utgår från den befintliga 7-gradiga betygsskalan och konstruerar med utgångspunkt i denna en normalfördelningskurva med procentangivelser till betygen:

Betyg	C	Bc	B	Ba	AB	a	A
% elever	1	6	24	38	24	6	1

För ytterligare hjälp till lärarna föreslår man införande av standardprov så att lärarna får en uppfattning om den egna klassens standard i relation till den övriga populationen. Dessa två åtgärder, procentuella angivelser av betygsstegen och införandet av standardprov, bidrog i hög grad till att betygssystemet blev mer lika över landet. Modellen att med hjälp av procentsatser bestämma hur många elever, på nationell nivå, som ska ha vilket betyg lyckades dock bara delvis. Det fanns hos många lärare en stark motvilja mot att använda de två lägsta betygen C och Bc vilket delvis kan bero på de regler om kvarsittning som var knutna till dessa. Därför skapades ytterligare ett informellt betygssteg, B?, som enligt Johansson (1995) skall utläsas "ännu icke underkänd, läs på i sommar". Han talar för övrigt skämtsamt också om Bc+ som utläses "icke utan beröm underkänd".

Efter en försöksverksamhet i slutet av 1940-talet bestämdes att från 1949 skulle folkskolebetygen vara det urvalsinstrument som användes vid intagning till realskolan. I samband med detta gjordes betygssystemet om till ett normrelaterat system. Dock behölls de gamla bokstavsbeteckningarna (SOU 1992:86, s. 17).

Det normrelaterade betygssystemet

1957 års betygsutredning

Det så kallade relativa betygssystemet infördes i folkskolan 1949 och det kom trots kritik som ibland växte till orkanstyrka att bestå fram till 1994. När grundskolan infördes 1962 föreslog 1957 års skolutredning (SOU 1961:30) ett normrelaterat betygssystem med en niogradig betygsskala med procentsatserna 4 – 7 –12 – 17 – 20 – 17 – 12 – 7 – 4. Utredningen föreslog vidare att betyg skulle ges vid tolv tillfällen under grundskolan, vid vårterminen årskurs 2, 3, 4 och 5 och höst- och vårtermin årskurs 6, 7, 8 och 9. Med utgångspunkt i denna utredning fastställdes 1962 års skolstadga som kom att gälla från och med den 1 juli 1962 då Lgr 62 infördes. På en viktig punkt förändrades dock utredningens förslag. De tidigare sju betygsstegen ersattes inte av nio utan av en femgradig skala med den numera nästan klassiska fördelningen:

Betyg	1	2	3	4	5
% elever	7	24	38	24	7

Dessa exakta procenttal kom för grundskolan att gälla fram till Lgr 80. Då gavs i stället anvisningen att betyget 3 är normalbetyget och att det i en klass normalt finns fler elever med betyg 4 och 2 än 5 och 1 (Lgr 80).

1970 – Rapport från Skolöverstyrelsens arbetsgrupp för betygsfrågor

Det relativa betygssystemet kritiserades tidigt på flera punkter. Mot slutet av 60-talet beslutade utbildningsministern uppdra åt Skolöverstyrelsen att utreda huruvida det över huvud taget fanns ett behov av betyg i skolväsendet. Skolöverstyrelsen tillsatte en arbetsgrupp bestående av tjänstemän som till sig knöt en referensgrupp. I sin rapport (Skolöverstyrelsen, 1970) sammanfattade arbetsgruppen den kritik som riktats mot det normrelaterade betygssystemet i fem punkter:

1. Lärarna var alltför bundna av procentsatserna. Många tolkade procentfördelningen som att alla klasser skulle ha 3,0 i medelbetyg och dessutom följa normalfördelningen, vilket innebär att "femmorna tog slut" i klassen[3].
2. Många menade att det var moraliskt stötande att eleverna jämfördes med varandra. Om det relativa betygssystemet fungerade innebar det att varje gång en elev höjde ett betyg måste en annan elev sänka sitt betyg. Detta gällde på nationell nivå men det var ändå ett system som knappast uppmuntrade till samarbete mellan elever.
3. Betygen rangordnade endast eleverna, de sa ingenting om deras prestationer. Genom att genomsnittsbetyget alltid skulle vara 3,0 påverkades det inte av yttre faktorer. Förlorade ett ämne halva sin undervisningstid borde elevernas prestationer i ämnet bli sämre men det märktes inte i betygen.
4. Betygssystem fungerade, åtminstone i teorin, bäst i ämnen som lästes av alla elever i riket, för andra ämnen blev det svårare. På högstadiet fanns till exempel som tillval franska och tyska. De elever som fick de lägsta betygen hoppade ofta av språken. Här påpekade dock arbetsgruppen att det i betygsanvisningarnas tillämpningsprinciper fanns regler som medgav att avsteg från normalfördelningen kunde göras.
5. För den enskilde läraren och eleven var det omöjligt att veta något om standarden i riket i de ämnen som inte hade standardprov, det vill säga alla ämnen utom svenska, engelska och matematik. Det gjorde det i praktiken omöjligt att göra de jämförelser som krävs för att betygen ska bli jämförbara och rättvisa.

---

[3] Det finns fortfarande många som tror att normalfördelningen skulle gälla klassen. Jag träffar ofta människor som påstår att de fått för lågt betyg i ett ämne och att detta förklarades av läraren med att "femmorna har tagit slut" (däremot träffar jag aldrig någon som hävdar att de fått ett för högt betyg därför att det lägre hade tagit slut, något som borde ha inträffat i svaga klasser om normalfördelningen gällde klassen).

Samtidigt pekade arbetsgruppen på att mycket av den kritik som riktats mot det normrelaterade betygssystemet har sin grund i människors missnöje över att inte komma in på den utbildning man sökt. Arbetsgruppen menar att "den betygshets i gymnasiet som påtalas utgör exempel på hur strävanden att göra den gymnasiala utbildningen mer åtkomlig för det stora flertalet elever samtidigt ger upphov till nya problem inför fortsättningen av studierna" (s. 49).

Efter att ha vägt för- och nackdelar med mål- respektive normrelaterade betyg föreslog arbetsgruppen en förändring till en "ökad målrelatering av betygen" (s. 18). Gruppen resonerar om svårigheten att precisera mål som täcker in den komplexitet skolans ämnen omfattar och risken för att målet i ett ämne blir "att kunna boken". Att man trots detta ändå bestämmer sig för att föreslå ett delvis nytt betygssystem beror främst på två saker: dels medger ett målrelaterat betyg att en mininivå för elevernas kunskaper går att formulera, dels skulle ett system som inte bygger på att eleverna jämförs med varandra innebära att samarbete premieras. Arbetsgruppen förordar dock ett system med en glidande betygsskala enligt följande:

Betyg	1	2	3	4	5
Årskurs 6 och 7	50%	30%	20%		
Årskurs 8	40%	30%	20%	10%	
Årskurs 9	30%	30%	20%	10%	10%

Detta menar man skulle bidra till att missnöjet med att eleverna känner sig rangordnade och vägda mot varandra skulle minska (s. 193). När det gäller urval till högre studier anser gruppen att betygen har en alltför dominerande roll och föreslår därför inrättandet av ett studielämplighetsprov (s. 216 ff) och att resultatet av detta prov ska vägas samman med elevens betyg.

En inbjudan att inkomma med synpunkter på arbetsgruppens förslag hörsammades. Skolöverstyrelsen mottog 104 svar. Efter det formulerade man sitt förslag (Marklund, 1983). Resultatet av remissomgången visade att många instanser ville lämna det normrelaterade betygssystemet men var tveksamma till om det är möjligt att formulera mål som är precisa men inte detaljstyr undervisningen. Några föreslog att betygen helt skulle avskaffas. Kanske är den splittrade bild som finns i svaren anledningen till en viss försiktighet i SÖ:s förslag. SÖ föreslår inte att målen ska beskriva mininivåer utan att målen istället ska beskriva medelnivåer, alltså betyg 3 enligt det dåvarande betygssystemet:

> Övriga betyg sätts med denna mittpunkt som riktpunkt och även härvid ges betygen efter *de faktiska individuella prestationerna*. Fördelningen av betygen avgörs av den betygsättande läraren eller lärargruppen, och detta sker sålunda utan någon bindning till bestämda

procenttal. Återhållsamhet måste dock anbefallas beträffande ytterlighetsbetygen. (s. 38)

Betygen skulle fortfarande sättas utifrån en femgradig skala och fortfarande i ett slags relativt tänkande men utan fasta procentsatser. I grundskolan skulle betyg ges i slutet av årskurserna 3, 6 och 7 samt höst- och vårtermin år åtta och nio.

Tanken att målen ska beskriva en normalprestation, inte en miniprestation, kom att leva kvar länge i Sverige. Även när ett nytt betygssystem slutligen infördes 1996 var det många, såväl elever och föräldrar som lärare som jämställde betyget Godkänd med betyget 3 i det gamla systemet. En annan anledning till oklarheten om detta kan vara att vid antagning till högskolestudier krävs för behörighet ofta lägst betyget 3 i det "gamla" betygssystemet eller betyget G i det "nya". Ytterligare en tänkbar anledning är att den nivå för Godkänd som presenteras i "Läraruppdraget" (SOU 1992:86, se nedan) motsvarade betyg tre.

Det målrelaterade betygssystemets framväxt

1973 års betygsutredning

För att nå politisk enighet i frågan om betyg tillsatte dåvarande utbildningsminister Ingvar Carlsson 1973 en betygsutredning med företrädare för de politiska partierna. I utredningens direktiv framgår att de förväntas "med utgångspunkt i SÖ:s förslag, finna en lösning om vilket i allt väsentligt enighet kan nås" (SOU 1977:9, s. 287). Statsrådet anser dock inte att utredningen ska beröra betygens vara eller inte vara: "Jag delar SÖ:s uppfattning att man t.v. måste behålla betygsättning, i första hand därför att betygen inte kan undvaras vid antagning till utbildning där antalet sökande är större än antalet utbildningsplatser" (s. 287).

Utredningen arbetade i fyra år och i sitt förslag förordade man trots direktiven ett avskaffande av betygen i grundskolan. Utredningens ledamöter var dock djupt oense i frågan. Fyra av sju ledamöter föreslog att betygen skulle avskaffas medan de övriga tre ledamöterna reserverade sig mot förslaget. Majoriteten menade att det inte finns några tungt vägande skäl att ge betyg i grundskolan eftersom gymnasieskolan är så utbyggd att den kan ta emot nästan alla elever. Man föreslog istället en individrelaterad bedömning i form av samtal mellan elev, föräldrar och lärare som ska ske varje termin. I slutet av sin grundskoletid får eleven ett intyg:

> Detta intyg skall ge upplysning om den årskurs eleven genomgått, om tiden för avgången och om ämnen, kurs i ämne och tillvalsämne. Av intyget skall framgå, om eleven i något eller några ämnen på grund av

längre frånvaro eller annat skäl inte deltagit i undervisningen. Det skall inte innehålla några värderingar av elevens prestationer. (s. 218)

När det gäller intagning till gymnasieskolan föreslog utredningen införande av "Skolans omdöme". Det innebär att grundskolan gör en samlad bedömning av elevens förutsättningar att genomföra den utbildning på gymnasiet som han/hon sökt. Detta omdöme ska inte bara omfatta elevens ämnesprestationer utan också till exempel sociala faktorer. Det är därför viktigt att inte endast lärare utan också till exempel SYO-konsulent, sjuksköterska, fritidsledare, kurator och skolpsykolog deltar i bedömningen. Omdömet ges i en tregradig skala:

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. (s. 225)

I princip är det endast de två högsta skalstegen som kommer att brukas. "Lägsta omdömet förutses emellertid bli använt bara i undantagsfall" (s. 231). Utöver den poäng som erhålls via "Skolans omdöme" kan elev erhålla extra poäng för valalternativ, ansökningsgång, arbetslivserfarenhet, förutbildning och könstillhörighet (s. 232).

För gymnasiets del föreslog utredningen att betygen behålls men att de förändras till ett "kursrelaterat betygssystem". Man definierar begreppet som att "betygen skall sättas i förhållande till fordringarna för mittbetyget på en lärokurs" (s. 23). Utredningen säger att detta är en variant på kursrelaterade betyg där man bestämmer betyget tre:

Man får tänka sig att följande mönster i stort måste följas. Expertgrupper kommer att få i uppgift att göra målbeskrivningar och bestämma kraven. Dessa måste därefter prövas ut för att man skall bli klar över om beskrivningarna i verkligheten motsvarar en genomsnittsprestation. Finner man att ca en tredjedel av eleverna gör prestationer som motsvarar kraven och de övriga eleverna fördelar sig ungefär lika på bättre och sämre prestationer kan man godta målbeskrivningen. Förslaget förutsätter nämligen att normalfördelningen av centrala prov skall följa nuvarande procentregler (7, 24, 38, 24, 7). (s. 249)

MUT – projektet

Parallellt med Skolöverstyrelsens arbetsgrupp och 1973 års betygsutredning arbetade det så kallade MUT-projektet (Målbestämning och Utvärdering i skolan) med målbeskrivningar i olika ämnen. Målbeskrivningsarbetet innebar ett försök att bryta ned och precisera läroplanens mål enligt de tankar om undervisningsteknologi och programmerad undervisning som var vanliga i början av 70-talet. Såväl expertgruppen som betygsutredningen knöt förhoppningar om att MUT-projektet skulle kunna formulera tydliga och utvärderingsbara mål i respektive skolämne. På så sätt skulle det vara möjligt att införa ett målrelaterat betygssystem. Projektet presenterade vissa förslag på hur en sådan målprecisering kan se ut, men utsattes för en massiv kritik från lärarhåll. Man reagerade främst på den mycket detaljerade styrning av undervisningen som skulle bli följden av MUT-projektets tankar (SOU 1992:86). MUT-projektet lyckades inte med sitt uppdrag och fick läggas ner och efter det gjorde SÖ inga nya försök att bestämma nivåer.

Kritik mot 1973 års betygsutredning

1973 års betygsutredning lyckades inte nå enighet om betygens roll i grundskola och gymnasieskola. Utredningen fick också utstå mycken kritik, dels från de grupper som önskade en helt betygsfri skola, dels från grupper som kritiserade det förslag till betygs- och intagningssystem som utredningen föreslog. Henrysson och Wedman (1977) gav utredningen underkänt på snart sagt alla punkter. De riktade hård kritik till förslaget om "skolans omdöme". Eftersom det egentligen inte gavs några direktiv om hur de olika uppfattningarna som finns om en elev skulle vägas samman, kunde det komma att leda till ett stort mått av godtycke. Skolor kunde skilja sig i sina bedömningar om vilka elever som var bäst lämpade för gymnasiestudier och för eleverna skulle inte bedömningsgrunderna vara tydliga. De menade att det dessutom fanns en fara i att all personal på skolan skulle delta i bedömningen eftersom eleverna då, främst under högstadiet, kunde känna sig ständigt observerade och bedömda. Henrysson och Wedman pekade vidare på de svårigheter som det innebär att precisera målen för medelprestationen enligt utredningens förslag för gymnasieskolan.

80–talet

Under 1980-talet gjordes inga ytterligare utredningar om betygen på grundskolan. En ny läroplan lanserades, Lgr 80, och i och med den försvann de fasta procentsatserna för betygsnivåerna på grundskolan.

> Betyg skall ges i femgradig skala, där medelbetyget är tre. Någon given procentsats för de olika betygsgraderna skall inte finnas. Normalt skall dock antalet fyror och tvåor i en klass vara fler än antalet femmor och ettor. (s. 39)

Antalet betygstillfällen begränsades till fyra, hösttermin och vårtermin årskurs åtta och nio. Men när betygen sätts, görs bedömningen för en längre period.

> Betygen skall också grunda sig på iakttagelser och anteckningar under hela högstadiet och inte enbart på intryck vid periodens slut. Även under läsår då betyg inte ges skall lärare föra anteckningar om elevernas arbete som underlag för samtal med elev och föräldrar. (s. 40)

Ett nytt konkret betygsproblem uppstod ute på skolorna när varje högstadieskola gavs möjlighet att förutom tyska och franska skapa egna lokala tillvalsämnen. Problemet gällde vilken som var jämförelsegruppen i ett ämne som bara finns på en skola och som kanske bara en handfull elever valt. Skolöverstyrelsen gav dock inga anvisningar angående detta. Över huvud taget ges i Lgr 80 mycket få anvisningar om betyg och betygsättning i läroplanen. SOU 1992:86 säger:

> Betygen ställs på undantag i Lgr 80 också genom att de inte har något 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. (s. 28)

För gymnasieskolans del behandlades betygen i 1976 års gymnasieutredning (SOU 1981:96). Här föreslås en övergång till kursrelaterade betyg. Ett skäl som anges är att det är "både nödvändigt och önskvärt att i gymnasieskolan ställa upp krav på godkända studieprestationer" (s. 243).

Målrelaterade betyg

Under åren mellan 1962 och 1994 finns alltså en mycket levande betygsdebatt i Sverige, främst under 60- och 70-talen. Att det ändå dröjer 32 år innan de hårt kritiserade "relativa betygen" ersätts, förklaras i SOU 1992:86:

> Dessa har lämnats i orubbat bo främst på grund av att betygens viktigaste uppgift ansetts vara urvalsuppgiften. En annan anledning till att det tvekats så länge inför målrelaterade betyg är att sådana kräver ett omfattande, besvärligt och verklighetsanknutet arbete för att definiera vad som krävs för olika betygssteg. (s. 43)

Det dröjer ända till Göran Perssons korta men händelserika tid som skolminister 1989-91 innan regeringen bestämmer sig för ett nytt betygssystem. Precis som under sjuttiotalets betygsutredningar sker detta i två steg. Först tillsätts en expertgrupp som bereder vägen, därefter en parlamentarisk utredning.

Expertutredningen: Betygens effekter på undervisningen

Den 21 december 1989 tillsätts en expertgrupp med uppdrag att analysera betygens funktioner och betydelse för undervisningen. Gruppen arbetar snabbt och redan i september 1990 presenterar man sin rapport (Utbildningsdepartementet, Ds 1990:60). Man konstaterar där att de normrelaterade betygen spelat ut sin roll i den svenska grundskolan och pekar på en rad faktorer som stöder detta konstaterande. Betyg används inte i någon större utsträckning i övergången mellan grundskola och gymnasieskola sedan kommunerna ålagts att erbjuda utbildning till alla ungdomar som slutfört sista årskursen i grundskolan. Vidare har tillämpningen av det normrelaterade betygssystemet brustit eftersom man på olika nivåer "aldrig fullt ut insett eller accepterat dess teoretiska bas och dess syfte att endast rangordna" (s. 99). Slutligen menar man att allmänhetens förtroende för det normrelaterade betygssystemet gått förlorat.

Expertgruppen är alltså i princip enig om att det normrelaterade betygssystemet måste ersättas. Men när man ska föreslå alternativ upphör enigheten. För grundskolan presenterar man därför två förslag. Det ena trycker på en individrelaterad bedömning av eleven fram till slutet av årskurs 9. Då får eleven ett kompetensbevis som är behörighetsgivande för gymnasiestudier. Det andra förslaget innebär att man inför ett slags målrelaterat betygssystem med två steg Godkänd – Väl godkänd. Betygen ska relateras till läroplanens mål och inte anges i procentsatser. En elev är behörig för gymnasiestudier med betyget Godkänd. Också för gymnasieskolan föreslår expertgruppen ett målrelaterat system men i tre steg: Godkänd, Väl godkänd, Utmärkt. De två högsta stegen ska dock inte användas på höstterminen i årskurs 1.

Fortsatt betygsdebatt

I tiden mellan Expertutredning och Betygsberedningen hamnade betygsfrågan åter på dagordningen. En bidragande orsak till detta var Per Måhls bok *Betyg – men på vad?* som publicerades 1991. Han hävdar där att det är möjligt att införa målrelaterade betyg genom att lärare i allmänhet har en intuitiv känsla för var gränsen för betyget Godkänd bör gå i deras ämne. Att Måhls bok kom att blåsa liv i betygsdebatten berodde inte minst på att den pekade på det målrelaterade betygssystemet som ett alternativ till det normrelaterade, en idé som efter MUT-utredningen länge ansetts politiskt död. Per Måhl kom sedan att bli en av de mest inflytelserika aktörerna vid införandet av det nya betygssystemet, även om han i senare böcker (se till exempel Måhl, 1998) är mycket kritisk till hur delar av reformen kom att verkställas.

Betygsberedningen 1992

Efter det att expertgruppen presenterat sitt förslag tillsätts en parlamentarisk utredning. I tidigare betygsutredningar och även i den politiska debatten har socialdemokratin ofta anfört att målet är en betygsfri grundskola. Den nya utredningen tillsätts dock med det uttalade syftet att ge förslag till ett nytt betygssystem för grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen (SOU 1992:86, s. 137). Det sägs aldrig direkt i utredningens direktiv att det är ett målrelaterat betygssystem som ska införas, men det ges endast exempel på två möjliga betygssystem, det "relativa" och det målrelaterade, samtidigt som det sägs: "Beredningen bör utgå från att de relativa betygen skall avskaffas" (s. 134). Vidare:

> Jag har nyligen i proposition 1990/91:18 om ansvaret för skolan lagt fram förslag till en ny mål- och resultatorienterad styrning av skolan. ... Ett betygssystem får inte vara utformat så att det motverkar de mål för undervisningen som ställs upp i läroplaner och kursplaner. (s. 133)

Efter regeringsskiftet 1991 ger skolminister Beatrice Ask (m) ännu tydligare signaler om att utredningen ska ge förslag till ett målrelaterat betygssystem. I tilläggsdirektiven till utredningen sägs:

> Huvudinriktningen för betygsutredningen ligger fast – det nuvarande relativa betygssystemet skall avskaffas och ersättas med målrelaterade betyg. (SOU 1992:86, s. 140)

I princip är alltså beslutet redan fattat. Utredningens uppdrag handlar snarast om hur övergången till målrelaterade betyg ska genomföras. Denna socialdemokratiska kursändring i betygsfrågan förvånar många. Ja, några debattörer och politiker, även inom socialdemokratin, blir så tagna på sängen att de fortsätter diskutera betygens vara eller inte vara respektive fördelar med olika betygssystem långt efter det att dessa frågor egentligen avförts från den politiska dagordningen (Allard, Måhl & Sundblad, 1994).

Betygsberedningen består av nio politiker, varav två blivande skolministrar, Ylva Johansson och Ingegerd Wärnersson. Man arbetar under stark tidspress; vid två tillfällen försöker man utverka förlängd tid för sitt uppdrag men detta avslås (SOU 1992:86, s. 67). Beredningen har inte fullt två år på sig att arbeta. Man ska under denna tid också samordna sitt arbete med läroplanskommittén som arbetar under samma tidsperiod och under samma tidspress. Två gånger får beredningen tilläggsdirektiv som delvis ändrar inriktningen på dess uppdrag. När man presenterar sitt förslag är man ändå mer enig än tidigare betygsutredningar. Endast en reservation till förslaget finns. Det är Stefan Kihlberg (nyd) som skisserat ett eget förslag till betygsättning. Ann-Cathrine Haglund (m) och

Ylva Johansson (v) inkommer båda med särskilda yttranden kring förslaget men instämmer i princip i beredningens förslag.
Utredningen föreslår ett "kunskapsrelaterat betygssystem". Att man inte kallar det ett målrelaterat system beror främst på att man vill undvika anknytningar till MUT-projektet:

> Målrelaterade betyg har sedan 70-talets knutits till de undervisningsteknologiska strävandena, då man i målen i detalj försökte precisera vad eleverna skulle lära in. (s. 48)

Man föreslår att betyg sätts med början i årskurs 7 i grundskolan i en sexgradig betygsskala:

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

Beredningen påpekar att i ämnen med få timmar kan det vara omöjligt att göra en uppdelning i sex steg. När det gäller det lägsta betyget ska beteckningen ÄIG användas fram till och med höstterminen årskurs 9, därefter IG. Samtidigt säger beredningen:

> Det kommunala ansvaret för den obligatoriska skolan är att inga elever skall lämna denna utan att ha nått målen i form av Godkänd. (s. 68)

I princip anser utredningen att en elev måste nå Godkänd i alla ämnen för att kunna söka gymnasial utbildning. Vissa undantag görs dock, men eleven måste alltid ha nått Godkänd i svenska, engelska och matematik. Om han/hon däremot fått betyget IG i "ett eller ett par ämnen som är av mindre vikt för det aktuella programmets inriktning" (s. 91) kan undantag göras. Förutsättningen är att eleven under sin gymnasietid kompletterar de ämnen där han/hon har IG ifrån grundskolan. Utredningen säger mycket klart att det föreslagna betygssystemet inte går att omvandla till poängvärden eller räkna medelpoäng på. Detta eftersom betygsskalan inte är en intervallskala, det vill säga det är inte lika långt mellan intilliggande värden. Betygen går därför inte att använda vid antagning till högre utbildning utan då måste andra metoder användas (s. 59-60).

Beredningen ser kunskapsutveckling som en process som ser olika ut för olika individer och som är relaterad till såväl innehållet i respektive ämne som till olika situationer och sammanhang. De betygskriterier som formuleras ska knytas till kursplanernas mål, de ska innebära tydligt avgränsade kravnivåer och vara

formulerade i förväg, det vill säga kända för elever, föräldrar och avnämare. Man tänker sig vidare att de mål som finns för respektive ämne och de kriterier som knyts till dessa ska gälla lika för grundskola och gymnasieskola:

> 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 börjar läsa tidigt under grundskolan, kan däremot under gymnasieskolan leda till en alltmer avancerad kompetens. (s. 61)

Eftersom ett förändrat betygssystem innebär en stor förändring i skolans uppdrag föreslår Betygsberedningen en omfattande fortbildning av lärare. Man föreslår att staten utbildar en kader fortbildare som på kommunal nivå genomför fortbildningen. Denna ska inledas med en introduktion av betygssystemets innebörd och uppbyggnad samt den syn på kunskap och lärande som systemet vilar på. Lärarna ska också ämnesvis formulera mål och bedömningskriterier för ett arbetsområde som de sedan arbetar praktiskt med i sina klasser med planering, genomförande och dokumentation av ett arbetsområde inklusive elevutförande i jämförelse med kriterierna. Därefter kallas lärarna till ny fortbildning där de följer upp arbetet i klasserna. Ytterligare uppföljning av fortbildningen sker efter minst ett år med utvärdering av hur betygssystemet fungerar.

"Läraruppdraget"

För att pröva om det är möjligt att införa ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem enligt beredningens förslag lägger man ut ett uppdrag med följande mål 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. (SOU 1992:86, s. 48)

Uppdraget som kom att kallas "Läraruppdraget" redovisas i SOU 1992:59. Det innebär konkret att fyra ämnen väljs ut: engelska, fysik, historia och musik. Specifikt för gymnasiet tillkommer också naturbrukslinjens karaktärsämnen. Två högstadielärare och två gymnasielärare samt två högskolerepresentanter deltar per ämne. Deltagarna får i uppgift att gemensamt lyfta fram centrala strukturer i ämnet. De ges också uppgiften att skissera en rimlig godkändgräns för årskurs nio och ge förslag på tänkbara nivåer över gränsen för godkänd.

I vissa fall får deltagarna i gruppen anvisningar om den kunskapssyn som ska ligga till grund för gruppens arbete. För engelska till exempel gavs följande anvisningar:

1. Forskning pekar på att en språkundervisning med tonvikt på grammatik och formella övningar ger sämre effekt än en undervisning med tonvikt på kommunikation (tala, lyssna, skriva, läsa).
2. Forskning pekar på att vissa typer av prov har negativa pedagogiska effekter, t.ex. sådana flervalsprov där uppgiften kan lösas med en ytinriktad, teknifierad, allmän provkompetens. Sådana prov styr elever mot studiestrategier med sämre långtidseffekt.
3. Ett kvantitativt bedömningssystem där elevens betyg avgörs av en sammanlagd poängsumma, speglar inte alltid kvalitativa skillnader mellan elevers kompetens. Delpoäng på skilda kvalitativa nivåer, (t.ex. läsförståelsefrågor på texter av olika svårighetsgrad) kan inte summeras.
4. I ett kvalitativt system bör själva uppgiften kvalitetsbestämmas (texten, skrivuppgiften, hörförståelseuppgiften osv.) och elevens betyg avgöras av svårighetsgraden på de uppgifter eleven genomför tillfredsställande. (s. 91-92)

I gruppens redovisning framkommer att samtliga deltagare är ense om följande:

- Det är möjligt att formulera kriterier för nivåer.
- Det är möjligt att identifiera elevsvar/elevgenomföranden som uppfyller kriterierna för nivåer.
- Det är möjligt att uppnå en acceptabel bedömaröverensstämmelse lärare emellan vad det gäller huruvida ett visst svar/genomförande motsvarar en viss nivå.
- Det är möjligt att betygsätta elevers kunskaper utifrån bedömningar i förhållande till nivåer
- Det är möjligt att fastställa en rimlig godkändgräns för årskurs 9.

När betygsberedningen beslutar sig för att föreslå ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem är ledamöterna märkbart påverkade av de positiva utvärderingarna "Läraruppdraget" redovisar. Man säger:

> 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. (SOU 1992:86, s. 50)

Uppföljning av läraruppdraget

"Läraruppdragets" nivåer följs upp i en undersökning bland 120 lärare, 48 i grundskolan och 72 i gymnasieskolan. Överrepresentationen för gymnasieskolan beror på att 28 lärare på naturbrukslinjens karaktärsämnen deltar. Geografiskt kommer deltagarna från ett begränsat område, Värmland och Västergötland. Av de lärare som från högstadiet deltar för ämnet musik kommer till exempel alla utom en från Karlstad.

Lärarna får läsa "Läraruppdraget", dels den allmänna inledningen, dels de avsnitt som specifikt handlar om det egna undervisningsämnet. De intervjuas sedan om vilka grunder de har för betygsättning idag, om sin allmänna inställning till förslaget, om synpunkter på de angivna nivåerna, om fördelar respektive problem med förslaget, om vilka åtgärder som behöver vidtas om förslaget ska genomföras samt andra förslag till bedömningssystem.

När det gäller den nuvarande betygsättningen anser många att det redan i det normrelaterade betygssystemet finns en inofficiell gräns för godkänt vid betyget tre. Detta är samma uppfattning som anges i "Läraruppdraget", men här rapporteras också att vissa lärare främst på högstadiet anser betyget två vara gränsen för godkänt.

Drygt 90 % av de intervjuade ställer sig i princip positiva till "Läraruppdragets" förslag som man bland annat anser innebär tydligare mål, stimulans för eleverna och lärarna och en väg bort från kravet att rangordna eleverna. När det gäller problem med förslaget frågar lärarna bland annat vad som händer med de elever som inte når upp till Godkänd, om eleverna behöver klara alla delmoment för att erhålla ett betyg, och vilka hänsyn som ska tas till andra faktorer än själva kunskapsutvecklingen vid betygsättning, till exempel samarbetsförmåga, ambition och intresse. Man menar också att de nivåer som presenterats måste förtydligas och bearbetas. Lärarna lämnar också ämnesspecifika synpunkter och där framkommer att det bland musiklärare på högstadiet finns en tveksamhet inför att betyg överhuvudtaget bör sättas i ämnet på grundskolan. En svårighet för musiklärare är att de ofta träffar ett mycket stort antal elever och det är då svårt att lära känna varje elevs kompetens.

Lärarna i historia verkar mest positiva till förslaget. Några få anser att antalet betygssteg borde vara färre. Fysiklärarna är inbördes oense. Vissa anser att förslaget väl överensstämmer med deras sätt att se på ämnet, medan andra är kritiska och menar att jämförbarheten över landet och likvärdigheten i betygssystemet går förlorad i och med ett nytt system.

Bland engelsklärarna efterlyser några grammatikprov och ordförrådstest som poänggivande underlag för proven. Detta är en stor skillnad från slutsatserna i "Läraruppdraget" där det rapporteras:

> Ingen deltagare angav grammatikkunskaper som separat kriterium ... I och med att varken grammatik eller korrekthet nämndes av deltagarna tog vi aldrig upp frågan huruvida lärare i engelska har mål som inte går att bedöma samtidigt med och underordnat elevens kommunikativa kompetens. (SOU 1992: 59, s. 92)

Ytterligare synpunkter som framkom var att processinriktad skrivning bör lyftas fram, att realia och kulturkunskap saknas i förslagen, och att ytterligare en nivå borde tillfogas de redan föreslagna.

Beslut i betygsfrågan

Den enighet som utredningen visar står sig inte i partiernas riksdagsgrupper. När den nya läroplanen för grundskolan fastställs av riksdagen 1994 är samtliga politiska partier överens om att ett målrelaterat betygssystem bör införas. Men när frågan gäller hur ett sådant konkret ska utformas finns två huvudförslag att ta ställning till, regeringens och den socialdemokratiska oppositionens. Den dåvarande borgerliga regeringens förslag (Proposition 1992/93:220) innebär en sexgradig betygsskala där tre steg reglerades centralt:

E Godkänd
C Väl godkänd
A Mycket väl godkänd

Betyget F står för Icke godkänd. Kriterier för betygsstegen B och D ska bestämmas lokalt. Betyg ska ges från vårterminen år 7 men också år 5 och 6 ges eleverna skriftliga omdömen. För år fem utgår bedömningen från de mål som kursplanen anger för år fem och det skriftliga omdömet ska fastställa om eleven nått målet eller ej; i praktiken alltså en tvågradig betygsskala Godkänd/Icke godkänd. Föräldrar kan begära att eleverna får betyg före år 5 men det är också möjligt att avstå från betyg under de åtta första åren i grundskolan. Den nationella likvärdigheten ska upprätthållas med hjälp av riksgiltiga prov.

Mot denna proposition står en socialdemokratisk partimotion (Motion 1993/94 Ub1) som föreslår en tregradig betygsskala:

G Godkänd
VG Väl godkänd
MVG Mycket väl godkänd

Detta är samma betygsskala som tidigare införts på gymnasieskolan, men med en viktig skillnad. Betyget IG, Icke godkänd, som finns på gymnasieskolan ska inte förekomma på grundskolan. Socialdemokraterna avvisar beteckningar som "underkänd" eller "otillräckliga kunskaper". Man föreslår i stället att dessa elever inte ska ges betyg utan ett skriftligt omdöme. Man föreslår liksom regeringen riksgiltiga prov i svenska, engelska och matematik för år nio, liksom "kontrollstationer längs vägen år 2, 5 och 7". Man föreslår att de första betygen sätts i slutet av höstterminen år åtta, och att betygen kompletteras med de "utvecklingssamtal" som skolan ska vara skyldig att anordna. Man talar vidare om skolans ansvar för att eleverna ska uppnå betyget Godkänd i alla ämnen.

Trots att socialdemokraterna i sin partimotion säger att "det mest anmärkningsvärda med regeringsförslaget är att betygssättningen i alla årskurser före slutbetyget blir en lokal angelägenhet i varje skola" finns det inget förslag om ökad centralstyrning när det gäller betygsstegen. Varken de borgerliga partierna eller socialdemokraterna tar egentligen ställning till hur kriterierna ska bestämmas vid de betygstillfällen när det inte finns centralt reglerade kriterier. I den allmänna debatten som försiggår parallellt med den politiska beredningen av beslutet framkommer åtminstone tre tankar kring hur betygsättningen ska gå till. En grupp hävdar att de centrala kriterierna gäller vid varje betygstillfälle. Andra hävdar att betygen är prognostiska, alltså säger till eleverna "arbetar du på så här kommer du att nå betyget G i slutet av nian". En tredje grupp menar att skolorna lokalt måste skriva betygskriterier för dessa tillfällen. Mot den första tanken, att de centrala kriterierna gäller hela skoltiden enligt det förslag Betygsberedningen lagt fram, reses främst två huvudinvändningar. Dels hävdar många att det blir svårt att motivera de elever som redan vid första betygstillfället nått högsta betyget att ytterligare förkovra sig, dels pekar främst B-språkslärare på att skolämnena inte har samma tidsmässiga utsträckning. Med tanke på den korta tid eleverna läst tyska eller franska vid första betygstillfället riskerar de allra flesta elever att bli utan betyg. Detta får till följd att ytterst få elever kommer att välja dessa språk.

När beslutet om ett nytt betygssystem till slut klubbas i riksdagen är det inte regeringens proposition utan den socialdemokratiska partimotionen som bifalls. Detta sedan Ny Demokrati i sista stund och mycket oväntat bestämmer sig för att följa socialdemokraterna i betygsfrågan. Partiets vändning är så sen och oväntad att det redan har hunnit komma ut böcker som kommenterar det betygssystem som aldrig förverkligades. Allard, Måhl och Sundblad (1994) säger till exempel: "Det vi nu har gjort är en uttolkning av innebörden av riksdagens beslut om ett nytt betygssystem för grundskolan" (s. 5), men de kommentarer de ger handlar om regeringens proposition, inte det beslut riksdagen till slut fattade.

Vilka riktlinjer hade lärarna att tillgå?

Någonstans längs vägen mellan Betygsberedningens förslag och implementeringen av beslutet försvinner tanken på en gedigen fortbildning om det nya betygssystemet för lärarna. Detta är förmodligen en anledning till den förvirring kring det nya betygssystemet som finns ute på skolorna när det ska införas. Istället för en gedigen fortbildning sker grundskolans omställning till en målstyrning på många håll utan någon fortbildning alls. En annan orsak till förvirringen torde vara den information om betygssystemet som ges centralt. Inte sällan är direktiven svårtydda, ibland rent av motsägelsefulla.

Skolverket ger 1996 ut ett informations- och kommentarmaterial, *Grundskola för bildning – kommentarer till läroplaner, kursplaner och betygskriterier* (Skolverket 1996c). Det sker ett och ett halvt år efter att läroplanen har införts och samma år som det nya betygssystemet träder i kraft. I skriften står under rubriken Terminsbetyg:

> För terminsbetygen finns inga nationella kriterier eller andra riktlinjer att utgå från. "Bedömningens inriktning", som finns i anslutning till respektive ämnes betygskriterier, kan vara vägledning för vad som ska bedömas. Det betyder dock att det är lärarens ansvar att, inom de ramar som den lokala arbetsplanen ger, tillsammans med eleverna utveckla utgångspunkterna för hur betyg ska sättas och för hur de ska relatera till slutbetygens kriterier. (s. 30-31)

En fråga som flitigt diskuteras är vilken grupp de lokala betygskriterierna ska omfatta. Ska varje lärare själv formulera sina kriterier, ska lärarna i ett ämne på en skola enas eller ska kommunen ha gemensamma kriterier? Även här ges olika svar från olika håll. I en artikel i GT i maj 1997 (Kangas, 1997) uttalar sig Jan Hylén, politisk sakkunnig hos skolminister Ylva Johansson. Han får kommentera att tre uppsatser i svenska bedöms olika på fyra olika skolor, som mest ett betygssteg. Han säger att "man ska bli upprörd" över skillnader i bedömning och att eleverna bör ställa krav på skolledningen. Han framför vidare:

> Det är kommunernas ansvar ... ett bra förslag är ju att låta lärarna från olika skolor få tid att tillsammans bestämma de olika kriterierna.

Ett uttalande som bör jämföras med att Skolverket i ett nyhetsbrev bara sex månader tidigare, den 11 november 1996, uttryckligen säger att samma betygskriterier för en kommun eller ens en skola skulle gå på tvärs mot intentionerna att lärare och elever tillsammans diskuterar fram vilka kriterier som ska gälla (Skolverket, 1996b).

Vad det gäller den centrala frågan om hur och när betygskriterier ska utformas sägs i samma nyhetsbrev:

> Det finns heller inga bestämmelser om att man lokalt måste skriva betygskriterier. Det finns ingen årskursindelning i kursplanerna för olika ämnen, utan stor frihet att utforma undervisningen efter lokala behov och förutsättningar.

Det finns ett slags självmotsägelse när Skolverket säger att man inte måste skriva lokala betygskriterier. I resten av nyhetsbrevet används nämligen formuleringar som "Om läraren anser att eleven inte har den minikunskap som *satts upp* för terminen" eller "Vilka mål man lokalt *sätter upp* för terminen är något som läraren samtalar med sina elever om och det är hur väl eleven uppfyllt de målen som ska bedömas i terminsbetyget" (mina kursiveringar). Formuleringar som dessa tyder på att det finns ett underliggande antagande om att läraren har skrivit ner kriterier för terminen. Inte minst med tanke på att eleven och föräldrarna ska kunna veta vad som krävs för att uppnå ett visst betyg.

En formulering i nyhetsbrevet som väcker viss uppståndelse bland språklärarna är följande:

> "Elevens val", "Skolans val" och "Språkval" är tidsbegrepp – de är inte ämnen och eleven kan således inte få betyg för dessa val.

Senare i texten sägs att elever får betyg i språkval som har egen kursplan, men ingenstans nämns att elever som väljer C-språk som elevens val också får betyg i det.

En annan fråga som flitigt diskuteras är huruvida elever med mycket stora svårigheter som lyckas klara Godkänd i de flesta kriterier men inte alla ändå kan få betyget Godkänd. Här svarar Skolverket i nyhetsbrev nr 19 (Skolverket, 1996b):

> Huvudprincipen för betygssättning är att eleven skall uppfylla alla kriterier eller nå de mål som fastställs för en viss betygsnivå. En elev som inte uppfyllt alla kriterier eller nått de mål som fastställts för en viss nivå; Godkänd, Väl godkänd eller Mycket väl godkänd, kan ändå få något av dessa betyg.

Man utvecklar därefter resonemanget:

> Föreskriften som står i anslutning till de nationellt fastställda kriterierna för Väl godkänd för slutbetyget gäller även för terminsbetyget. "För att erhålla betyget Väl godkänd i visst ämne skall eleven ha uppfyllt samtliga kriterier för detta betyg. Om särskilda skäl föreligger

> med hänsyn till personliga förhållanden hos enskild elev kan dock bortses från enstaka kriterier. Väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kan väga upp brister avseende ett eller ett par andra kriterier." (SKOLFS, 1995:65).

Denna typ av svar väcker ofta ytterligare frågor. Det är lätt att tolka svaret som att det inte går, men det går ändå bra, men bara för betyget Väl godkänd. Vad innebär "personliga förhållanden"? Vad händer med de elever som inte kan uppvisa någon väl utvecklad förmåga utan nätt och jämnt kravlar sig upp till Godkänd på alla kriterier utom ett? Ska en sådan elev inte ha något betyg? Frågor som rör elever som inte nått gränsen för Godkänd besvaras nästan alltid som i Nyhetsbrev nr. 19:

> Alla elever bör kunna nå de mål som man satt för ämnet för terminen i fråga. Betyget Godkänd uttrycker den grundläggande kunskapsnivån för ämnet.

När grundskollärare hösten 1996 formulerar lokala betygskriterier har de alltså inte några tydliga riktlinjer. Istället är många av de föreskrifter och råd som ges ut vid denna tid vaga och inte sällan motsägelsefulla. Det ges stort utrymme för lokala tolkningar, men skolor känner ofta ett stort behov av riktlinjer. Under 1996 anordnar skolor som hunnit längre än andra med att formulera sina betygskriterier studiedagar. Några skolor säljer till och med sina betygskriterier som mallar för andra att följa. Det är lätt att drabbas av misstanken att den mycket snabba beredningen av betygsfrågan innebar att beslutet om ett nytt betygssystem togs utan att alla konsekvenser hade analyserats och att Skolverket inte i tid tänkt igenom vad det nya betygssystemet får för konsekvenser för den enskilde eleven. Allard, Måhl och Sundblad (1994) lanserar därvidlag en formlig konspirationsteori. De menar att det fanns personer i Skolverket som aktivt motarbetade informationen kring och implementeringen av ett nytt betygssystem, därför att de var övertygade om att det aldrig skulle komma att genomföras:

> I efterhand kan man konstatera att åtminstone några inflytelserika personer på Skolverket i det längsta tänkt sig att den breda politiska enigheten om betyg i flera steg skulle spricka. (s. 20)

Det är naturligtvis en mycket allvarlig anklagelse att statens ämbetsverk inte arbetar efter riksdagens beslut, men det är hur som helst uppenbart att det nya betygssystemet inte var så väl förberett. Många lärare klagade under de första åren med målrelaterade betyg över bristen på information om hur systemet skulle fungera. I nästa kapitel beskrivs hur skolorna i undersökningen presenterar sina lokala betygskriterier. Det är dock värt att hålla i minnet att när skolorna skrev sina lokala dokument var den centrala informationen i vissa fall bristfällig.

4. DE LOKALA KRITERIERNA – GRANSKNING OCH ANALYS

Detta kapitel innehåller den analys som gjorts av betygskriterierna på ett övergripande, organisatoriskt plan. Efter en kort diskussion kring metod för granskningen kommer först ett avsnitt om vilket material i form av lokala betygskriterier och arbetsplaner som fanns på skolorna och hur det presenterades. Därefter kommer en analys av hur materialet vänder sig till en tänkt läsekrets och slutligen vilka olika röster som framträder i materialet.

Empiri och metod – några utgångspunkter

I en analys av de betygskriterier som formulerats lokalt är det naturligt att studera den diskussion som föregått de politiska besluten, vilket skedde i föregående kapitel. Likaså är det intressant att studera vilka spår denna diskussion, tidigare förslag och tidigare betygssystem har lämnat i kriterierna. Det handlar alltså om att analysera de röster som direkt eller indirekt talar i texterna. En analys av en diskurs kan inte stanna vid de författarröster som framträder i texterna. Diskursen handlar om ett socialt samspel där texten sätts in i en kontext av samhandling mellan de människor som på olika sätt berörs av texten. Därför blir mottagaren av texten intressant. För vilken målgrupp är de lokala betygskriterierna skrivna? Är texten skriven på ett sätt som är anpassat efter de tilltänkta läsarna?

Emmott (1997) talar om "tankebryggor", den kompetens som texten kräver för att läsaren ska kunna följa med i författarens resonemang. För betygskriterier borde sådana tankebryggor vara få eftersom texten ska vara lätt att se igenom för dem som läser den. Å andra sidan hävdar Foucault (1993) att utbildningsväsendet speglar maktstrukturen i ett samhälle och är därför, per definition, inte öppet för att förändra dessa strukturer. I det normrelaterade betygssystemet som byggde på procentuell fördelning av betygen fanns det ingen möjlighet för eleverna att ha insyn i hur betygsättning gick till eller vad som krävdes för att få ett visst betyg. Det var naturligtvis inte heller för lärarna möjligt att veta att en elev tillhörde till exempel de 7 % bästa i riket, men vid betygsättning gjordes ändå denna tolkning. Med ett nytt betygssystem skulle betygsättningen göras mer öppen för eleverna. De skulle i förväg veta vad som krävs för att få ett betyg.

En viktig målgrupp för de lokala betygskriterierna är naturligtvis elever och föräldrar. Enligt Per Måhl (1998) är detta också den enda intressanta målgruppen:

> Syftet med lokala krav är inte att tillfredsställa en rektor, en kommunal politiker eller en representant för Skolverket på tillfälligt besök. Syftet är att ge elever och deras föräldrar en användbar information om vad som krävs. (s. 119)

Det är lätt att ställa sig bakom Måhls synpunkt att den viktigaste målgruppen för de lokala kriterierna är elever och föräldrar, men rimligen har också rektorer, lokala politiker och representanter för Skolverket ett legitimt intresse av att kunna läsa och tolka lokala kriterier. En svårighet med betygskriterier är snarare att det finns flera olika målgrupper som alla har olika krav på hur texten bör presenteras för att möta deras unika behov. Dessa kan delas in i två stora huvudgrupper. Dels de som har sin yrkesverksamhet i skolan, kollegor i andra ämnen eller på andra skolor, skolledare med flera, dels de som inte är yrkesverksamma i skolan. I den senare gruppen finns till exempel elever och föräldrar, men också skolpolitiker och medlemmar av "allmänheten".

Eftersom många i den senare gruppen är ovana att läsa officiella skoldokument är det intressant att granska kriterierna från deras perspektiv, främst då utifrån ett föräldra- och elevperspektiv och analysera dokumenten med utgångspunkt i frågor som: Är kriterierna skrivna med tanke på att de ska läsas och tolkas av personer utan särskilt stor förförståelse i ämnet eller kräver de tankebryggor? Ger de ett intryck av att "bjuda in" föräldrar och elever eller stänger de snarare ute? I *Grundskola för bildning* (Skolverket, 1996a) sägs:

> Ett väsentligt inslag i betygsreformen är öppenheten i systemet. Öppenheten innebär dels en synlighet, dvs. att betygskriterier och andra grunder för bedömning och betygssättning ska vara tillgängliga inte bara för läraren utan också för elever och föräldrar. (s. 29)

Skolverket visar alltså mycket tydligt att betygskriterierna ska kunna läsas och förstås av elever och föräldrar. I citatet ovan talas också om "betygskriterier och andra grunder för bedömningen". Det kan alltså på skolorna finnas andra grunder för betygsbedömningarna än de som anges i betygskriterierna. Vad exakt detta kan vara antyds inte i Skolverkets dokument.

Fanns kriterier på skolorna?

Skolor som saknar kriterier

Det mest fundamentala i granskningen av de lokala kriterierna är naturligtvis huruvida det överhuvudtaget finns några kriterier. Det finns 14 skolor av de 93 skolorna i det empiriska materialet som inte har formulerat några kriterier i ett eller två ämnen trots att undersökningen sker efter det att betygen satts för första gången. Som tidigare nämnts finns det ingen förordning som säger att skolor måste formulera betygskriterier. Skolverket säger att det kan finnas "andra grunder för bedömning". Tre skolor hänvisar till Skolverkets nyhetsbrev nr 19, (Skolverket, 1996b) att de inte är ålagda att skriva kriterier. De stöder sig då på följande formulering i nyhetsbrevet:

> Det finns heller inga bestämmelser om att man lokalt måste skriva betygskriterier. Det finns ingen årskursindelning i kursplanerna för de olika ämnena, utan stor frihet att utforma undervisningen efter lokala beslut och förutsättningar.
> Innehåll och arbetssätt kan växla mellan olika klasser eller elever. Eleverna förutsätts också ha ett reellt inflytande på utbildningen. Listor på betygskriterier skulle, i sämsta fall, kunna bli listor på lätt mätbara kunskaper.
> Kriterier som ska gälla för en hel kommun eller en hel skola kan bli mycket styrande för den enskilde lärarens bedömning och betygssättning av enskilda elever. Då ges inget utrymme för läraren att "tillsammans med eleverna utveckla utgångspunkterna för hur betygen ska sättas och för hur de ska relatera till slutbetygets kriterier" (Grundskola för Bildning, s. 31).

En skola skickar in arbetsplaner och betygskriterier i engelska och skriver vidare:

> Kan tyvärr inte bifoga några kurskriterier för idrott och kemi eftersom vi inte har några sådana. Efter många och långa diskussioner enades vi om att stödja oss på Skolverkets Nyhetsbrev nr 19 som säger att terminskriterier inte är ett måste och att de kan vara ett hinder. För oss blev det en befrielse att läsa eftersom vi kommit fram till samma slutsatser i våra diskussioner.

Det finns en skola som har betygskriterier för år åtta och år nio i engelska och idrott, men inte formulerat några kriterier alls i kemi. De skickar med följande förklaring:

> Lärarna i naturorienterande ämnen på X-skolan har beslutat, att betygen i åk 8 och höstterminen i åk 9 skall ha karaktären av prognosbetyg inför slutbetyg i åk 9.

En skola anger att de inte formulerat egna kriterier utan att de istället använder sig av kursplanernas "Bedömningens inriktning" när de sätter betyg.

Anledningarna som de övriga åtta skolorna anger till att man inte skrivit några kriterier är två. Den ena är att betygsättningen i stället sker med hjälp av lärarnas "intuition" av vad eleverna bör prestera. En skola skriver:

> Hittills har bedömningarna gjorts väldigt mycket efter en allmän känsla av vad eleven har presterat.

Den andra anledningen som anges är att det inte funnits tid eller möjlighet att skriva kriterier, oftast därför att den ordinarie läraren varit sjuk eller att det inte finns någon utbildad lärare i ett eller flera ämnen på skolan. Det gäller små skolor i glesbygd och speglar säkert den verklighet som dessa skolor lever i. Det finns endast en ordinarie lärare i respektive ämne och när han eller hon till exempel blir sjuk är det svårt att hitta ersättare och undervisningen får hanka sig fram med hjälp av tillfälliga lösningar. Denna bild bekräftas i några av de brev som bifogats kriterier. Många lärare skriver att de av mig vill veta mer om hur andra skolor har formulerat sina kriterier. Speciellt angelägna är lärare i glesbygdsskolor som är ensamma i sitt ämne och som ibland också saknar utbildning i det. Dessa lärare finns i alla ämnen jag undersökt men behovet av att veta "hur andra gjort" tycks störst i engelska, förmodligen därför att gränsen för godkänd är avgörande för elevernas möjlighet att komma in på ett nationellt program på gymnasiet.

Skolor som inte har kriterier för höstterminen år åtta

En annan grupp skolor är de som inte formulerat några kriterier för år åtta, alternativt inte för höstterminen år åtta. Dessa skolor, ett drygt 20-tal, hänvisar antingen till lokala kriterier som finns för vårterminen år åtta eller till kriterierna för år nio och ser betygstillfället höstterminen i åttan som en prognos för hur väl eleverna kommer att nå målen. I undersökningen betraktas kriterier för vårterminen år åtta eller nio också som skolans betygskriterier för höstterminen år åtta i de fall där skolan angett att de själva ser så på sina kriterier. Ett exempel på hänvisningar till andra lokala kriterier är en skola som skriver:

> Vi har inte skrivit exakta betygskriterier för höstterminen, utan har muntligt brutit ner vårterminens kriterier till en "höstnivå".

En annan skola som endast har kriterier för våren år nio skriver:

> Högstadietiden kan för eleverna ses som en resa där målet är att minst uppnå betyget Godkänd efter vårterminen i årskurs 9.
> Att ange betygskriterier för årskurs 8 och ht årskurs 9 är av flera skäl obehövligt. Det ankommer på läraren att under hela högstadietiden kontinuerligt bedöma elevens framsteg, hela tiden med siktet inställt på målen för årskurs 9.

I vissa fall har denna studie förmodligen bidragit till att skolor har producerat kriterier för att kunna sända in efter förfrågan. Från en skola hörde rektorn av sig och tackade för förfrågan. Han skriver "Jag har inte förmått mina lärare att formulera några kriterier och tänker nu använda din förfrågan som påtryckningsmedel". Några veckor senare kom också kriterier från skolan. I andra fall är orsakssambandet mellan förfrågan och kriterieskrivandet inte lika

klart men det finns anledning att tro att ett visst samband råder. Det gäller till exempel ett par skolor som behövde tre respektive fyra påminnelser och de kriterier som därefter skickades in är handskrivna, ibland snarast nedklottrade, på de arbetsplaner jag tidigare fått mig tillsända. En skola som skickat sin arbetsplan i idrott och hälsa har under den maskinskrivna texten skrivit till för hand:

> Kriterier
> Krav godkänd: Ska delta aktivt, ska inte dra sig undan i ett hörn, visa vilja och fair play.

Flera skolor har endast kriterier för år nio. Vanligast är att man använder de nationella målen för år nio som kriterier för Godkänd samt de nationella kriterierna för Väl Godkänd. Ibland finns därtill lokalt formulerade kriterier för Mycket Väl Godkänd. Detta är dock inte alltid fallet, ett mycket stort antal skolor har inte formulerat några kriterier för MVG. På andra skolor består texten för MVG av mycket knappa upplysningar, ibland av en enda mening:

> Lärarens professionella bedömning måste här ha en avgörande betydelse.

Inte någon skola av dem som saknar kriterier för MVG kommenterar detta. Det är därför svårt att hitta förklaringar kring varför man utelämnat ett betygssteg. Den nationella kvalitetsgranskningen av betygsättningen (Skolverket, 2000c) ser samma mönster och drar slutsatsen: "Vidare är det i grundskolan en utbredd uppfattning att MVG inte kan ges förrän i slutbetyget" (s. 136). Det finns anledning att tro att det är denna uppfattning som slår igenom också i denna studie. En annan orsak kan naturligtvis vara att det inte fanns några centrala kriterier för MVG utan bara Mål att uppnå, som kan sägas beskriva ett slags godkändnivå, samt kriterier för VG.

På andra skolor är målet för MVG satt så högt att det i princip inte kommer att användas år åtta. En skola kräver i idrott och hälsa att eleven för att få MVG ska kunna tävlingsidrotta på distriktselitnivå. Så här formulerar sig en annan skola:

> Betygsgraden Mycket Väl Godkänd ges till elever som uppfyller kraven för Väl Godkänd, och som visar upp extraordinära egenskaper och färdigheter.

En annan skola har sammanställt "Mål att uppnå" och betygskriterierna för Väl Godkänd år nio i ett häfte och ger som inledande information till föräldrar och elever:

> Terminsbetygen i åk 8 och 9 skall ses som prognoser, dvs. "om du fortsätter att arbeta så här är du på väg mot...".

En skola som bara har skrivit kriterier för år nio ger följande upplysning till elever och föräldrar:

> I det följande hänvisar vi till kursplaner och betygskriterier för Grundskolan ... Dessa kriterier är så luddigt skrivna att våra egna kriterier för G och MVG får tjäna som konkretisering och exempel på vad som krävs för att klara VG också.

Vissa skolor som saknar kriterier för år åtta talar inte om prognosbetyg utan formulerar sig till exempel "vi utgår från kriterierna i nian". Om detta innebär att eleverna får betyg utifrån samma kriterier varje gång, eller om lärarna ser de tidigare betygstillfällena som ett slags prognos på om eleven kommer att nå kriterierna i slutet av nian framgår dock inte.

En skola har formulerat egna mål att uppnå för år nio, som alltså inte är desamma som de Mål att uppnå som finns nationellt formulerade. Rektor kallar dem för "våra kriterier" i sitt följebrev. Målen är förmodligen att betrakta som gränsen för Godkänd och är så vitt framgår de enda kriterier som existerar på skolan. Några kriterier för VG eller MVG finns inte.

Varierande tolkningar av kriterierna för hösttermin år åtta

De allra flesta skolor har kriterier och de som inte har det uppger skäl som till exempel att läraren varit sjuk, att de inte tolkat uppdraget så. Inte någon skola anger att de tycker att uppdraget har varit omöjligt eller att de anvisningar som kommit varit för vaga för att kunna utföra det. Detta kan vara tecken på en ovilja hos lärare att säga att de inte klarar en uppgift de ställs inför men det kan lika gärna vara ett tecken på den mycket starka lojalitet med eleverna som finns i svensk skola. När eleverna ska ha betyg försöker lärarna lösa situationen även om hur uppdraget ska utföras inte är tydligt formulerat för dem. Det innebär i sin tur att lösningarna blir olika mellan skolor, från dem som ser betygen i åttan som prognoser för hur eleverna ska klara sig i nian, över de skolor som har kriterier som gäller för hela åttan, till dem som formulerar kriterier för varje termin. För elever och föräldrar måste situationen där olika skolor har olika tolkningar kring vad som gäller vid betygsättningen te sig förvirrande, inte minst som detta är det första tillfället när betyg ges enligt ett nytt system där det inte finns någon tradition att falla tillbaka på. Att så pass många skolor anser sig behöva förklara hur de tänker kring sina kriterier i bifogade brev till mig bidrar till intrycket av att systemet är svårt att tränga igenom. I materialet finns också skolor som har olika tolkningar i olika ämnen, något som ytterligare bidrar till förvirringen.

Många skolor har uppenbarligen uppfattat betygssystemet som att MVG inte ska förekomma år åtta, eller i princip inte användas. En anledning till detta är förmodligen den diskussion som fördes huruvida betygen i år åtta är prognoser. Att så pass många skolor har uppfattat betyget i åttan som ett prognosbetyg måste också innebära att lärarna på dessa skolor har haft en annan inställning till hela arbetet med att formulera lokala betygskriterier. Många lärare har uttryckt sig i termer av att det är ett "onödigt arbete" och för lärare som ser betygstillfället som en prognos är det en rimlig tolkning.

För elever och föräldrar måste naturligtvis det nya betygssystemet te sig än mer obegripligt om det finns tre betygssteg, men bara två som används. Inte minst måste det vara en stor besvikelse för mycket ambitiösa elever att få veta att de inte kan uppnå det högsta betyget, oavsett resultat och arbetsinsats.

Hur presenteras kriterierna?

Layout av dokumenten

Analysen av betygskriterierna kan inte stanna vid enbart en textanalys. Kress och van Leuven (2001) menar att det idag finns många genrer där flera olika uttrycksformer blandas, till exempel en tidningsartikel eller annons där bild och text tillsammans bildar en enhet. Man kan inte analysera det ena utan att ta de övriga i beaktande. En analys av lokala betygskriterier bör därför innefatta också en semiotisk tolkning där uttrycksformer som illustrationer och layout tas i beaktande.

Skolorna har lagt ner olika mycket ansträngningar på att bearbeta och ge dokumenten en enhetlig layout. En del skolor, ungefär en fjärdedel, har samlat kriterierna i ett häfte; de allra flesta presenterar då kriterierna för både år åtta och nio. Det finns också några skolor som har samlat kriterierna för år åtta i ett häfte. Dessa skolor har överlag en enhetlig layout för sina kriterier. För det mesta finns en omslagssida i färg med en bild på skolan eller skolans symbol på omslaget och en rubrik, till exempel Lokala betygskriterier för X-skolan. Detta bidrar till att häftet får karaktären av officiellt dokument.

Det finns emellertid i materialet exempel på bilder som är mer intressanta att analysera. En skola har som omslagssida till sina kriterier en bild från Staffans Stollar med en mycket trött lärare som säger "Tyvärr har jag en del elever som inte stämmer med läroplanen". Vilka signaler sänder en sådan bild? Tolkas det av läsaren som ett bevis på att betygsättning inte är lätt, som en vänlig gest att ha en skämtteckning på förstasidan eller visar den att lärarna på skolan är trötta på sina elever?

I några av dessa häften finns också ett slags förord, se vidare avsnittet "Hur betygssystemet förklaras". Vanligtvis presenteras ämnena i bokstavsordning, men det finns skolor som presenterar ämnena i en slumpvis ordning. Andra presterar dem i ett slags ordning efter "tyngd", svenska och matematik ligger först. Rubriker och rubriknivåer är desamma för alla ämnen. Det förekommer i materialet två strukturer för att presentera kriterierna och inte sällan används båda av samma skola. Den ena är att redogöra för allt som krävs för betyget Godkänd, därefter VG och i förekommande fall MVG. Detta är också det sätt på vilket Skolverket presenterar de nationella kriterierna. Den andra modellen som används är att lägga fram ämnets olika moment och vilka kriterier som finns för respektive moment. Ett exempel som illustrerar detta kommer från kemi:

Syror:
G: Kunna namnge tre syror
VG: G + kunna ange formeln för två syror
MVG: Kunna namnge fyra syror samt ange formeln för tre syror

Baser:
G: Kunna namnge ett basiskt ämne
VG: Kunna namnge två basiska ämnen och ange formeln för ett
MVG: Kunna namnge tre basiska ämnen och ange formeln för två

Kol:
G: Veta att allt levande innehåller kol
VG: G+ veta att rent kol finns i naturen i form av diamant och grafit, samt att kolatomer normalt har möjlighet att binda fyra andra atomer
MVG: VG+ veta att kolatomer även kan binda varann med dubbel- eller trippelbindningar

De flesta skolor i undersökningen har dock inte kriterierna samlade i ett dokument för skolan utan det finns olika dokument för de olika ämnena. Enhetligheten är då betydligt mindre liksom den officiella prägel som ett häfte med skolans symbol ger. Det finns exempel där det är det svårt att förstå vad för slags dokument man läser. Det saknas både rubrik och förklarande text. I vissa fall kan ämnets namn utgöra ett slags rubrik. I andra fall saknas till och med denna upplysning, ibland har då någon skrivit en läsanvisning till mig, till exempel "Engelska 8". När också detta saknas krävs det ett stort mått av bakgrundskunskap av läsaren för att förstå dokumentets syfte.

En aspekt som spelar roll i samband med hur dokumenten presenteras är vilket typsnitt, vilken formatmall och vilken stilstorlek som används. Här skiljer sig också skolorna åt. Medan vissa skolor håller en enhetlig linje låter andra skolor "tusen blommor blomma", också inom ett och samma dokument. På samma sätt skiljer sig rubriksättning och rubriknivåer åt. Det finns exempel på skolor som

har enhetliga dokument och andra som använder olika rubrikstilar och typsnitt också inom samma dokument.

"Formella" dokument underlättar förståelsen

Det är tydligt vid genomgång av materialet att dokument som ger ett officiellt intryck inte alltid är svårtolkade. Tvärtom kan lärare som formulerar sina kriterier så, ge intryck av att bjuda in sina läsare till att förstå kriterierna och kanske till och med ha synpunkter på dem. Skolor som har mycket inofficiella dokument kan däremot ge intrycket att kriterierna är en angelägenhet mest för skolan som man ovilligt delar med sig till andra. Bristen på förklarande text bidrar till detta intryck. På samma sätt ger dokument som har olika typsnitt, rubriker och rubriknivåer ett rörigt och ogenomträngligt intryck. Det tar tid att sätta sig in i materialet och förstå hur de olika delarna förhåller sig till varandra.

De dokument som inte anger vilket ämne eller vilket år som presenteras ställer också stora krav på läsarna. För föräldrar krävs till exempel att de vet vilket innehåll som hör till vilket ämne, inte minst som de har 16 ämnen eller fler att hålla reda på. I de fall som förekommer i denna undersökning kan det till exempel handla om att veta om de kriterier de läser gäller kemi eller fysik eller att förstå att en uppsättning kriterier gäller engelska och inte till exempel språkvalet.

Det finns i materialet exempel på skolor där betygskriterierna är nedskrivna för hand på ett papper, i ett fall under den lokala arbetsplanen och skickat till mig inte som kopia utan i original. Detta är det tydligaste exemplet på kriterier som inte inbjuder sina läsare till en diskussion. Det torde i detta fall vara omöjligt att få del av kriterierna om de inte skrivs ner för hand gång på gång.

När det gäller dokumentens design och layout är det alltså tydligt att ju mer formellt en skola presenterar sina kriterier, desto lättare är det för elever och föräldrar att ta del av dem och förstå vad som krävs för respektive betyg. I vissa fall är kanske orsaken till brister i enhetlighet för skolan den tidsbrist som ofta rådde när dokumenten skrevs. I andra fall kan detta omöjligt vara orsaken. Nästan samtliga dokument är skrivna på dator och även om skolan i efterhand skulle enas om gemensamma typsnitt, format och stilstorlekar innebär det bara någon minuts arbete att ändra så att dokumenten blir enhetliga. Att ändra rubriker och rubriknivåer, eller på vilket sätt kriterierna presenteras, moment för moment eller betygssteg för betygssteg, innebär ett något större men knappast oöverstigligt arbete. Det handlar förmodligen istället om ett sätt för lärarna att visa att kriterierna tillhör lärarna i respektive ämnesgrupp, inte skolan. Det är naturligtvis också mycket svårare att ha synpunkter på kriterierna om det för elever och föräldrar innebär ett bemödande att sätta sig in i hur varje ämne resonerat kring strukturen i sin presentation.

Det ligger nära tillhands att misstänka att lärarna aldrig tänkte på målgrupp för sitt skrivande. De har därför inte heller tänkt på hur förvirrat det blir för elever och föräldrar att sätta sig in i olika ämnens sätt att strukturera sina kriterier. Uppenbarligen har inte heller skolledningarna, som rimligtvis har läst kriterierna för alla ämnen, känt ett ansvar för att samordna kriterierna och göra dem mer lättöverskådliga.

Hur förklaras betygssystemet

En annan aspekt värd att undersöka är hur det nya systemet förklaras för elever och föräldrar. Vilka förkunskaper förutsätter man att de har och vad anser man sig behöva förklara? Finns en genomgång av betygsstegen och vad de står för? Förklarar man skillnaden mellan ett målrelaterat och ett normrelaterat system? Ges beskrivningar av hur betygsättning går till? Hur beskrivs progressionen mellan de olika betygstillfällena?

Generellt kan man säga att skolorna inte i någon hög grad funderat på hur betygssystemet kan förklaras. Det finns ytterst få exempel på skolor som ens gör försök till förklaringar utan det nya betygssystemet förutsätts vara bekant. Uppställningarna som elever och föräldrar får ta del av, består nästan uteslutande av uppräkningar av vad eleverna ska behärska vid respektive betygssteg utan någon inledande eller förklarande text.

I materialet finns dock några få exempel på fylliga presentationer där skolan förklarar systemet för elever och föräldrar. Här följer ett exempel från en skola som utgår från Grundskoleförordningens text och gör ett mycket seriöst försök att förklara det nya betygssystemet.

> **Betygskriterier**
> Betyg enligt det nya betygssystemet kommer att sättas första gången höstterminen 1996 för de elever som går i årskurs 8. Detta sker efter en tregradig betygsskala:
> **Godkänd** (G)
> **Väl godkänd** (VG)
> **Mycket väl godkänd** (MVG)
> Underkänd eller icke godkänd finns inte som betyg i grundskolan. Om en elev inte når upp till kraven för en godkänd prestation ges inga betyg i ämnet.
> Om en elev inte får slutbetyg i något/några ämnen i årskurs 9 kan eleven eller vårdnadshavaren begära ett av läraren undertecknat skriftligt omdöme om elevens kunskapsutveckling i ämnet.
> Kriterierna för "Mål att uppnå" för årskurs 9 i kursplanerna gäller som gräns för betyget **Godkänd**. Skolverket har tagit fram kriterier för betyget **Väl godkänd** i årskurs 9. Dessa kriterier har sedan "brutits"

ner av skolan lokalt till betygskriterier även för höst- och vårterminsbetyg i årskurs 8 samt höstterminsbetyg i årskurs 9. Kriterier för **Mycket väl godkänd** bestäms av skolan lokalt.
För att erhålla betyget **Väl godkänd** i ett ämne skall eleven, förutom att ha uppfyllt kriterierna för betyget **Godkänd,** ha uppfyllt samtliga kriterier för detta betyg. Om särskilda skäl föreligger kan dock väl utvecklad förmåga avseende någon eller några kriterier för **Väl godkänd** väga upp brister avseende ett eller ett par andra kriterier. För att uppnå betyget **Mycket väl godkänd** skall eleven sammaledes ha uppfyllt kriterierna för **Väl godkänd.**
Det nya betygssystemet är mål- och kunskapsrelaterat, vilket bland annat innebär att betygens innebörd – i motsats till det gamla sifferbetyget – fastställs i förväg genom att elevens prestationer jämförs med en på förhand fastställd standard (Betygskriterier). Ett av syftena med det nya betygssystemet är just att eleverna och föräldrarna i förväg skall kunna få reda på vilken typ av kunnande som efterfrågas för ett visst betyg.
För att tydliggöra de olika betygsnivåernas kriterier väljer X-skolan att ge ut dessa i detta häfte som distribueras till hemmen och föräldrarna.

Det finns också andra skolor som har tänkt på kommande läsare när de skrivit sina kriterier. En skola till exempel börjar med en allmän information till elever och föräldrar om det nya betygssystemet. Därefter berättar man att den katalog med betygskriterier som läsaren håller i sin hand ger generella betygsnivåer. Dessa bryts ner och konkretiseras för varje område. Detta material är för omfattande att skicka ut, men föräldrarna välkomnas att höra av sig om de funderar över något eller vill se materialet.

På andra skolor finns det delar i de lokala kriterierna som är förvånande genom sin blotta existens. Åtta skolor anger betygskriterier för betyget Icke godkänd. I idrott och hälsa handlar det om skolor som bara anger resultat som eleverna ska uppnå för att få respektive betyg. "Kriterierna" för Icke godkänd är då formulerade negativt. Till exempel får pojkar på en skola Icke godkänd i idrott och hälsa om de inte hoppar minst 3,50 i längdhopp. På en skola anger man att om eleverna i engelska får upp till 49 % rätt på proven tilldelas de betyget Underkänd. På en skola ges följande "betygskriterium" för Icke godkänd i kemi: "Om du endast kan rabbla fakta och inte kan sätta in dem i ett sammanhang".

24 av skolorna har skickat med kriterier också för år sju, anmärkningsvärt många med tanke på att det inte ges betyg i sjuan. Någon enstaka skola har också skickat med kriterier för år sex. Hur många av skolorna i undersökningen som har kriterier för år sju går inte att säga eftersom vissa skolor bara skickat in det

material som efterfrågades. Att kriterier för år sju är vanliga bekräftas av den nationella kvalitetsgranskningen (Skolverket, 2000c).

Presentation av ämnet

På en del skolor finns det ett slags programförklaringar till respektive ämne som kan tolkas som ett stöd för läsaren att förstå ämnets innehåll och kärna. Det är dock inte alltid klart för vilka läsare dessa texter är skrivna. Ibland används ord och uttryck som lätt kan uppfattas som att texten primärt vänder sig till andra lärare i samma ämne. Som exempel ges här delar av den presentation en skola ger av kemi:

> För att eleverna skall få en djupare förståelse för vad som egentligen händer vid kemiska experiment, bör de hela tiden ha med partikeltänkandet, så de inser vad som händer på atomär och molekylär nivå. Utan den förståelsen blir kemin i många fall ytlig och intetsägande.

Samma skola har i engelska ett mycket långt resonemang kring arbetssätt, arbetsformer, elevsyn, språksyn osv. Denna text ger intryck av en väl genomtänkt syn på ämnet, lärarna hänvisar till ämnesdidaktisk forskning och argumenterar för och emot såväl tidig som senare forskning kring hur främmandespråksinlärning går till. Men texten är uppenbarligen inte skriven för elever eller föräldrar, utan för personer som har samma bakgrund. Så omtalas till exempel eleverna konsekvent i tredje person. Den avslutande sammanfattningen lyder:

> Modern språkforskning visar att en stor del av språkinlärningen sker omedvetet, som när man lär modersmålet. Målspråket bör därför konsekvent hela tiden användas. Eleverna bör få upptäcka att språket ej är ett "skolämne" utan ett viktigt redskap för kommunikation. Möjlighet bör erbjudas för eleverna att få erfara detta exempelvis inom för skolan prioriterade ämnen som miljöundervisning och internationalisering. Detta kan ske medelst brev, telefax och datorer i kontakt med ungdomar från andra länder.

I andra fall finns det texter som förmodligen mest är skrivna för skolledning och politiker. En skola inleder sina kriterier i engelska:

> Då engelskan nu ingår i de basämnen, i vilka eleven måste vara godkänd för antagning till gymnasieskolan, är det av yttersta vikt att ämnet får nödvändig resurstilldelning.

I vissa fall är det naturligtvis svårt att på ett enkelt och begripligt språk förklara kvalitativa skillnader i kunskaper och färdigheter för eleverna. Det finns några

exempel i materialet på skolor som kringgår detta problem och gör kriterierna mer lättolkade för eleverna genom att som bilaga lägga exempel som ska illustrera olika betygsnivåer. De exempel som finns kommer alla från ämnet engelska. En skola ger exempel på elevers skriftliga produktion som bedömts som G, VG respektive MVG. Ett annat exempel är en skola som till kriterierna fogat exempel på texter på olika svårighetsnivå som illustrerar hur långt eleverna ska nå i läsförståelse för att nå olika betygssteg. Det ges dock inga exempel på hur eleven ska visa upp sin läsförståelse. Ett annat sätt att göra kriterierna mer begripliga är att efter kriteriet lägga en kort förklarande text hur man arbetar för att nå målet:

> Eleven skall kunna delta aktivt i samtal om vardagliga ämnen och kända förhållanden.
> Vi övar vardagliga situationer genom rollspel, dialoger, dramatiseringar, muntliga redovisningar och genom inlärning av nyttiga ord och fraser.

Några skolor har ytterligare utvecklat detta sätt att se på kriterierna. En skola använder sig konsekvent av fyra spalter med rubrikerna: mål – medel – kriterier – mätmetod. Under mål redovisas de nationella målen antingen i Mål att uppnå år nio eller Mål att sträva mot. Under Medel berättar skolan hur man tänkt att eleverna skall nå till detta mål. Formuleringarna här är hämtade från den lokala arbetsplanen. Under Kriterier återfinns de lokala kriterierna och under mätmetod ges exempel på hur eleven får redovisa sina kunskaper och färdigheter. Ordet Mätmetod kan möjligen leda tankarna till en kvantitativ syn på redovisning men skolan ger i sina exempel uttryck för så väl kvantitativa som kvalitativa "mätmetoder".

Andra skolor närmar sig ämnet på helt annorlunda sätt. En skola har vid sidan om betygskriterierna så kallade ämnesbeskrivningar där respektive ämne presenteras. Rubrikerna och uppställningen är samma för alla ämnen. Här exemplifierat genom Kemi:

> **Ämnesbeskrivning Kemi**
> Ämnet läses 40 minuter i veckan i årskursen. Eleverna arbetar i helklass varannan vecka och i halvklass varannan vecka.
>
> **Karaktär/mål:**
> Målet är att eleverna skall få sådana kunskaper att de skall kunna klara av vardagliga situationer samt få en bra grund för vidare studier. Undervisningen skall leda till en ökad förståelse för kemins betydelse för dem själva och deras miljö. I åk 8 behandlas kolföreningarnas kemi och kemi med anknytning till vardagslivet.

Arbetssätt:
Undervisningen bedrivs i form av lärarledda lektioner, laborationer och temastudier. Fördjupning kan ske inom vissa arbetsområden.

Elevmedverkan:
Eleverna bereds tillfälle till inflytande på undervisningen genom diskussioner under arbetets gång. Frågor som tas upp är fördjupningsuppgifter, läxor och prov.

Läxor och prov:
En del av ämnets arbetssätt består av hemuppgifter, som ger tillfälle till övning och repetition. Kontroll sker regelbundet genom muntliga och skriftliga förhör på stoff som behandlats under föregående lektionstillfälle.

Utvärdering:
Utvärdering sker kontinuerligt efter varje arbetsområde. Genom kontinuerlig utvärdering kan vi tillvarata elevens erfarenhet och olika idéer/förslag och på så sätt göra kemiundervisningen ännu bättre inför kommande läsår.

Detta är det exempel i materialet som tydligast vänder sig till elever och föräldrar. Det finns alltså inte något exempel på presentationstext som vänder sig direkt till eleven genom att till exempel tilltala honom eller henne som du. Presentationerna av ämnet ger istället överlag intrycket att rikta sig till en annan grupp läsare, vilken grupp är dock svårare att definiera. Eftersom lärarna känner behov av att legitimera sitt ämne och sitt arbetssätt, ligger det dock nära att tro att texten riktar sig till någon slags "överhet". Om det gäller skolledning, politiker eller Skolverket är oklart. Det är i alla fall tydligt att man vänder sig till läsare med stor bakgrundskunskap både när det gäller betygssystem och ämneskunskaper, läsare som enligt Emmott (1997) inte kräver "tankebryggor" utan besitter en stor förförståelse. Förmodligen är den obestämda adressaten till dessa texter snarast ett utslag för den förvirring lärarna kände. De hade ett behov att förklara sig, även om ingen bett dem göra det.

Skolornas brist på information – några förklaringsmodeller

Även om det finns exempel på motsatsen, ger den överväldigande majoriteten av skolor ingen förklaring till hur det nya betygssystemet är tänkt och inte heller någon presentation av respektive ämne. Man kan alltså konstatera att de allra flesta skolor ställer mycket höga krav på sina läsare av betygskriterierna. Man kan naturligtvis ha informerat om de nya läroplanerna och kriterierna på andra sätt och vid andra tillfällen, men det är ändå rimligt att anta att många frågor kring ett nytt betygssystem väcks i och med att elever och föräldrar tar del av

kriterierna i respektive ämne. Det förekommer inte heller hänvisningar till andra dokument eller till information i de centrala styrdokumenten.

En annan anledning till att skolorna undviker att beskriva betygssystemet kan naturligtvis, som tidigare nämnts, vara den bristfälliga information som skolorna själva har mottagit vilket gör att man inte anser sig kunna förklara det, men detta kan inte vara hela förklaringen. Det är tydligt att innehållet i Skolverkets nyhetsbrev (1996b) är väl känt på skolorna, men inte ens de delar av systemet som är välbekanta förklaras, till exempel att betygssteget IG inte existerar, vad som händer med en elev som inte når upp till Godkänd, att i princip alla mål ska ha uppnåtts för att få ett betyg och så vidare. Allt detta står i grundskoleförordningens skrivningar om betyg. Förklaringen står snarare att finna i att skolorna i hög grad haft Skolverkets kursplaner och betygskriterier som mall för sitt skrivande. De flesta skolor har skrivit sina betygskriterier som ett slags officiella dokument, där förklaringar och förtydliganden helt enkelt inte får plats och där man kanske heller inte känt behov av det. Eftersom det inte finns någon information från Skolverket, känner inte skolorna behov av att de ska ge den. Det dröjer till 1997 innan Skolverket ger ut informationsbroschyren "Bakom bokstäverna" om det nya betygssystemet som vänder sig direkt till eleverna i grundskolan.

Vad betygsätts?

Vid de diskussioner som föregick införandet av ett nytt betygssystem framhölls ofta som en av dess fördelar att det var "transparent", det vill säga det skulle tydligt framgå för elever och föräldrar vad som krävdes för att få ett betyg (se till exempel Måhl, 1991). Trots det måste vissa överväganden göras även vid betygsättning i detta system. Ett sådant är huruvida en elev måste ha nått upp till samtliga kriterier för att få ett betyg. Här har några skolor skrivit in i sina betygskriterier att det går att kompensera brister i någon del. Ofta används då den formulering som finns i Grundskoleförordningen och sedan i Skolverkets nyhetsbrev: "Väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kan väga upp brister avseende ett eller ett par andra kriterier", men det finns också exempel på att skolor har gjort egna skrivningar. En skola säger i en fotnot till kriterierna i engelska:

> Eleven är Icke godkänd om kraven för Godkänd inte uppfylls. Otillräckliga kunskaper i ett moment exempelvis stavning kan dock uppvägas av bättre kunskaper i andra moment.

En vanligt förkommande åsikt när det nya betygssystemet infördes är att betyget Godkänd i det nya systemet motsvarar en medelprestation, det vill säga ungefär betyget tre i det gamla betygssystemet. Det finns i materialet flera exempel på detta sätt att resonera. Ett exempel från betyget Godkänd i idrott och hälsa.

Du skall visa för åldern normal kondition och styrka genom tester.

Det innebär också att kraven för MVG på vissa skolor ligger mycket högt, till exempel i idrott och hälsa:

Ha kunskaper och färdigheter i någon idrott för att kunna tävlingsidrotta på distriktselitnivå.

I andra fall kan kraven antingen bära spår från tanken att betyget Godkänd liksom betyget tre innebär en medelprestation eller från examinationssystemet på högskolor där ofta 50% rätt på en tenta krävs för att bli godkänd.

Godkänd: Du skall uppnå minst hälften av poängen på alla större, mindre prov och vanliga glosprov.

Ett annat övervägande som skolorna har att göra är huruvida andra faktorer än de som står i kriterierna kan och ska vägas in. Flit och engagemang har till exempel ofta belönats i skolans värld. Frågan huruvida betygen ska sättas uteslutande på elevernas resultat, målet, eller om i bedömningen också ska vägas in processen, vägen till målet, är inte helt enkel. I ett målrelaterat betygssystem vore det kanske naturligt att endast målet är intressant. Men formuleringar som snarare handlar om processen än resultatet är vanliga också i de nationella styrdokumenten. I ämnet idrott och hälsa är till exempel ett av målen att "Eleven utvecklar förmågan att leka och idrotta på egen hand eller tillsammans med kamrater och tar ett växande ansvar för sin egen fysiska träning". Flera skolor säger uttryckligen att betygsättningen också innefattar processen:

Bedömningen inriktas inte bara på färdiga resultat utan även på arbetssättet/processen/vägen dit.

Däremot har skolorna olika uppfattningar om hur frågor om engagemang ska hanteras. Några skolor anger inte dessa krav i sina kriterier utan skriver istället att de kommer att sätta betyg också på annat än vad som står i kriterierna. Det är framförallt tre saker som då nämns, i idrott och hälsa att eleverna ska vara ombytta, i idrott och engelska att eleverna ska vara aktiva på lektionerna samt i kemi och engelska att eleverna har gjort sina läxor. I andra fall har skolorna tagit med dessa krav i sina kriterier. Att eleverna ska vara ombytta inför idrottslektionerna är det utan konkurrens vanligaste lokala kravet för att få betyget Godkänd i idrott och hälsa. En skola skriver:

Du har idrottskläder och har kunskap om de vanligaste idrottsgrenarna.

En annan skola ställer kraven högre för Godkänd:

> Eleven skall vara omklädd i idrottskläder. Även vid skador och lättare förkylningar ges möjlighet till enklare aktiviteter såvida skolläkare (syster) ej ordinerat fullständig befrielse. Vidare skall eleven också deltaga i friluftsdagar och temadagar (i idrott).

Närvaro på idrottslektionerna är ett annat mycket vanligt krav. Vissa skolor formulerar kravet som "deltagande", i vissa fall "aktivt deltagande". Andra skolor anger hur stor närvaro som eleven ska ha för att få betyget. Det är främst för betyget Godkänd som det ställs krav på närvaro. En skola kräver 60 % närvaro, en annan 80 %. En skola ställer kravet 100 % närvaro för betyget MVG i idrott och hälsa. Också i engelska är det vanligt att skolorna ställer krav på aktiv närvaro på lektionerna. En skola har i engelska tre inledande kriterier som anger att för att få betyget Godkänd krävs att eleven är närvarande på lektionerna, arbetar aktivt och läser sina läxor. Därefter följer andra krav på vad eleverna ska klara för betyget G i engelska, till exempel kunna skriva korta sammanfattningar, skriva enkla brev, kunna fråga om vägen.

Några skolor beskriver i sina kriterier processen, hur elever tillgodogör sig kunskap, snarare än produkten, vad de kan. Ibland är det en diffus gräns mellan vad som är betygskriterier och vad som lärarna betraktar som förutsättningar för att nå upp till betyget. En skola anger för engelska:

> En förutsättning för att bli godkänd är att:
> Eleven kontinuerligt gör sina läxor
> Eleven repeterar inför prov

En skola ger i kemi vid sidan av kriterierna en lista över sådant som inte finns i kriterierna men som ändå vägs in i bedömningen. Här finns både faktorer som många andra skolor har i sina kriterier (laborativ förmåga, problemlösningsförmåga med mera) och faktorer som egentligen inte säger något om vad eleven kan i kemi, till exempel läsa läxa eller hinna många extrauppgifter:

> Betyget för eleven bestäms till stor del av resultatet på det arbete som eleven gjort under terminen eller läsåret. Andra faktorer som påverkar elevens betyg är:
>
> - elevens laborativa förmåga
> - formulera hypoteser
> - genomföra försök och dra korrekta slutsatser
> - elevens förmåga att skriva försöksrapporter
> - hur eleven arbetar under lektionstid, koncentration, aktivitet
> - hur mycket extrauppgifter eleven hinner

- hur eleven sköter sina läxor
- elevens förmåga att delta i diskussioner kring samt lösande av olika slag av problem, såväl praktiska som teoretiska

Det finns exempel på skolor som egentligen inte alls fastställer vilka mål eleven ska nå i ämnet utan bara hur arbetet ska gå till. Det tydligaste exemplet kommer från en skola som ger tio betygskriterier för idrott och hälsa där inget egentligen handlar om vilka mål eleven ska nå utan snarast om personliga egenskaper:

Krav för att bli Godkänd i Idrott och hälsa:

- Ha lämplig klädsel och utrustning på lektionerna
- Arbeta och göra sitt bästa utifrån sina egna förutsättningar
- Ställa upp på innehåll, verksamhet, lärare och kamrater
- Vara positiv, hjälpsam och ansvarsfull
- Stötta kamrater
- Bidra till allas trivsel
- Vara rädd om material och utrustning
- Ha respekt till personal och för varandra
- Duscha och sköta egenvård
- Skapa trivsel i omklädningsrummet

Någon enstaka skola säger att i betyget inkluderas också elevens uppförande:

> Även elevens psykosociala egenskaper beaktas, det vill säga hur eleven fungerar tillsammans med övriga elever på idrottslektionerna. Exempel på detta kan vara samarbetsförmåga, hjälpsamhet, initiativrikedom, ansvarstagande och anpassningsförmåga. Idrottslärarens grundinställning är att elever har goda psykosociala egenskaper och att dessa inte påverkar betygssättningen av eleven. Skulle det däremot visa sig att en elev vid flera tillfällen och trots tillsägningar inte fungerar tillfredsställande i grupp, kan det resultera i ett lägre betyg, oavsett vilka övriga kvalitéer eleven besitter.

Mål eller medel – svårare i praktiken än i teorin

Att skriva målrelaterade betygskriterier är ingen lätt uppgift. Det låter relativt okomplicerat att säga att kriterierna ska ange målet för eleverna, inte vägen de har tagit för att komma dit, men i praktiken kan det vara svårt att tydligt skilja mellan målet och vägen. I de centrala styrdokumenten för engelska sägs till exempel att eleven ska ta ansvar för sitt lärande. Det är svårt att betrakta detta som bara ett mål; att visa att man kan ta ansvar är i sig ofta en process.

Att bara beskriva målet för en verksamhet är en modell som används i högskolevärlden. Där förekommer att kurser inte har några moment av obligatorisk närvaro, utan studenten kan, åtminstone i teorin, läsa ett kursavsnitt på egen hand och sedan "tenta av" det. I grundskolan är ett sådant synsätt betydligt svårare att tillämpa, dels beroende på att eleverna i grundskolan omfattas av skolplikt, dels därför att grundskolan har mål som kräver att eleverna finns på lektionerna. Övergripande mål från läroplanen som att kunna samarbeta, och att rätta sig efter demokratiska principer är svåra att uppfylla om elever inte är närvarande på lektionerna. Å andra sidan kan man hävda att det i betygskriterierna för till exempel idrott och hälsa inte bör ingå att eleverna är närvarande och ombytta, utan vad de ska utföra under lektionerna. Att det främst är lärarna i engelska och idrott och hälsa som känner behov av att ange närvaro bland betygskriterierna kan bero på att eleverna i dessa två ämnen ofta lär sig mycket utanför skolan. Det kan här finnas ett drag av disciplineringsverktyg, eleverna ska erhålla kunskaperna på det sätt som är det vedertagna. Att hålla sig borta från lektionerna men ändå ha så goda färdigheter i till exempel engelska att det motiverar ett MVG kan vara svårsmält både för lärare och mer "välanpassade" elever. Å andra sidan kan kravet på 100 % närvaro vara lika svårsmält; det innebär att elever hur duktiga de än är aldrig kan få MVG om de har minsta lilla sjukdomsperiod.

Det är tydligt, både från de lokala kriterierna i denna undersökning och från andra rapporter, att det nya betygssystemet har inneburit förändringar för skolans arbete. Skolverket (2000c) talar om "omprov", ett begrepp som tidigare var okänt i grundskolan. Detta kan vara ytterligare en influens från högskolevärlden där ju studenten har möjlighet att göra om en tenta tills den är godkänd. Skillnaden ligger i vad man prövas på, slutprodukten som oftast på en tenta, eller delar av helheten som i ett enskilt prov på grundskolan.

Många skolor saknar helt kriterier för betyget MVG. Det kan finnas flera orsaker till detta. Att det inte fanns nationella kriterier för MVG är säkert en bidragande faktor. En kan vara att många lärare anser att elever av princip inte ska nå högsta betygssteget redan första terminen eftersom de då inte har något "att kämpa för". Det skulle i så fall också vara en förklaring till att kraven för MVG ligger så högt, i de fall där de förekommer. En annan orsak till att målen ligger mycket högt kan vara den bland lärare utbredda uppfattningen att betyget G motsvarar betyg tre. Det finns som tidigare nämnts många förklaringar till denna uppfattning och den har funnits kvar trots att den inledande texten för kursplaner och betygskriterier för Lpo 94 tydligt ger andra signaler:

> Kraven uttrycker den grundläggande kunskapsnivå i ämnet som alla elever skall ges möjlighet att uppnå. Det är av vikt att understryka att de allra flesta elever naturligtvis kommer och skall komma längre i sitt lärande.

Det är svårt att med utgångspunkt i detta material uttala sig om vilka avvägningar lärarna konkret gör när de sätter betyg. Betygskriterierna är uppenbarligen inte det enda underlag som används. Att Skolverket i sina anvisningar talar om "betygskriterier och andra grunder för bedömning" bidrar naturligtvis till att skolor anser att betygsättningen inte bara ska grundas på betygskriterierna. Det måste dock anses mycket uppseendeväckande att skolor i sina kriterier tar med faktorer som att eleverna duschar eller skapar trivsel i omklädningsrummet. Det är svårt att förstå att en mycket duktig elev i idrott och hälsa inte ska få betyg därför att han eller hon inte duschar efter lektioner. På samma sätt är det tveksamt vad ett mål om att ställa upp på innehållet och läraren står för. Handlar det om att eleverna ska lyda och inte ifrågasätta?

Betyg – annan information

I den nya läroplanen betonas att betygen är ett av de sätt på vilket elevens arbete utvärderas men den form för bedömning som lyfts fram som den viktigaste är utvecklingssamtalet. Till skillnad från betygen som eleverna får endast under sina två sista grundskoleår sker utvecklingssamtalen kontinuerligt från förskoleåren och vidare genom grundskolan. Skolverket (1996a) säger:

> Målsättningen med bedömningen är inte bara att konstatera något, det är att hitta utgångspunkter för fortsatt utveckling. Detta är också en grundläggande förutsättning för de utvecklingssamtal som ska äga rum regelbundet från det första skolåret. Utvecklingssamtalet innebär den fylligaste och mest återkommande diskussionen om elevens hela utveckling. Där läggs grunden för det för lärare-elev-föräldrar gemensamma inflytandet på och ansvaret för elevens utveckling. Där diskuteras både elevens resultat, förutsättningar och utvecklingsmöjligheter. Där läggs också grunden för gemensam förståelse för skolans kunskapsuppgift och på vilka premisser bedömning och betygssättning sker. (s. 31 – 32)

Denna syn finns däremot inte representerad i de dokument som finns i denna undersökning. Det finns nästan inte någon skola som sätter in betygen i ett större sammanhang av kontakter mellan hemmet och skolan. Ett av mycket få exempel är en skola som säger:

> Utöver betyg vid terminsslut skall elev och föräldrar fortlöpande informeras om studieresultat.

Utvecklingssamtalen – ett annat sammanhang

Att de lokala betygskriterierna i så få fall tar upp sambandet mellan betygskriterier och utvecklingssamtal behöver inte betyda att lärarna inte ser sambandet eller inte finner det intressant att diskutera. Det beror förmodligen snarare på att de som tidigare konstaterats ser betygskriterierna som officiella dokument på samma sätt som de centralt formulerade kriterierna. Där förekommer inga diskussioner kring relationen mellan kriterier och annan information om elevens utveckling. Skolorna har använt dessa som mall för sina egna kriterier.

En annan orsak till att utvecklingssamtal inte nämns i dokumenten kan vara att företeelsen som sådan är nästan lika ny som de lokala betygskriterierna. Lärarna har ännu inte sett hur dessa nyheter kommer att fungera i praktiken. Tidigare har skolan haft "kvartssamtal" men dessa hade inte alls samma tydliga koppling till mål som utvecklingssamtalen har.

Språket i kriterierna

Språkligt finns stora variationer mellan kriterierna. Det skiljer naturligtvis mellan skolor, men också mellan ämnen. De allra flesta skolor ligger språkligt ganska nära de centrala kriterierna, men det går ändå att observera skillnader. Idrottslärarna tycks mer än kemi- och engelsklärarna måna om att eleverna ska kunna ta del av betygskriterierna. Kriterierna i idrott och hälsa är överlag skrivna på ett enklare, mer vardagligt språk. Till skillnad från kemi och engelska har idrottslärarna försökt undvika fackuttryck. Det innebär också att det finns kriterier i idrott och hälsa som språkligt skiljer sig mest från de centralt formulerade. Det finns många exempel på vardagliga formuleringar, ibland nästan talspråksmässiga, till exempel:

> Att kunna bjussa på sig själv och medverka till att det är kul på gympan.

Talspråket i idrottskriterierna ger ofta intryck av en idrottslärare som talar med sina elever på lektionerna. Det innebär att det inte sällan finns kriterier av typen: "VG: resultat i de 6 grenarna, minst 70 poäng" utan att det ges upplysningar om vilka grenar som avses eller hur man uppnår poäng i dem. Det är rimligt att tro att dessa upplysningar ges till eleverna under lektionerna och att lärarna inte reflekterat över att kriterierna ska vara begripliga även för dem som inte varit med på lektionerna. Samma typ av kriterier förekommer för övrigt i andra ämnen. På en skola formuleras kriteriet för G i engelska så här vagt:

> Man ska ha gjort alla prov under terminen med ett visst miniresultat.

De flesta kriterier i idrott och hälsa är dock formulerade på ungefär samma språkliga nivå som övriga ämnen, även om kriterierna i ämnet ofta är mer konkret mätbara än i de andra ämnena. Ett utdrag från en skola får tjäna som exempel:

Godkänd
Vara simkunnig, dvs. kunna simma minst 200 m
Ha kännedom om hur man bistår en nödställd i vatten
Kunna simma minst 50 m ryggsim
Ha prövat att utföra livräddning

Om lärarna i idrott och hälsa ibland håller en vardagligare språklig stil än de centralt formulerade, är engelska det ämne som språkligt ligger närmast de centrala. I engelska finns flest exempel på skolor som utgått från Mål att uppnå för år nio och betygskriterierna för VG år nio och skapat kriterier som såväl språkligt som innehållsmässigt ligger mycket nära. För färdigheten *lyssna och förstå* står i Mål att uppnå för år nio:

Eleven förstår tydligt brittiskt och amerikanskt tal.

I betygskriterierna för Väl Godkänd:

Eleven förstår tydlig engelska från olika delar av den engelskspråkiga världen. Eleven förstår huvudinnehållet i engelskspråkiga tv- och radioprogram som innehåller t.ex. nyheter eller som behandlar områden, där eleven har vissa förkunskaper.

Med utgångspunkt i dessa två formuleringar skapar en skola följande kriterier:

HT Åk 8
G: Eleven förstår mycket enkla skolradioprogram.
VG: Eleven förstår skolradioprogram som är anpassade till stadiet.
MVG: Eleven förstår huvudinnehållet i engelskspråkiga skolradio- och tv-program.

VT Åk 8
G: Eleven förstår instruktioner som läraren ger. Eleven förstår enkla skol-radioprogram.
VG: Eleven förstår instruktioner som läraren ger och skolradioprogram som är anpassade till stadiet. Eleven förstår tydlig brittisk och amerikansk engelska.
MVG: Eleven förstår huvudinnehållet i engelskspråkiga skolradio- och tv-program. Eleven förstår tydlig engelska från olika delar av den engelsk-språkiga världen.

HT Åk 9
G: Eleven förstår instruktioner som läraren ger. Eleven förstår enkla skolradioprogram. Eleven förstår enkel och tydlig brittisk och amerikansk engelska.
VG: Eleven förstår instruktioner som läraren ger och skolradioprogram. Eleven förstår tydlig brittisk och amerikansk engelska.
MVG: Eleven förstår huvudinnehållet i engelskspråkiga radio- och tvprogram. Eleven förstår tydlig engelska från olika delar av den engelskspråkiga världen.

VT Åk 9
G: Eleven förstår tydligt brittiskt och amerikanskt tal.
VG: Eleven förstår tydlig engelska från olika delar av den engelskspråkiga världen. Eleven förstår huvudinnehållet i engelskspråkiga tv- och radioprogram som innehåller t.ex. nyheter eller som behandlar områden, där eleven har vissa förkunskaper.
MVG: Eleven förstår engelska från olika delar av den engelskspråkiga världen. Eleven förstår engelskspråkiga tv- och radioprogram som innehåller t.ex. nyheter.

Det finns förvisso också i engelska exempel på kriterier som uttrycks på ett inte helt gängse sätt. För Godkänd på en skola krävs:

> Du ska kunna läsa en tillrättalagd engelsk ungdomsbok och på skaplig engelska återge denna.

I kemi finns en tendens att lärarna använder ett svårare språk än det som finns i de centrala styrdokumenten. Det betyder att det finns exempel på kriterier som innehåller fackspråk och fackuttryck som gör kriterierna svåra att förstå för dem som inte har goda kunskaper i kemi. Två exempel från två skolors betygskriterier för betyget MVG:

> Kunna göra enkla stökiometriska beräkningar

> Kunna redogöra i detalj för hur Wöhler lyckades framställa urinämne utan livskraft.

Det finns också exempel där lärarna använder ett språk där svårigheten inte främst är fackuttryck men där språket uppenbarligen inte är anpassat till grundskoleelever:

> Ha insikt i den organiska kemins nomenklatur

Att språket i kriterierna är enkelt behöver inte innebära att det är enkelt att förstå vad som krävs av eleverna för att erhålla ett betyg. I vissa fall är skillnaden mellan hur de olika betygsstegen beskrivs så små att det är hart när omöjligt att förstå att de beskriver tre olika steg i elevernas kunnande. Ett exempel från ämnet idrott och hälsa får illustrera detta:

G
Eleven skall kunna orientera i en okänd natur.

VG
Eleven kan orientera i okänd natur.

MVG
Eleven kan orientera i okänd terräng.

I vissa fall ändrar lärarna alltså bara ett eller ett par ord för att beskriva vad som krävs på respektive nivå. På en skola finns i betygskriterierna för kemi en lista över vilka moment som behandlas i ämnet under år åtta. I kriterierna hänvisas till denna uppställning och de prov som eleverna kommer att få:

Lokala undervisningsmål åk 8
Kolföreningarnas kemi
Tillämpad organisk kemi
Kemisk tekniska produkter av betydelse för vardagslivet
Brandfarliga ämnen
Mineraler och bergarter
El –kemi

För att bli godkänd skall du:
I muntliga och skriftliga prov visa nöjaktiga resultat i ovanstående ämnen.

För att bli väl godkänd skall du:
I muntliga och skriftliga prov visa goda resultat i ovanstående ämnen.

För att bli mycket väl godkänd skall du:
I muntliga och skriftliga prov visa utmärkta resultat i ovanstående ämnen.

Här ger kriterierna egentligen inga upplysningar av vad som krävs, utan det är lärarens bedömning av vad som kan beskrivas som nöjaktiga, goda respektive utmärkta resultat som avgör betyget.

Varför denna språkliga utformning av kriterierna?

Att anpassa språket i betygskriterierna till tänkta läsare är en svår balansgång. Det är tydligt också i de centralt utarbetade betygskriterierna som språkligt inte är utformade så att de ska kunna läsas och användas av elever och föräldrar. Målgruppen för dessa är snarare läraren i ämnet som sedan förutsätts ge eleverna den ledning de behöver för att förstå vad som krävs.

Det finns en uppenbar risk att kriterierna, om de i alltför hög grad anpassas till eleverna, kan bli triviala som några exempel ovan visat. Det är också svårt att på ett enkelt språk beskriva alla de aspekter som tas i beaktande vid betygsättning. Om betygskriterierna istället skrivs på ett alltför abstrakt språk kan de bli omöjliga för eleverna att förstå. I vissa fall kan man reflektera kring val av ord. Används till exempel ordet nomenklatur i exemplet ovan oreflekterat? De kemilärare som skrev kriterierna undervisar i grundskolan och måste därför i undervisning dagligen anpassa sitt språk till elevernas ålder. Ordet nomenklatur torde snarare vara valt för att markera kemiämnets "vetenskaplighet". Det finns flera exempel i materialet på betygskriterier som är så vagt formulerade att syftet skulle kunna vara att elever och föräldrar inte ska kunna ha några synpunkter på lärarens betygsättning. Genom att formulera mycket vaga kriterier behåller lärarna alltså makten över betygsättningen.

En intressant iakttagelse är att språket skiljer sig mellan ämnena. Kan en anledning till detta vara ämnets karaktär och status? Kriterierna i idrott och hälsa har ofta en vardaglig ton, ungefär som om läraren hade samlat sina elever för att förklara vad som krävs i ett visst moment. Kan förklaringen vara att detta är ett sätt att arbeta som är vanligt i idrottsundervisningen? Medan kemilärarna å sin sida känner ett större behov av att motivera sitt ämne och ge det en vetenskaplig status?

Man kan också konstatera att lärarna som skriver kriterierna har haft mycket svårt att ta läsarnas perspektiv. Att skriva som betygskriterium "resultat i de 6 grenarna" visar med all tydlighet hur ovana svenska lärare är att skriftligt formulera mål för sin undervisning.

Rekontextualiseringar

Många skolor har haft de centrala styrdokumenten som förlagor när de skrivit sina lokala kriterier. I en narrativ analys brukar man tala om rekontextualisering när textsekvenser flyttas runt i olika kontexter och ges ny betydelse och innebörd beroende på det sammanhang de förekommer i. I de lokala betygskriterierna är detta mycket vanligt. I snart sagt varje skola förekommer formuleringar hämtade från de centrala dokumenten. Antingen används formuleringar rakt av, dock utan att textlånen är markerade. Ett slags rekontextualisering kan

det sägas vara när delar av de centrala betygskriterierna för VG år nio används som kriterier för MVG år åtta, vilket förekommer på många skolor. Ett annat sätt är att använda de centrala kriterierna och göra smärre förändringar i dessa. Ett sådant exempel finns presenterat under rubriken *Språket i kriterierna* där en skola utgår från två formuleringar i styrdokumenten i engelska och utifrån dessa skapar betygskriterier för samtliga betygssteg och betygstillfällen.

Det förekommer dock i materialet rekontextualiseringar från andra dokument. I kursplanen för engelska i Lgr 80 förekommer formuleringen "att vilja och våga använda sin engelska". Detta är ett uttryck som tydligen har satt sig fast hos engelsklärarna och många använder begreppet "vilja och våga" i sina lokala betygskriterier. I vissa fall finns formuleringar som är ännu äldre. En skola talar i sina kriterier för friidrott om godkända resultat i "slungboll och kast med liten boll" begrepp som för tankarna till 60-talets idrottslektioner.

Ett annat begrepp som ofta används är "andra grunder för bedömningen". Detta uttryck är hämtat från *Grundskola för bildning* (Skolverket, 1996a) och citeras senare i informationsmaterial från Skolverket. I originaltexten används begreppet i ett sammanhang som behandlar den öppenhet som ska prägla betygsättningen, "betygskriterier och andra grunder för bedömning och betygssättning ska vara tillgängliga inte bara för läraren utan också för elever och föräldrar" (s. 29). I de fall skolorna använder begreppet handlar det i stället ofta om krav som inte redovisas. En skola skriver efter sina kriterier i engelska:

> Förutom dessa kriterier finns andra grunder för bedömning som avgörs av varje lärare.

I flera fall hänvisar också skolan, oftast rektor, till andra former för bedömning i följebrev till mig. I dessa fall handlar det om att allt som betygsätts inte finns redogjort för i kriterierna utan det finns också andra former av bedömning som alltså inte redovisas.

Som en illustration till och avslutning av det resonemang som förts i detta avsnitt kan det vara intressant att studera en skola där man ändrat betygskriterierna för Väl Godkänd år nio. Ett antal skolor i undersökningen har som tidigare nämnts samma kriterier för år åtta och år nio. Några skolor har då skrivit om kriterier också för Väl Godkänd trots att sådana finns centralt formulerade för år nio. I vissa fall handlar det om helt nya kriterier, i andra fall har man utgått från de centrala och ändrat i formuleringarna på dessa, tagit bort några kriterier och lagt till andra. Ett exempel kommer från en skola som har samma kriterier för år åtta och nio men har förändrat kriterierna för Väl Godkänd. Så här ser deras lokala kriterier ut i jämförelse med de centrala:

Väl Godkänd år 9

Centralt formulerade kriterier	*Lokala kriterier*
Eleven förstår tydlig engelska från olika delar av den engelskspråkiga världen.	Du skall kunna förstå brittiskt och amerikanskt tal.
Eleven förstår huvudinnehållet i engelskspråkiga TV- och radioprogram som innehåller till exempel nyheter eller som behandlar områden där eleven har vissa förkunskaper.	Du skall kunna förstå innehållet i lämpliga engelskspråkiga TV- och radioprogram.
Eleven inleder och deltar aktivt i samtal som ligger inom elevens kunskaps- och intresseområde. I detta ingår bland annat att eleven ställer frågor, uppfattar vad som sägs och använder lämpliga fraser för att uttrycka egna önskemål, känslor och åsikter.	Du skall deltaga aktivt i samtal och uttrycka egna önskemål, känslor och åsikter.
Eleven kan, någorlunda sammanhängande och med viss ledighet, muntligt beskriva, berätta och informera om något han/hon hört, läst eller upplevt. Efter förberedelse kan eleven hålla ett kort anförande.	Du skall kunna berätta, beskriva och redovisa på ett ledigt språk.
Eleven har ett gott uttal och godtagbar intonation och uppvisar en sådan språklig rörlighet att han/hon, då ordförrådet tryter, finner alternativa uttryckssätt.	Du skall ha ett gott uttal och en god intonation.

Centralt formulerade kriterier	*Lokala kriterier*
Eleven läser texter av varierande slag och anpassar sin läsning efter textens art samt efter syftet med läsningen. Detta innebär att eleven – tar fram fakta ur saktexter såsom beskrivningar, instruktioner och broschyrer – läser och förstår huvudinnehållet i något längre saktexter, till exempel artiklar och reportage, även sådana som har anknytning till andra skolämnen – tillgodogör sig innehållet i lättare skönlitterära texter såsom noveller, ungdomsböcker samt för åldersgruppen lämpade romaner, dikter och sångtexter.	Du skall utan svårighet kunna läsa och tillgodogöra dig innehållet i berättande och beskrivande texter samt kunna ta fram fakta.
	Du skall kunna läsa en text högt på god engelska.
Eleven uttrycker sig tydligt, någorlunda sammanhängande och med viss variation i skrift. Hon/han berättar om egna upplevelser, uttrycker egna tankar och förmedlar information och fakta, bland annat i brevform.	Du skall kunna skriva med varierat ordförråd och endast få grammatiska fel får förekomma.
Eleven är förtrogen med hur man använder ordböcker och grammatik som hjälpmedel.	Du skall ha stor vana att använda ordbok och grammatik.
Eleven har sådan kunskap om levnadssätt, kulturtraditioner och samhällsförhållanden i engelsktalande länder att hon/han kan diskutera viktiga likheter och skillnader vid en jämförelse med det egna landet.	Du skall ha realiakunskap om engelsktalande länder.
Eleven planerar och genomför självständigt olika språkliga uppgifter, såväl personligt valda som förelagda, och visar förmåga att utvärdera sin språkinlärning och sitt arbetssätt.	Du skall ha fullgjort de uppgifter som ingår i kursen.

Möjliga orsaker till att skriva om centrala kriterier

Att många lärare har använt de centrala styrdokumenten som mallar när de formulerat de lokala är knappast överraskande. Med tanke på den vilsenhet många lärare kände inför uppdraget kan det anses naturligt att de använde sig av de "förlagor" som fanns publicerade. Lärares ovana att formulera kriterier är förmodligen också anledningen till att det går att hitta rester från äldre läroplaner i dokumenten.

Att man ändrar i de centrala kriterierna är däremot mer överraskande, inte minst som dessa är officiella dokument som lärare är ålagda att följa. Det vore till exempel intressant att undersöka hur lärarna motiverar de lokala kriterierna för föräldrar och elever och hur betygsättningen i praktiken går till.

Det kan naturligtvis ligga ett värde i att skolorna formulerar om de centrala betygskriterierna så att de blir lättare att läsa och förstå för elever och föräldrar, men i fallet ovan, liksom andra i materialet, är kriterierna på väsentliga punkter helt omskrivna. Det finns två intressanta iakttagelser att göra kring dessa kriterier. För det första visar det sig att på punkt efter punkt har lärarna skrivit om dem på ett sätt som gör att de stämmer överens med en traditionell syn på språkundervisning. Den formulering som handlar om interkulturell förståelse har blivit omvandlad till att ha realiakunskaper. Att självständigt kunna planera, genomföra och utvärdera sin inlärning har blivit att fullgöra de uppgifter som ingår i kursen. Ett helt nytt mål har lagts till som handlar om att kunna läsa högt på engelska. Alla dessa förändringar torde vara bevis på att lärarna inte har uppfattat den förändrade syn på språkinlärning som ligger bakom skrivningar i kriterierna eller inte accepterat den. För det andra har formuleringar ändrats, i nästan alla fall på ett sätt som gör att det blir svårare för eleverna att nå betyget Väl godkänd. Detta är förmodligen ett utslag av att lärarna på skolan anser att målen är för lågt satta. När kriterierna och senare de nationella proven kom, var det många lärare, inte minst i engelska, som reste invändningar mot att kraven för betygen var för lågt satta.

Vem talar i kriterierna?

Enligt de första anvisningarna från Skolverket skulle kriterierna utarbetas av varje enskild lärare i samråd med sina elever. Senare ändrade man sig på den punkten och menade att en samordning måste ske mellan skolor. Numera stödjer Skolverket några så kallade harmoniseringsprojekt som innebär att lärare i en kommun eller region försöker arbeta sig fram till gemensamma riktlinjer för sina kriterier. Lärare ute på skolorna tycks dock redan från början ha ansett att kriterierna ska gälla för en större grupp än varje enskild klass. Det finns i materialet inga exempel på skolor där läraren tillsammans med eleverna sätter upp kriteri-

er. De skolor som till exempel i följebrev har berättat om hur lärarna gick tillväga när kriterierna formulerades nämner heller inget om elevmedverkan.

Det finns exempel som visar att flera skolor har samverkat om kriterierna. I några fall märks det i den grafiska utformningen. På omslaget finns angivet "Betygskriterier för ..." och två eller tre skolor räknas upp. Det finns ett fall i materialet när två skolor från samma kommun skickat in identiska kriterier. I ett annat fall skickar en skola inte in några kriterier utan skriver i ett brev "Våra kriterier är samma som de från X-skolan som du redan fått". Också här rör det sig om två skolor i samma kommun.

I vissa fall finns en tydlig avsändare. I de fall där skolorna har en inledande text om den nya betygssystemet är denna text nästan alltid undertecknad av rektor på skolan.

Inte fullt hälften av de undersökta skolorna har någon form av sidhuvud som anger namnet på skolan och vilket ämne det gäller, någon gång också adress och telefonnummer. I vissa fall anges också ett personnamn, förmodligen den lärare som haft huvudansvaret för att formulera kriterierna i ämnet. Det förekommer också att dokumenten är undertecknade av flera lärare. Ibland presenteras också dessa som till exempel "Ämnesansvarig idrott och hälsa" eller "Engelsklärarna på X-skolan". Detta sätt att underteckna dokumentet är relativt vanligt i engelska och idrott och hälsa men förekommer inte alls i kemi. På en skola redovisar idrottslärarna till och med sin behörighet och antalet tjänsteår.

På en skola som anger mål för idrott cch hälsa för hela grundskolan i samma dokument som betygskriterierna för år åtta och nio ger man en mycket tydlig bild av hur arbetsplan och kriterier växt fram. På omslagssidan anges nio namn på lärare som utarbetat dokumentet och i inledningen säger man:

> Vår grupp består av lärare från samtliga stadier. Vi bestämde oss för att samarbeta i ett "ett till tolv perspektiv". Det är uppenbarligen så att utvecklingen har tagit den kursen och vi tyckte att vi i X kommun måste hänga med i utvecklingen. För att genomföra våra arbetsuppgifter delade vi oss i mindre grupper. Konstellationen i varje grupp motsvarade våra samarbetsintentioner. Grupperna var blandade (lärare från de forna rektorsområdena och från de olika "döende" stadierna.)
>
> Vår utgångspunkt var självklart Lpo 94s paragrafer. Vårt lokala perspektiv försökte vi utforma efter de förutsättningar som finns i vår kommun. Till exempel, ansåg vi att vårt mål då det gällde simundervisningen inte kan vara samma som i andra delar av riket där de finns tillgång till simhall för alla i kommunen.

Diskussionerna präglades av öppenhet och ömsesidig respekt då det gällde vår kompetens och erfarenhet.

Vi vill gärna påstå att detta kanske inte är det bästa som har skrivits om ämnet idrott. Men vi vill också påpeka att det var gjort med våra bästa tankar om ämnet idrott och med väldig djup samarbetsvilja.

För de allra flesta skolor är texten tydligt monologisk, skriven mycket nära de centrala styrdokumenten. Frågan är om det alls är möjligt att skapa en polyfon text för betygskriterier, alltså där olika röster skulle ställas mot varandra. Det finns ett fåtal exempel där det framgår vilka som står bakom texten, det är förmodligen så långt man kan gå i denna kontext.

Inga spår av elevinflytande – möjliga orsaker

Det är tydligt att arbetet med att formulera lokala betygskriterier har varit ett grupparbete mellan undervisande lärare på skolan. Det finns inte några exempel som visar eller ens antyder att eleverna skulle ha varit inblandade i processen. Samma kriterier gäller för hela skolan, för det mesta mycket officiella, monologiska texter. Kriterierna är oftast inte formulerade på ett sådant sätt att de direkt knyter an till specifika moment i undervisningen eller på något annat sätt konkretiserar de mål som finns centralt reglerade. Istället har de flesta skolor valt att skriva kriterier som liknar de centrala i det att de ger generella beskrivningar av de mål eleverna ska uppnå.

Allt detta kan tolkas som ett misslyckande för några av de viktigaste intentionerna med det nya betygssystemet, att läraren tillsammans med sina elever skulle bestämma målen för de moment de tillsammans kommit överens om att behandla under året och därigenom tillsammans ge konkretiseringar av de centrala styrdokumenten. De farhågor Skolverkets nyhetsbrev (Skolverket, 1996b) ger uttryck för, att gemensamma kriterier på en skola skulle verka styrande och inverka menligt på elevens inflytande, tycks ha gått spårlöst förbi.

Det är värt att fundera på varför lärare så totalt har förbisett dessa anvisningar. Att Nyhetsbrevet från Skolverket var väl spritt och läst finns bevis för i materialet, många skolor refererar till det. Flera undersökningar visar att eleverna inte har ett särskilt stort reellt inflytande i dagens skola. Kanske var det en alltför stor förändring för de flesta lärare att ge eleverna inflytande i att formulera kriterier. Ett annat skäl kan vara att man bestämde att skriva kriterier för hela skolan och då blir det naturligtvis svårare att få med eleverna i processen. En tredje förklaring kan helt enkelt vara tidsbrist. Det finns dock enstaka rapporter om skolor som verkligen lyckats med att involvera eleverna i arbetet med att formulera mål och kriterier (se till exempel Johansson, 2002).

Än mer intressant blir frågan med tanke på att Skolverket efter ganska kort tid övergav linjen att kriterierna inte skulle vara samma för skolan. Sker detta i uppgivenhet över att de tidigare anvisningarna inte fungerade eller i en insikt om att elevmedverkan inte fungerar i praktiken? Frågan är central eftersom den i grunden handlar om maktförhållanden i skolan. När kriterierna är formulerade för en hel skola eller flera skolor förskjuts makten till lärarnas fördel. Den förskjuts också till redan yrkesverksamma lärares fördel. Om kriterierna för en skola redan är bestämda av lärargruppen ger det små möjligheter för en ny lärare att påverka arbetets inriktning. Nya lärare hävdar ibland att nya idéer bromsas med orden "så gör vi inte här". Numera finns skolans tradition nedskriven. Att Skolverket stöttar så kallade harmoniseringsprojekt kring bedömning mellan skolor i en region är ytterligare ett steg i samma riktning. Lärarna ges enligt den metafor som tidigare använts makten att skriva regler, lägga upp träningen och döma matchen. Det innebär att lärarens makt är större än någon gång tidigare i svensk skola.

5. ENGELSKÄMNETS UTVECKLING

En ny kursplan innebär ett slags summering av utvecklingen inom ämnet. De forskningsrön som presenterats sedan den senaste kursplanen skrevs måste övervägas. Vissa kommer att sätta spår i kursplanen, andra inte. Genom kursplanens officiella karaktär är det inte alltid helt tydligt vad som ligger bakom nya formuleringar. När kursplanerna i engelska går från att tala om realia till samhällsförhållanden och vidare till interkulturell förståelse ligger en betydande forskning bakom, men för att förstå skillnaden krävs att läsaren är insatt i denna forskning eftersom det inte ges några referenser i kursplaner.

I kapitel 5, 6 och 7 kommer ett ämne, engelska, att specialstuderas. Kapitel 5 beskriver något av den forskning och det utvecklingsarbete som bidragit till den utveckling som ämnet genomgått från den förra läroplanen 1980 till den nuvarande 1994. Naturligtvis har mycket hänt till exempel i språkdidaktisk forskning därefter, men syftet med kapitlet är att spegla vilket tankegods som fanns med när kursplanerna formulerades 1994 och därför är utvecklingen därefter inte intressant i detta sammanhang.

Kapitel 6 behandlar hur de centrala styrdokumenten i engelska i Lpo 94 förändrats utifrån denna forskning och detta utvecklingsarbete. I kapitel 7 slutligen undersöker jag om och hur dessa förändringar är synliga i de lokala kriterierna som formulerades vid nittiotalets mitt.

Engelska – för alla?

Engelska är idag, tillsammans med svenska och matematik, ett slags "kärnämne" i grundskolan. För att kunna söka ett nationellt gymnasieprogram måste eleverna ha nått minst Godkänd i dessa tre ämnen. Engelskan har inte alltid haft denna ställning i svensk skola. Att undervisning i ett främmande språk alls borde ingå i grundskolan var ingen självklarhet när den en gång i slutet av 50-talet utformades (Marklund, 1983).

Lgr 62 och Lgr 69 – Den modifierade direktmetoden

I den första läroplanen för grundskolan, Lgr 62, påbjöds för språkstudierna den modifierade direktmetoden. Att tillägna sig ett språk handlade i första hand om att tillägna sig språkliga mönster, inte att reflektera över dem. Per-Olov Hensjö, en av metodens mest entusiastiska anhängare, menade i *Build up their English* (1968):

> Språkövningen syftar till skapandet av betingade reflexer. Läraren skall inte obetingat kräva reflexion. Med andra ord:

Inte: Think before you speak.
Utan: Speak before you start thinking. (s. 156)

Samtidigt vände han sig mot en traditionell grammatik-översättningsmetod som han menar inte passar stora grupper elever. Grammatiken har inget egenvärde utan det är användandet av språket som är språkundervisningens kärna:

> Om man lägger tonvikten på det teoretiska, på kunskaper i grammatisk terminologi och förmågan att analysera grammatiskt, kan man nog lätt komma fram till den uppfattningen, att en stor del av eleverna saknar förutsättningar för ämnet engelska. Om man däremot lägger tonvikten vid den praktiska språkfärdigheten och skapar en "avteoretiserad" metod, kommer man att kunna nå goda resultat med en majoritet av grundskolans elever. (s. 2)

I Lgr 62 är dock styrningen hård av vilka grammatiska mönster som skulle tränas in. Det finns anvisningar som kallas "Förslag till grammatikmoment" men som hos såväl lärare som läromedelsförfattare upplevdes som den påbjudna grammatikkursen. För till exempel verb anges följande moment på mellanstadiet:

> Presens, imperfekt, perfekt och pluskvamperfekt av be och have, regelbundna verb och de vanligaste i texten förekommande oregelbundna verben. (Märk: looks, hands: tries, plays; washes, goes; looked, called, handed; tried, played; loved; stopped; looking; trying; lying; loving; stopping.) Progressiv form i presens och imperfekt. Omskrivning med do, does, did. - Hjälpverben: can, could, must i presens. May i fraser av typen: May I go now? Yes, you may. Will och would i fraser av typen: Will (Would) you give me the book, please? - Be going to. (Lgr 62, s. 202 - 203)

Någon liknande lista finns inte i Lgr 69, eller i senare läroplaner. Redan i Lgr 62 betonades dock att grammatiken är "ett medel för att förstå och använda språket, icke ett mål" (s. 197).

Lgr 80 – En funktionell språksyn

De skrivningar kring språk som finns i Lgr 80 är präglade av en kommunikativ språksyn. Per Malmberg (1990):

> Sammantaget kan man alltså konstatera att Lgr 80 präglas av en funktionell språksyn, vilken leder till att man i undervisningen i engelska,

> tyska och franska tar upp sådant stoff och övar sådana färdigheter som har en klar anknytning till de situationer i vilka eleverna kan förväntas möta språket eller själva behöver använda det. (s. 33)

Vid en jämförelse mellan kursplanerna i engelska i Lgr 62, Lgr 69 och Lgr 80 konstaterar Lindblad (1982) att det sker en förändring av fokus. Medan sextiotalets kursplaner tar sin utgångspunkt i undervisningen, vad läraren ska göra, tar Lgr 80 sin utgångspunkt i inlärningen, vad eleverna ska kunna göra med sitt språk. Målen för engelska anges sålunda:

> Genom studier i engelska skall eleverna utveckla sådana färdigheter att de
> kan förstå talad engelska,
> i tal kan göra sig förstådda på engelska,
> kan läsa och förstå texter av olika slag,
> kan använda språket i skrift i enkla former. (Lgr 80, s. 77)

På väg mot Lpo 94

Efter Lgr 80 kom det att dröja 14 år till nästa läroplan, Lpo 94. Under den tiden händer naturligtvis åtskilligt i den språkdidaktiska forskningen. I många fall utvecklas redan existerande begrepp, i andra fall tillkommer nya begrepp och problemområden.

I detta avsnitt behandlas några idéer som har satt mer eller mindre djupa spår i engelskundervisningen. Dessa idéer har varit inflytelserika genom att de förekommit i facktidskrifter och presenterats vid olika fortbildningsarrangemang. De kommer därför senare att användas i analysen av såväl centrala som lokala styrdokument. Flera undersökningar under 90-talet har dock visat på brister i språklärares fortbildning och därmed också möjligheter att ta del av nya forskningsrön eller utvecklingsarbeten (se till exempel Balke, 1990; Brodow, 1991; Skolverket, 1993).

Det begrepp som dominerat såväl 80- som 90-talen är kommunikativ språkinlärning. Kommunikativ kompetens har kommit att bli ett överordnat begrepp under vilket det mesta av den forskning och det utvecklingsarbete som sker kan sorteras.

Interkulturell förståelse

Att lära ett nytt språk innebär inte bara att lära en uppsättning ord och fraser samt grammatiska paradigm. För att kunna använda språket i verkliga sammanhang utanför skolan måste man också veta något om landet/länderna där språket

talas och om människorna där. Det finns otaliga vittnesmål om hur kommunikationen går fel när en svensk kommer till ett annat land utan att veta något om dess seder och bruk (se till exempel Herlitz, 1989; Philips-Martinsson, 1991; Olofsson, 1998). Språkundervisning har därför sedan lång tid tillbaka innehållit ett inslag av realia. Den har dock främst behandlat landet/länderna och dess institutioner. Under senare tid har många hävdat att detta är ett alltför snävt sätt att se på kulturbegreppet i språkundervisningen. Norman (1991) delar in begreppet "kultur" i tre kategorier: Produkter, beteenden och värderingar. Det är i den första kategorin vi hittar det som hör till äldre tiders realiaundervisning, alltså politiska institutioner, rättsväsendet, litteratur, konst, musik, traditioner. Till beteenden räknar han olika mönster för umgänge och sociala kontakter liksom till exempel kroppsspråk och skrivna och oskrivna regler för klädedräkt. Värderingar innefattar till exempel religion, men också andra typer av tro och värderingar.

Denna utvidgning av kulturbegreppet kommer att bilda grund för ett nytt begrepp: interkulturell förståelse. I Sverige har begreppet ibland kommit att handla om solidaritet och antirasism men också om en egen identitetsutveckling som ska leda till en allt större förmåga till kritiskt tänkande och ifrågasättande (Lundgren, 1998). Tornberg (1997) ger följande definition:

> Den interkulturella aspekten behandlar visserligen både fakta och vardag, men vad som tillkommer är ett moment av analys av de faktorer (historiska, politiska och värderingsberoende) som ligger bakom "fakta" och ett moment av återkoppling till förhållanden i det egna landet. Syftet med interkulturell realiaförmedling är förståelse. (s. 54)

Länge har det hävdats att vårt språk är ett verktyg med vilket vi organiserar verkligheten, men också ett verktyg med vilket vi kan förändra denna verklighet. Vad som sker under 80- och 90-talen är att samma tankar uttalas också när det gäller främmande språk. Kramsch (1993) säger till exempel:

> The language that is being learned can be used both to maintain traditional social practises, and to bring about changes in the very practices that brought about this learning. (s. 233 f)

Byram (1997) kopplar interkulturella färdigheter till begreppet kommunikativ kompetens och urskiljer då fem komponenter som krävs för att uppnå det han kallar interkulturell kommunikativ kompetens.

Dessa är:

	Skill. Interpret and relate	
Knowledge of self and other; of interaction; individual and societal	Education. Political education, critical cultural awareness	Attitudes. Relativising self valuing other
	Skills. Discover and/or interact	

(Byram, 1997, s. 34)

För Byram innefattar alltså begreppet interkulturell kommunikativ kompetens en mängd komponenter: egna attityder, nyfikenhet och öppenhet mot nya kulturer, kunskaper och färdigheter om den egna och om den nya kulturen och förmåga att kunna tolka och ställa företeelser i relation till varandra.

Det finns dock tecken som tyder på att begreppet aldrig fått fotfäste i svensk språkundervisning (se till exempel Lundgren, 1998, 2002). Lärare har till exempel inte givits fortbildning kring detta sätt att se på språkundervisning, utan refererar fortfarande till "realiaundervisning".

SPRINT – Bilingual education

En språkmetodisk inriktning som satt språkens innehåll i fokus är *bilingual education*. Synsättet har sina rötter i Kanada, där vissa skolor med början på 60-talet ger stora delar av undervisningen på franska i klasser med engelskspråkiga barn. Undervisningen bedrivs av fransktalande lärare, som dock behärskar engelska. Tanken är att eleverna de första skolåren skall "bada" i franska och att man senare efterhand trappar ner inslagen av franska (se till exempel Swain & Lapkin, 1982; Ellegård, 1984). Från Kanada har detta sätt att arbeta spridits över hela västvärlden. Nixon (2000) rapporterar om ett stort antal skolor i Sverige som i olika grad prövat *bilingual education*, i Sverige kallad SPRINT, Språk- och innehållsintegrerad inlärning och undervisning. Det handlar om allt från att under kortare perioder undervisa ett annat ämne på ett främmande språk, till att i princip hela utbildningen sker på ett främmande språk, företrädesvis engelska. Ett annat sätt att arbeta med innehållsbaserad språkundervisning är ämnesintegrering mellan främmande språk och andra ämnen i form av tematiska arbetssätt (se till exempel Nilsson, 1996; Lindberg, 2000).

De svenska modellerna av *bilingual education* skiljer sig dock i några avseenden från dem i Kanada. Där har man ansett att det är viktigt att eleverna så tidigt som möjligt får så mycket som möjligt av det främmande språket. I Sverige är i stället *bilingual education* vanligast i gymnasieskolan. Men Nixon rapporterar också en ökad förekomst under grundskolans senare år. I Sverige är det till skillnad från Kanada sällan infödda lärare som står för undervisningen. Inte minst från

språklärarhåll har det riktats kritik mot en *bilingual education* som sköts av lärare med svenska som modersmål och utan kanske mer än gymnasiekunskaper i det främmande språket (se till exempel Miliander, 1992, 1996).

Self-Directed Learning / Learner Autonomy

Europarådets arbete med språkprogram har alltmer kommit att poängtera språkinlärning som en livslång process. Resultatet av detta ställningstagande blir en språkundervisning där eleverna tar ett allt större eget ansvar för sitt lärande genom att planera, genomföra och utvärdera sin inlärning, samtidigt som de tränas i att reflektera kring den så att de efterhand kan göra alltmer medvetna val. Synsättet har kommit att kallas *Learner Autonomy* eller *Self-Directed Learning*. Pionjären för dagens resonemang om autonomi är Henri Holec (1979). Han definierar Learner Autonomy som "the ability to take charge of one's own learning" (s. 3) vilket innebär

> to have and to hold, the responsibility for all decisions concerning all aspects of his learning (s. 4)

David Little (1991) vid Trinity College i Dublin ger en tolkning av begreppet Learner Autonomy med tydliga kopplingar till elevens fostran till samhällsmedborgare:

> Essentially, autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and the content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts. (s. 4)

För spridning av begreppet Learner Autonomy i de nordiska länderna spelar Leni Dam från Karlslunde skole utanför Köpenhamn en viktig roll. Hon börjar redan i slutet av 70-talet att tillämpa detta synsätt i sina engelskklasser i dansk folkeskole. Dam (1995) menar att synsättet innebär förändringar från en traditionell klassrumsrutin såväl i lärarens som i elevens roll. Hon säger:

> Developing learner autonomy is a long, difficult and often painful process, not least for the teacher. It demands constant effort on the part of teacher and learners, not only as individuals but in collaboration with one another; for it is in the interactive process of collaboration that growth-points occur. (s. 6)

I Sverige introduceras begreppet av Rigmor Eriksson och då som ett möjligt sätt att hantera individualiseringsfrågan. Ända sedan försöksverksamheten med enhetsskola har engelska erbjudits i alternativkurser, allmän och särskild kurs. 1946 års skolkommission som i princip förespråkar sammanhållna klasser gör ett undantag när det gäller engelska:

> De elever, som t.ex. efter en termin (ev. betydligt kortare tid) visar sig vara de bästa i engelska i varje klass, sammanförs till gemensamma undervisningsavdelningar just i detta ämne och man låter de mindre försigkomna sammanhållas i andra undervisningsavdelningar, medan man för övriga ämnen bibehåller den vanliga klassuppdelningen utan differentiering. (SOU 1948:27, s. 66)

Denna uppdelning av engelskämnet med alternativkurser på högstadiet överlever tre läroplaner: Lgr 62, Lgr 69 och Lgr 80. Detta trots att det finns en uttalad ambition att avskaffa den både hos Skolöverstyrelsen och bland regeringspolitiker (Malmberg, 1993; Eriksson, 1993). När Lgr 80 införs ger regeringen Skolöverstyrelsen i uppgift att under en femårsperiod samla erfarenheter och därefter inkomma med förslag till förändringar i systemet med alternativkurser. Uppdraget överlämnas till projektet *Grupperingsfrågor i engelska och matematik, GEM.* Det är inom ramen för detta projekt som Rigmor Eriksson (1984) första gången kommer i kontakt med Leni Dams arbetssätt och ser på det som en möjlighet att pröva i svensk språkundervisning.

GEM-projektet ger ut ett antal rapporter (Eriksson, 1983; Dahlgren, Eriksson & Hellström, 1986; Eriksson & Lindblad, 1987). I slutrapporten förespråkas en massiv fortbildningsinsats för språklärare för att ge dem möjlighet att pröva ett mer kommunikativt och individualiserat arbetssätt där det språkliga innehållet förnyas och där eleverna får ett större ansvar för den egna inlärningen.

Begreppet *learner autonomy* får under 90-talet stor spridning i Sverige såväl genom olika former av lärarfortbildning (Thavenius, 1990; Eriksson & Miliander, 1991; Eriksson, 1993) som genom metodböcker för lärare (Tholin, 1992; Hanisch & Risholm, 1994; Eriksson & Tholin; 1997, Rebenius, 1998). I svensk tappning har autonomibegreppet mest kommit att handla om möjligheten till individualisering, samtidigt som det har kopplats till en pågående samhällelig debatt om den enskildes ökande ansvar. Begreppet har dock hos vissa lärare tunnats ut till att betyda alla former av friare arbetssätt. Vissa lärare verkar alltså ha tagit till sig den del av autonomibegreppet som handlar om frihet utan att vidare reflektera kring vilka förändringar i till exempel lärar- och elevroller detta kräver.

Strategiforskning

1975 publiceras två artiklar som ska komma att bli banbrytande för en ny forskningsinriktning bland språkdidaktiker: strategiforskningen. Både Joan Rubin (1975) och H. H. Stern (1975) lyfter fram en fråga som förmodligen alla språklärare grubblat över: Hur kommer det sig att vissa elever har så lätt för att lära in ett nytt språk? Rubin och Stern kommer båda fram till mycket liknande resultat. En viktig faktor är de strategier som framgångsrika inlärare använder. De utnyttjar alla tillfällen de kan till att använda språket. De gissar, analyserar och drar egna slutsatser kring hur språket fungerar. När språket inte räcker till för dem kan de använda sig av olika former av omskrivningar och till och med kroppsspråk för att få kommunikationen att fungera. De goda språkinlärarna behöver dock inte vara de som initialt lyckas bäst med språkinlärningen som Stern (1983) konstaterar:

> Good language learners are not necessarily those to whom a language comes very easily; but they have persevered, have overcome frustrations, and have, after many trials and errors, achieved a satisfactory level of achievement. (s. 380).

Dessa två artiklar markerar startskottet för en forskningsinriktning som kom att växa explosionsartat. O'Malleys och Chamots (1990) klassificerar de strategier som inlärarna använder sig av och talar om tre olika typer: kognitiva, meta-kognitiva och socio-affektiva. De kognitiva strategierna är de som berör den direkta inlärningssituationen. De meta-kognitiva strategierna handlar om hur inlärarna medvetet organiserar, planerar och utvärderar sin inlärning. Socio-affektiva strategier slutligen handlar om hur inlärare låter sig exponeras för språket och hur de agerar med andra inlärare och med talare av målspråket, till exempel ber om hjälp eller ger olika former av feedback till andra.

Strategiforskare börjar allt eftersom att intressera sig för hur undervisningen ska organiseras för att ge alla elever möjlighet att lära främmande språk. Man hämtar då också inspiration från andra språkdidaktiska synsätt. Anita Wenden (1991) gör en tydlig koppling till tankarna kring learner autonomy. Hon menar att en logisk konsekvens av strategiforskningen måste vara att varje elev ges tillfälle att utveckla sina strategier. Detta kan inte ske i ett traditionellt språkklassrum där läraren organiserar undervisningen utan eleven måste själv ta ansvar för att planera, genomföra och utvärdera sin inlärning och samtidigt pröva olika strategier för inlärning.

Andra forskare knyter i stället an till olika former av bilingual education. O'Malley och Chamot (1990) menar att strategier varken kan eller bör tränas som isolerade färdigheter, utan de bör integreras i olika delar av den reguljära undervisningen för att på så sätt få ett innehåll. För att språkinlärningen ska få

ett intressant innehåll måste den integreras med andra ämnen; historia, biologi, matematik.

Från början koncentreras inlärningsforskningen på de duktigaste språkinlärarna. Tornberg (1997) konstaterar att de resultat som forskarna då kommer fram till inte torde vara särskilt förvånande för de flesta språklärare. Mer intressant blir strategiforskningen när den i stället också börjar intressera sig för vilka strategier mindre framgångsrika inlärare använder och hur de kan förmås bruka mer framgångsrika strategier. En undersökning där syftet är att kartlägga vilka strategier olika typer av elever, inte bara de mest framgångsrika använder, är den omfattande svenska STRIMS-undersökningen (Ahlström et al., 1997). Det är en longitudinell studie där språkelever i fyra olika språk, engelska, franska, spanska och tyska följs av forskare under 3-4 år.

STRIMS-projektet slutrapporteras inte förrän 1997, men hade redan dessförinnan ett stort inflytande i svensk språkdebatt. Forskarna i STRIMS är välkända och uppskattade föreläsare och under många år spreds delresultat från STRIMS-projektet vid studiedagar och andra fortbildningsarrangemang för språklärare.

Skrivprocessen

En av de mest inflytelserika pedagogiska idéerna för skrivundervisning under 90-talet torde vara processorienterat skrivande. Mycket kortfattat innebär det att eleverna vänjs vid att se på skrivandet som en fortlöpande process med flera olika steg under vilka de ska reflektera, få synpunkter från en responsgrupp, ändra, bearbeta för att få den slutliga produkten så bra som möjligt.

Responsgruppen ger vid första genomläsningen ofta bara respons på innehållet i texten. Det är inte förrän vid andra responsomgången som språket granskas och kommenteras. Metoden beskrivs hos flera författare (se till exempel Arkhammar, 1988; Strömqvist, 1988; Lynch, 1996) med vissa mindre skillnader. Detta sätt att arbeta med skrivandet har fördelen att det mer liknar ett "naturligt" skrivande, alltså i den form som till exempel författare arbetar med sina texter.

Arbetssättet får i Sverige från början genomslag i svenskundervisningen och i engelskundervisning på avancerade stadier, främst högskolan (se till exempel Björk, 1988), men under slutet av 90-talet har flera språkdidaktiker visat att ett processorienterat arbetssätt med framgång går att använda också tidigt i främmandespråksundervisningen (se till exempel Dam, 1989; Eriksson & Tholin, 1996; Tornberg, 1997). Fortfarande verkar dock processkrivande mer spritt i svenskundervisningen än främmandespråkundervisningen (Tornberg, 1997).

I åtminstone två avseenden bryter det processorienterade skrivandet mot ett traditionellt sätt att arbeta med skrivfärdigheten i främmande språk. Den ena

punkten är att eleverna arbetar tillsammans i responsgrupper för att förbättra varandras skrivna produkter. Det innebär att eleverna själva gör språkliga och innehållsmässiga bedömningar vilket går på tvärs mot en tidigare syn där läraren gav språkliga mönster för eleven att reproducera. Den andra punkten är att man i skrivprocessen ger respons både på textens innehåll och på dess språk. Att en text på svenska bedöms ur båda dessa aspekter har länge ansetts naturligt, men för de främmande språken har läget varit annorlunda. Det finns många som anser att man i främmande språk alls inte ska bedöma en texts innehållsmässiga kvaliteter utan endast de språkliga. Cohen (1987) visar att lärare i främmande språk nästan uteslutande kommenterar en texts språkliga utformning, medan eleven ofta önskar kommentarer på textens innehåll. Att samma tankar också finns i Sverige märks till exempel i de kommentarer till elevernas fria skriftliga produktion som ges i de nationellt utformade proven. Där påpekar man särskilt att texterna har bedömts såväl språkligt som innehållsmässigt, och där även de provansvariga ibland får motta kritiska synpunkter när en text med ett intressant innehåll men sämre språk fått en god bedömning (Gudrun Erickson, projektledare, personlig kommunikation).

Europarådet – nivåtänkande och språkportfölj

Vid ett symposium i Rüschlikon, Schweiz 1991, tar Europarådet två viktiga beslut som kommer att prägla dess arbete med språkutveckling under 90-talet. Man beslutar dels att arbeta med att skapa ett "ramverk" för språkinlärning och bedömning av språkkunskaper, dels att skapa en europeisk språkportfölj, *The European Language Portfolio*, ELP, som delvis kopplas till detta ramverk, *A Common European Framework* (Andered, 2001).

Under hela 90-talet arbetar Europarådets språkexperter med att formulera språkliga nivåer oberoende av vilket språk som åsyftas. Nivåerna beskriver en språklig utveckling från nybörjarstadiet till en behärskning av ett främmande språk på en nivå som ligger nära den inföddes. Man bestämmer sig för att definiera sex språkliga nivåer. De namnges till en nivå som ger ett slags vägledning om hur långt inlärarna når på respektive nivå: *Breakthrough, Waystage, Threshold, Vantage, Effective Proficiency* och *Mastery*. Slutrapporten för arbetet kom 1998 men dessförinnan har ett stort antal delrapporter publicerats. Nivåerna är strukturerade under rubrikerna reception (muntlig och skriftlig), produktion (muntlig och skriftlig) interaktion (muntlig och skriftlig) och *mediation*, det vill säga tolkning och översättning. Det är bland andra inläraren själv som genom självvärdering ska placera sig på rätt nivå och detta sker genom påståenden som alltid börjar med "Jag kan ..." (Council of Europe, 1998).

Ett skäl som Europarådet anger till att man började arbeta med språknivåer var att man vill skapa en modell för att beskriva en persons språkfärdighet på ett sätt som går att förstå i alla Europas länder. Att beskriva språklig kompetens i sex

nivåer som täcker hela spektrumet från nybörjare till näst intill den inföddes språkbehärskning innebär naturligtvis att varje nivå blir mycket bred. Som ett komplement till de språkliga nivåerna kan man då betrakta språkportföljen, (Andered, 2001). I en språkportfölj samlar eleven exempel som visar hans/hennes utveckling i språket. Det kan vara skriftliga arbeten, lika väl som skisser och utkast (här finns en tydlig koppling till processinriktat skrivande), men det kan också handla om planeringar eller utvärderingar. En portfölj kan också innehålla ett kassettband vilket gör att det går att följa inlärarens utveckling i muntlig språkfärdighet (Seidel et al., 1997). På senare tid har tankar framförts om att en videokassett också bör finnas med och att läraren med jämna mellanrum filmar hur inläraren interagerar på det främmande språket (Nihlén, 2002).

Portföljen kan användas i skolsystemet till exempel när en elev går från en skolform till nästa eller av annat skäl byter lärare. Då kan innehållet i elevens portfölj visa var han/hon befinner sig i sin språkutveckling. Men portföljen kan också användas senare i livet, till exempel vid jobbansökan, som ett slags bevis på den sökandes språkliga kvalifikationer, att jämföra med den portfölj med arbetsprover som människor med skapande yrken ofta för med sig. Tankar om en portfölj som dokumenterar en elevs utveckling och framsteg är inte unika i språk, liknande tankar finns runt om i skolsamhället (se till exempel Taube, 1997; Ellmin, 1999).

Perioden mellan 1980 och 1994 innebar sammanfattningsvis en mycket dynamisk tid i utvecklandet av språkdidaktik. När de nya kursplanerna skulle formuleras 1994 fanns det en mängd företeelser där kursplanegruppen måste ta ställning till om och i vilken grad de skulle introduceras i de nya kursplanerna.

6. ENGELSKA I LPO 94

Styrdokument – diskursens röster

Oavsett om man betraktar lokala betygskriterier som en del av en diskurs som består av skolans alla styrdokument, eller om man, som jag valt att göra, betraktar de lokala betygskriterierna som en egen diskurs, är de centrala styrdokumenten väsentliga för att bestämma diskursens ordning. Eftersom dessa formulerades först och i hög grad användes som mönster när de lokala kriterierna arbetades fram kan vi här finna en författarröst som indirekt definierar diskursen och dess ramar. Indirekt därför att de centrala styrdokumenten inte är skrivna för att utgöra mönster för de lokala kriterierna. Tvärtom finns det anledning att tro att de centrala styrdokumenten är formulerade utan några som helst tankar på de lokala. När Skolverket 1999 fick i uppdrag av skolministern att formulera kriterier för betyget MVG inkallades expertgrupper i olika ämnen. Man konstaterade då att det i många fall var nödvändigt att göra förändringar också i betygskriterierna för Väl Godkänd eftersom de inte var formulerade så att det gick att "lägga på" en nivå (Skolverket, personlig kommunikation[4]). Samma uppdrag hade vid det laget i fem år legat på de enskilda skolorna.

När en ny kursplan formuleras är detta naturligtvis en del av en genre som sträcker sig långt tillbaka i tiden. I kursplanen finns röster både från tidigare kursplaner och från den forskning och det utvecklingsarbete som pågått i mellantiden. Kursplanegrupperna, som enligt tradition brukar vara anonyma i Sverige, är alltså viktiga aktörer för att bestämma diskursens ramar. Det handlar dessutom oftast inte om en grupp utan om flera. Det finns dels en grupp som behandlar läroplanen och de övergripande och organisatoriska delarna av en ny kursplan. Denna grupp arbetar nära den politiska nivån. Under den finns ämnesgrupper som utformar de ämnesspecifika delarna av kursplanen. Ämnesgrupperna har att rätta sig efter de organisatoriska ramarna för ämnena men också efter den samordning som alltid sker mellan ämnena och de övergripande krav som ställs på kursplanen (Skolverket, personlig kommunikation).

Trots dessa begränsningar är ändå en kursplanegrupp en mäktig aktör i det att den har att avgöra vilka mål för ämnet som ska lyftas fram och göras centrala. På så sätt definierar gruppen, ofta för en ganska lång tid framåt, diskursens ramar. Som redan tidigare visats finns det tydliga spår av de centrala styrdokumentens röster i de lokala. Det blir därför värdefullt för analysen att studera hur

[4] När kursplanerna skrevs deltog jag som ämnesexpert i språk. Information från Skolverket att uppdraget också innebar att kriterierna för VG måste ses över eftersom dessa inte var skrivna så att det "omedelbart går att lägga en MVG-nivå på dem" gavs vid flera tillfällen, till exempel vid en konferens i Sjudarhöjden 1999 varifrån jag har antecknat, dock utan att namnge representanten för Skolverket.

de centrala styrdokumenten förhåller sig till tidigare kursplaner och till den forskning och det utvecklingsarbete som behandlas i kapitel 5, liksom vilka organisatoriska förändringar som ämnet engelska genomgår vid införande av Lpo 94.

Engelskans organisatoriska ramar

Styrdokument för ett ämne som engelska innebär konkret flera olika dokument som finns att hitta på olika ställen. Det finns texter i skollagen, i grundskoleförordningen, i läroplanen, i kursplanen och i betygskriterierna som direkt eller indirekt berör engelskämnet.

Kursplaner som är direkt inriktade mot ett ämne har i Lpo 94 följande struktur: Efter ett inledande avsnitt utan rubrik som motiverar ämnets plats i grundskolan (efter kursplanerevisionen 2000 har detta avsnitt fått rubriken *Ämnets syfte och roll i utbildningen*) följer de övergripande målen för ämnet under rubriken *Mål att sträva mot*. Rubriken *Ämnets uppbyggnad och karaktär* innehåller för engelskans del två underrubriker *Kommunikativ språkfärdighet* och *Interkulturell förståelse*. Kursplanen avslutas med *Mål som eleverna skall ha uppnått efter femte skolåret* respektive *Mål som eleverna skall ha uppnått efter nionde skolåret*. Därefter följer avsnittet om bedömning. Först en allmän text om bedömning i ämnet som har rubriken *Allmänna råd för bedömningens inriktning*, slutligen betygskriterierna för betyget Väl godkänd efter nionde skolåret. (För hela kursplanen och betygskriterierna för engelska 1994 se bilaga 2.)

För engelskans del innebär Lpo 94 stora organisatoriska förändringar. Den uppdelning av ämnet i allmän och särskild kurs som funnits sedan grundskolan infördes försvinner. Varje skola bestämmer hur eleverna ska grupperas, men målen för engelska är alltid desamma oavsett organisationsform. Under arbetet med den nya läroplanen uttrycks starka politiska önskemål om att undervisningen i engelska ska starta tidigare än skolår fyra. I de flesta fall verkar skolorna ha tagit intryck av detta önskemål och enligt Skolverkets statistik för läsåret 2000/2001 börjar över 87 % av eleverna att läsa engelska under något av sina tre första skolår (Skolverket, 2002).

I samband med införandet av nya läroplaner kom engelskan i ett avseende att få en starkare ställning i grundskolan. I Riksdagens beslut om intagningen till gymnasiet slogs fast att för att komma in på ett nationellt program på gymnasieskolan måste eleven ha lägst betyget Godkänd i engelska, matematik och svenska. De elever som inte når upp till Godkänd i dessa tre ämnen är hänvisade till det individuella programmet.

Som ett slags förstärkning i svenska och engelska för elever med svårigheter i dessa ämnen kan man betrakta det språkval i svenska och/eller engelska som erbjuds som ett alternativ till franska, spanska och tyska. Det finns också möjlighet att välja hemspråk (modersmål) för elever med invandrarbakgrund eller teckenspråk. Många skolor rapporterar dock att de svensk-engelska grupperna utgör en av de största pedagogiska svårigheterna för lärarna på grundskolans "högstadium" (Sörensen, 2000; Simonsson, 2000). Här samlas många olika sorters elever, från dem som har mycket stora svårigheter i svenska och engelska över dem som inte vill eller orkar läsa ett modernt språk, till elever som vill satsa på det högsta betyget i svenska och engelska och därför vill förkovra sig extra. Från början planerades det svensk-engelska språkvalet som ett alternativ till ytterligare ett främmande språk för elever med mycket stora svårigheter, men det har attraherat många elever (Sörensen, 2000). Statistik från Skolverket visar att nästan 40 % av pojkarna år nio läser någon variant av svensk-engelskt tillval (Skolverket, 2002).

Förutom det vanliga engelskämnet och det svensk-engelska tillvalet finns det idag en tredje variant av engelska i grundskolan, inom ramen för Elevens val, som innebär en fördjupning av skolans ordinarie ämnen. Varje skola bestämmer vilka ämnen och kurser som ska erbjudas i Elevens val, och i vissa skolor erbjuds fördjupning i engelska.

En förändring som kommit "underifrån" är bilingual education eller SPRINT, det vill säga att eleverna undervisas i ett ämne eller ett kursavsnitt på ett främmande språk. Arbetssättet har fått stor utbredning, i Sverige från början på gymnasieskolan men efterhand även i grundskolan.

Några reflektioner runt organisation

En av de stora förändringarna i engelska i Lpo 94 är alltså att uppdelningen i allmän/särskild kurs har försvunnit. Efter många års utredande och debatt avfördes frågan ganska odramatiskt från dagordningen i och med Lpo 94. Det innebar dock inte att skolorna överlag avskaffade nivågrupperingen i engelska, men mer om detta i nästa kapitel.

En annan mycket stor organisatorisk förändring är att starten för engelskundervisning i de flesta kommuner har förlagts till något av de tre första skolåren. Denna förändring har skett utan några större fortbildningsinsatser för de lärare som ska undervisa i nybörjarengelska. Det finns oroande tecken på att allt färre grundskollärare med inriktning mot de tidigaste åren har engelska i sin lärarexamen. Språklärarföreningen LMS, har i flera sammanhang påpekat att bara ett fåtal lärare med inriktning mot år 1-7 väljer att låta engelska ingå i sin utbildning. Detta innebär att nybörjarundervisningen i engelska i allt högre grad handhas av lärare utan formell utbildning i ämnet.

En förändring som inte uppmärksammades i särskilt hög grad när läroplanen infördes var skrivningarna om möjligheten att erbjuda språklig förstärkning i svenska eller engelska som ett alternativ till de moderna språken. Detta kom efterhand att utvecklas till en problemfråga som i många stycken liknar de problem som tidigare fanns i allmän kurs, grupper som ständigt växer, dominans av pojkar, dålig motivation hos eleverna och så vidare. Det är uppenbart att nästan ingen, vare sig politiker, Skolverket eller skolorna, till att börja med såg sprängkraften i detta tillval. Man skapade ett alternativ till språkvalet utan att ge några anvisningar till hur undervisningen skulle bedrivas. Det finns varken kursplan eller betygskriterier för detta tillval, till skillnad från franska, spanska, tyska, hemspråk och teckenspråk. Skolverket har i en skrivelse till Utbildningsdepartementet 2000 (Skolverket, 2000d) påpekat dessa problem och skisserat några förslag till förändringar. Utbildningsdepartementet har dock ännu ej agerat i frågan.

Kursplan och betygskriterier

Kommunikativ kompetens

Kursplanen och betygskriterierna i engelska 1994 bär tydliga spår av de senaste årtiondenas språkdidaktiska utveckling. I inledningen till kursplanen anges ämnets övergripande syfte:

> Syftet med undervisningen i engelska är att eleverna skall förvärva så goda språkkunskaper och så mycket relevant samhälls- och kulturkunskap att de kan fungera i de olika sammanhang där engelskan används för språklig kommunikation. (s. 25)

Under rubriken *Kommunikativ språkfärdighet* slås det fast att undervisningen i engelska ska utgå från ett innehåll som är meningsfullt och intresseväckande för eleverna. Det sägs vidare att språket är ett verktyg med vilket eleverna ska kunna uttrycka sina egna tankar. Tankar om att den kommunikativa kompetensen även innefattar en strategisk kompetens finns uttryckta i en formulering om att det ligger ett värde i att eleverna lär sig använda alternativa uttrycksformer när språkförmågan inte räcker till. Kursplanen poängterar också att det språkliga samspelet mellan eleverna är viktigt. Den enda gången grammatik nämns i kursplaner eller betygskriterier är under Kommunikativ språkfärdighet:

> Med elevernas stigande ålder och mognad blir det naturligt att också lägga vikt vid grammatiska strukturer och mer formell språkträning. En sådan språkträning syftar till att utveckla såväl den formella säkerheten som förmågan att variera språket i fråga om ordförråd, fraser och satsbyggnad.

Kommentar

Den kommunikativa kompetensen lyfts tydligt fram i den nya kursplanen. Samtidigt kommer grammatik att hamna i bakgrunden. Grammatiken betraktas inte som ett mål i sig utan som ett medel för eleven att utveckla sitt språk. Detta är i linje med den utveckling som kan spåras i grundskolans samtliga läroplaner. Redan i Lgr-62 talar man om grammatiken som ett medel, inte som ett mål, men det fanns ändå skrivningar om vilken grammatik som bör ingå i undervisningen. Överhuvudtaget kan man hävda att skrivningarna om engelska i Lpo 94 genomgående präglas av tankar kring kommunikativ kompetens. Vad som poängteras är hela tiden vad eleven ska kunna göra med sitt språk.

Interkulturell förståelse

Begreppet interkulturell förståelse, som är nytt i Lpo 94, ges till skillnad från kommunikativ kompetens ingen särskilt framskjuten placering och det ges heller inte någon förklaring av vad som skiljer interkulturell förståelse från begreppet samhälls- och kulturorientering som används i Lgr 80. Tvärtom sägs i Ämnets uppbyggnad och karaktär:

> Kunskaper om de engelskspråkiga ländernas vardagsliv, historia, geografi, samhällsförhållanden och religioner har ett värde i sig.

I denna skrivning skiljer sig interkulturell förståelse inte nämnvärt från den del av språkundervisningen som tidigare kallades realia. Inte heller de mål som ska uppnås för år fem respektive år nio ger någon ledning om hur interkulturell förståelse skiljer sig från realia. I målen för år fem sägs att eleven ska "känna till något om levnadsförhållanden i engelskspråkiga länder" och för år nio "ha allmänna kunskaper om samhällsförhållanden, kulturtraditioner och levnadssätt i engelsktalande länder". Den skillnad som betonas i Lpo 94 finner man i *Ämnets uppbyggnad och karaktär*:

> Varje nytt språk är ... uttryck för ett annorlunda sätt att bete sig, för olika levnadsförhållanden, för olika värderingar och för en annan kultur.

Genom att göra internationella jämförelser får eleverna nya perspektiv också på sin egen vardag. Det är också denna aspekt, att göra jämförelser, som betonas i kursplanen. Kursplanen och kriterier ger dock inget konsekvent svar på vad eleverna ska göra sina jämförelser med. Under rubriken *Bedömningens inriktning* sägs att jämförelserna ska göras mot det egna landet, till exempel:

> Kunskaper om levnadssätt och samhällsförhållanden i målspråksländerna och medvetenhet om skillnader och likheter i förhållande till det egna landet, skall också vägas in i bedömningen.

På samma sätt uttrycks målen för Väl godkänd

> Eleven har sådan kunskap om levnadssätt, kulturtraditioner och samhällsförhållanden i engelsktalande länder att hon/han kan diskutera viktiga likheter och skillnader i jämförelse med det egna landet. (s. 28)

Begreppet "det egna landet" bör rimligtvis tolkas så att eleven är fri att göra jämförelsen med det land som han/hon ser som "sitt". Det innebär att en invandrarelev kan göra jämförelser mellan till exempel Storbritannien och Somalia medan en annan gör jämförelsen med Bosnien. På några ställen i kursplanen krävs dock att jämförelserna ska göras med svenska förhållanden i *Mål att sträva mot*: "inhämtar kunskaper om samhällsförhållanden och kulturliv i engelskspråkiga länder och lär sig beskriva och göra jämförelser med motsvarande svenska förhållanden" liksom i *Ämnets uppbyggnad och karaktär*: "Eleverna får genom internationella jämförelser också nya perspektiv på svenskt samhällsliv och svenska förhållanden".

Kommentar

Att undervisa kring interkulturella frågor innebär en stor svårighet i avgränsning av ämnet. För engelska finns det knappast som kursplanen säger "*ett* annorlunda sätt att bete sig" (min kursivering) utan en mängd olika kulturer, livsstilar och beteenden vars enda gemensamma nämnare är språket, engelska.
I engelskundervisningen finns två ytterligare komplikationer för läraren att ta hänsyn till när det gäller interkulturell förståelse. Den första handlar om att jämföra den engelskspråkiga kulturen med den egna. I dagens svenska grundskola finns många elever med invandrarbakgrund som kan ha goda kunskaper i engelska och om engelskspråkiga länder men saknar djupare kunskaper om svenska förhållanden. Dessa elever bör rimligtvis då jämföra förhållanden i engelskspråkiga länder med dem i den egna kulturen Undersökningar visar dock att lärare inte alltid ser invandrarelevernas skiftande kulturella bakgrund som en tillgång för att praktiskt kunna arbeta med begreppet interkulturell förståelse. Tvärtom anser man att invandrarbakgrund i sig är ett problem (se till exempel Lahdenperä, 1997) och bland vissa engelsklärare finns inställningen att eleverna måste kunna svenska för att kunna delta i den ordinarie engelskundervisningen. Vid flera skolor i denna undersökning finns speciella engelskgrupper för elever med invandrarbakgrund som ett slags förberedelsegrupp för att slussas in den ordinarie engelskundervisningen. I något fall motiverades dessa grupper med att eleverna inte kan lika mycket engelsk grammatik som sina kamrater.

Det är intressant att konstatera att också i de centrala styrdokumenten finns skrivningar om svenska förhållanden. I *Mål att sträva mot*, som på ett sätt är den "högsta nivå" som beskrivs i styrdokumenten, ska jämförelserna göras med Sverige. Ska det tolkas som att det finns en gräns för hur långt invandrarelever kan nå i ämnet engelska i svensk grundskola utan att lära sig om svenska samhällsförhållanden? Dessa formuleringar ändrades sedermera i de nya kursplanerna 2000 (Skolverket 2000a). Det finns numera inga skrivningar i de svenska kursplanerna i språk som förutsätter att eleverna har kunskaper i svenska språket eller svensk kultur för att kunna lära sig ett annat språk.

Den andra komplikationen i engelskundervisningen är att engelska i dag används som ett "lingua franca". Svartvik (1999) visar att engelska har en unik ställning bland världens språk, såväl nutida som historiska, genom att de allra flesta som använder språket inte har det som sitt modersmål. Det reser naturligtvis frågor kring vem som "äger språket", och vem som avgör vad som är rätt och fel i det. Men det ställer också frågor kring interkulturell förståelse. När dagens grundskoleelever använder engelska utanför skolan kommer det förmodligen ofta att vara i kontakt med en annan icke-engelskspråkig. Här står engelskundervisningen inför ett dilemma som inte på allvar diskuterats och som heller inte berörs i styrdokumenten: Ska undervisningen ta hänsyn till att de flesta kontakter sker med icke-engelsktalande och därför sträva efter att skapa ett slags universell interkulturell förståelse? Eller ska engelskundervisningen även i framtiden hålla fast vid tanken att språk och kultur hänger intimt samman, trots att eleverna förmodligen snarare kommer att använda sin engelska i kontakt med personer från till exempel Polen eller Estland än från Nya Zeeland eller Zambia?

SPRINT – Bilingual education

Det finns inget i kursplanerna i engelska som direkt refererar till en större ämnesintegration. Däremot finns en skrivning i läroplanen att läraren ska organisera arbetet så att eleven får möjlighet att arbeta ämnesövergripande. Tankarna kring SPRINT har alltså inte fått någon framskjuten position i kursplanen i engelska, inte heller i sina "mjukare" varianter som undervisning där engelska integreras med andra ämnen eller där engelska ingår som en del i ett tematiskt arbetssätt. I Mål att sträva mot står att eleverna ska vänja sig att läsa texter som anknyter till andra skolämnen och i Ämnets uppbyggnad och karaktär sägs att i nybörjarundervisningen ska bilder, rörelse, musik och skapande stimulera och stödja språkutvecklingen. Det är värt att uppmärksamma formuleringarna. Begreppet bilder används i stället för ämnet Bild som innefattar betydligt mer än bilder. Att använda bilder, liksom rörelse och musik är förmodligen välkända komponenter i nybörjarundervisningen för de flesta lärare och behöver inte betyda att undervisningen integreras med andra ämnen vilket innebär en större förändring. På samma sätt kan man tolka skrivningarna om att läsa texter som

anknyter till andra ämnen som texter om till exempel musik eller någon historisk företeelse vilka finns att hitta i varje lärobok i engelska.

Kommentar

Olika former av SPRINT har snabbt fått spridning i svensk grundskola, inte minst om man här räknar in temaarbeten, projektarbeten och ämnesövergripande arbetssätt. Det har dock i många fall skett efter 1994 och det är därför kanske inte överraskande att det egentligen inte finns några referenser till ett sådant arbetssätt i kursplanerna. Skrivningarna i engelska är så allmänt hållna att de kan passa in både på ett mycket traditionellt arbetssätt och på SPRINT. Det är måhända mer förvånande att konstatera att Skolverket aldrig kommit med några anvisningar eller råd om hur en sådan undervisning bör utformas, hur betygsättningen ska gå till osv. Det dröjer fram till 2000 innan Skolverket gör en kartläggning över hur pass vanlig undervisningsformen är.

I en senare översikt säger Skolverket (2001) om spridningen av SPRINT:

> Enkäterna har visat att de vanligaste ämnena på grundskolenivå är so, historia och musik, d.v.s. de kulturbärande, och no, men minst 18 andra ämnen berörs.[5] (s. 20)

Learner Autonomy/Self-Directed Learning

Tankar som anknyter till att eleven ska ta eget ansvar för sitt lärande finns representerade i läroplanen, som har ett speciellt avsnitt om elevernas ansvar och inflytande. Tankarna finns också representerade i arbetsplaner och betygskriterier i engelska. I *Mål att sträva mot* står att undervisningen ska sträva mot att eleven "är van att ta ansvar för sin egen språkinlärning". Det finns däremot inget i de mål som eleverna ska ha uppnått, vare sig för år fem eller för år nio, som handlar om elevens ansvar eller medvetenhet för den egna inlärningen. I Bedömningens inriktning sägs:

> Andra aspekter att ta hänsyn till är medvetenhet om hur språkinlärning sker samt ansvar och självständighet när det gäller att planera, genomföra och utvärdera det egna språkliga arbetet.

[5] Det framgår inte hur begreppet "ämne" har definieras. Enligt kursplanens definition innehåller inte grundskolan förutom språken mer än 14 ämnen.

I betygskriterier för Väl godkänd år nio sägs:

> Eleven planerar och genomför självständigt olika språkliga uppgifter, såväl personligt valda som förelagda, och visar förmåga att utvärdera sin språkinlärning och sitt arbetssätt.

Kommentar

Styrdokumenten betonar mycket tydligt det egna ansvaret, medan medvetenheten om den egna inlärningen inte alls på samma sätt fokuseras. Att låta eleverna reflektera kring sin inlärning för att de ska kunna göra alltmer medvetna val är enligt många en förutsättning för att de ska kunna utvecklas till goda inlärare som tar eget ansvar (se till exempel Dam, 1995). Att ansvar för det egna lärandet alls finns med i kursplanerna i engelska är dock i sig anmärkningsvärt och ett tydligt tecken på att tankar om Learner Autonomy har vunnit insteg i språkundervisningen. Ansvar för den egna inlärningen borde ju i lika hög grad gälla ämnen som kemi eller idrott och hälsa, eller matematik och svenska. I dessa arbetsplaner finns dock inte motsvarande skrivningar.

Kursplaneskrivarna ska inte ge metodiska anvisningar eller påbjuda ett sätt att arbeta och distanserar sig därför från begreppet Learner Autonomy när det i betygskriterierna talas om "uppgifter, såväl personligt valda som *förelagda*" (min kursivering). Uttrycket "förelagda uppgifter" för tankarna till ett traditionellt språkklassrum där läraren planerar undervisningen.

Strategier

När det gäller den diskussion som förts kring strategier är det mycket lite som vunnit insteg i styrdokumenten 1994. Det finns bara en formulering i kursplanen som är tydligt inspirerad av strategiforskningen. I *Ämnets uppbyggnad och struktur* sägs:

> Det ligger också ett värde i att eleverna försöker hitta vägar för att förstå och göra sig förstådda även i situationer där den egna språkförmågan inte riktigt räcker till.

Det finns på några ställen i styrdokumenten skrivningar om att eleven ska använda sig av olika typer av hjälpmedel för att utveckla sin språkförmåga, vilket på ett sätt handlar om strategier även om det inte är inspirerat av den strategiforskning som bedrevs vid tiden. I *Mål att sträva mot* sägs att skolan ska sträva mot att eleven:

- gör det till en vana att använda ordböcker, uppslagsverk och grammatikor som hjälpmedel och att utnyttja datorer för skrivande, informationssökning och kommunikation.

I mål att uppnå för år nio står:

> Eleven skall ... vara van att använda ordbok och grammatik som hjälpmedel vid läsning och skrivning på egen hand.

I betygskriterierna för Väl Godkänd sägs

> Eleven är förtrogen med hur man använder ordböcker och grammatik som hjälpmedel.

Kommentar

Kursplaneskrivarna har haft svårt att bestämma hur de ska hantera strategibegreppet. Användningen av olika strategier är ju egentligen inte ett mål för språket utan snarare ett medel för att nå målet, och i så fall skulle de inte finnas med i ett målrelaterat system. Den mest tydliga skrivningen om strategier står därför att finna i avsnittet *Ämnets uppbyggnad och struktur*, som är det ställe i kursplanen där det finns möjligheter att ge en mer resonerande framställning. De övriga formuleringar som möjligen tangerar strategier handlar om användning av hjälpmedel, där målen för undervisningen är att "ge elever förtrogenhet och vana vid". Detta kan tolkas som ett sätt att arbeta med strategier även om det är ett ganska instrumentellt sätt att handskas med begreppet. Bara på ett ställe i kursplanen nämns användning av datorer i engelskundervisningen, då som ett hjälpmedel för skrivande, informationssökning och kommunikation. Att datoranvändning har en så perifer plats kan förklaras med att antalet datorer per skola var så skiftande i mitten av 90-talet att det varit svårt att ge mer specifika mål som alla skolor skulle vara bundna att följa.

Formuleringen att eleverna ska "använda ordbok och grammatik som hjälpmedel vid läsning och skrivning på egen hand" kan väcka frågor. Det är svårt att förstå hur det konkret ska gestalta sig när eleverna använder grammatikor som hjälpmedel vid läsning på egen hand.

Skrivprocessen

Det återfinns i styrdokumenten bara en skrivning som kan hänföras till ett processorienterat skrivande. I Mål att sträva mot står att eleven "lär sig analysera, bearbeta och förbättra sitt språk mot allt större variation och formell säkerhet". Vad som betonas är alltså den del av processen som innebär att granska språket i det skrivna. Däremot nämns inget om granskning av textens innehåll.

Kommentar

Att kursplanen inte innehåller fler skrivningar som behandlar ett processorienterat skrivande kan naturligtvis bero på att man ser detta som ett sätt att nå målet. Det finns dock tidigare exempel på hur man kringgått detta genom skrivningar i till exempel *Ämnets uppbyggnad och karaktär*. Dokumenten är härvidlag långt ifrån konsekventa, ganska ofta finns det anvisningar som kan tolkas som beskrivningar av hur undervisningen ska bedrivas.

Det är värt att notera att den enda gången referenser görs till ett processorienterat skrivande är det förbättringar i språket som lyfts fram. Är det ett utslag av den fokusering på språk istället för innehåll som alltid funnits i främmandespråkundervisning? Om man jämför skrivningen för ämnet svenska kan man konstatera att också här görs samma restriktion, det är bearbetningen av språket som framhävs: "kan analysera, bearbeta och förbättra sitt språk både självständigt och i samarbete med andra" (Skolverket, 1996c). Den skillnad som finns, är alltså att svenskan lyfter fram att processen kan ske såväl enskilt som i grupper. I engelska finns ingen sådan formulering, vilket naturligtvis kan tolkas som att eleven själv ska "läsa igenom" sin text innan den lämnas in till läraren för rättning. En sådan tolkning av texten innebär inga förändringar jämfört ens med en mycket traditionell språkundervisning.

Nivåtänkande

Enligt det sätt att resonera kring språkliga nivåer som Europarådet gör i Common European Framework skulle det finnas två nivåer i svenska kursplaner: mål för år fem och mål för år nio. När man sedan kopplar betygskriterier till målen för år nio borde dessa inte beskriva en ny nivå utan snarare hur väl eleverna har lyckats uppnå de mål som finns beskrivna i Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret. Här finns alltså två aspekter att undersöka, dels om år fem och år nio ses som två distinkt skilda nivåer, dels om betygskriterierna för VG år nio ses som ett sätt att beskriva hur väl eleverna ska ha uppfyllt målen för år nio, alltså samma mål men med en högre grad av förståelse och kunskap.

Mål år fem – mål år nio

Att kursplanen inte ser mål för år fem och mål för år nio som två nivåer blir tydligt när man jämför formuleringar från de båda. I mål för år fem för engelska sägs till exempel att eleven ska "förstå tydligt och enkelt tal" och för år nio ska eleven "förstå tydligt brittiskt och amerikanskt tal". Det är inte självklart att orden "brittiskt och amerikanskt tal" utgör en stegring av kraven jämfört med år fems "enkelt tal".

När det gäller interkulturell förståelse är kravet för år fem att eleven ska "känna till något om levnadsförhållanden i engelskspråkiga länder" att jämföra med år nio "ha allmänna kunskaper om ... levnadssätt i engelsktalande länder".

Kommentar

Det går i det senare exemplet att hävda att ha allmänna kunskaper om något innebär en kvalitativt högre nivå än att känna till något, men att det ska finnas en nivåskillnad mellan levnadsförhållanden och levnadssätt respektive engelskspråkiga och engelsktalande är svårt att se. Att kursplanen ändå använder sig av så liknande skrivningar men med skild vokabulär mellan år fem och år nio kan ha olika orsaker. Kursplaneskrivarna kan naturligtvis se andra nyanser i orden än vad jag uppfattar. En annan förklaringsmodell är att kursplaneskrivarna är medvetna om att det inte finns några skillnader och inte heller anser att det bör göra det utan använder synonymer för att få ett mer levande språk. Problemet med formuleringar som är svåra att tolka som kvalitativa skillnader finns för övrigt inte bara i engelska utan också till exempel i idrott och hälsa. Det är dock tydligt vid en studie av målen för år fem och år nio att dessa inte alltid betraktats som två från varandra skilda nivåer.

Mål år nio – Väl Godkänd år nio

Det är inte heller så att kriterierna för Väl Godkänd alltid tydligt beskriver en högre typ av förståelse men på samma nivå som i målen för år nio. Delvis beror det naturligtvis på hur man tolkar den nivå som läggs fast i "mål att uppnå". I formuleringen "förstå tydligt brittiskt och amerikanskt tal" kan man ha två tolkningar av vad som beskriver nivåns kärna. Att det handlar om förståelse av talad engelska är uppenbart men är kärnan i den nivå som beskrivs att talet ska vara tydligt eller att det ska vara brittiskt eller amerikanskt? Beroende på hur man tolkar detta blir formuleringen för Väl godkänd antingen en högre grad av samma nivå eller en ny nivå: "Eleven förstår tydlig engelska från olika delar av den engelskspråkiga världen".

Bristen på nivåtänkande blir ibland än tydligare, till exempel när det gäller ansvar för det egna lärandet. Detta nämns inte i *Mål att uppnå för år nio*, som ska motsvara nivån för betyget Godkänd, men för Väl godkänd krävs att eleven ska kunna planera, genomföra och utvärdera sitt arbete. Här förs alltså ett nytt mål in.

Kommentar

Att skilja mellan mål och olika nivåer av samma mål är svårt. Representanter från Skolverket använder ibland en bild för att skilja mellan målen och betygskriterierna. I målen kan man till exempel säga att eleven ska kunna simma 100

meter, men elever simmar uppenbarligen olika snabbt, effektivt eller vackert, och detta ska beskrivas i kriterierna. Betygskriterierna ska alltså uttrycka hur väl eleven har nått målet (Eva Jönsson, Skolverket, personlig kommunikation). Men i de centrala styrdokumenten är det svårt att se att denna skillnad uppehålls konsekvent. När ett nytt mål förs in i kriterierna för VG stämmer inte den bild av skillnaden som Skolverket självt ger. När man granskar mål och betygskriterier i Lpo 94 är det inte bara engelska som för in nya mål i kriterierna för VG, det sker i alla ämnen. Om det beror på att representanter för Skolverket inte har kunnat göra skillnaden mellan mål och kriterier tydlig för kursplanegrupperna eller om det inom verket finns olika sätt att tolka hur mål förehåller sig till kriterierna är en fråga som faller utanför ramarna för denna studie.

Engelska lika väl som de flesta andra ämnen i grundskolan kan naturligtvis betraktas i ett perspektiv som också omfattar gymnasieskolan, ett så kallat 0-12 perspektiv. I så fall bör målen i engelska för gymnasieskolan bygga på dem för grundskolan. Så var emellertid inte fallet i Lpo 94, delvis kanske för att gymnasieskolans mål skrevs före grundskolans. Det finns till och med de som hävdat att målen för Engelska A i gymnasieskolan i vissa avseenden låg under de för år nio i grundskolan, även om någon verklig systematisk undersökning av detta aldrig har företagits. Skolverket har dock genomfört en omfattande revision av samtliga kursplaner och betygskriterier i språk vilket resulterat i nya kursplaner och betygskriterier som togs i bruk höstterminen 2000. Ett skäl till denna revision anges vara att harmonisera grundskolans och gymnasieskolans mål liksom att hitta nivåer som är applicerbara på samtliga språk (Skolverket, 2000b).

Avslutningsvis kan man alltså konstatera att det i kursplaner och betygskriterier i Lpo 94 finns spår av nästan all den språkdidaktiska diskussion som förts under 80- och början av 90-talet, men att formuleringarna många gånger är sådana att de också går att tolka på ett mer traditionellt sätt. En anledning till detta är naturligtvis att kursplaneskrivarna inte velat styra undervisningens innehåll utan endast ange mål för den. Som nästa kapitel visar, har många skolor tolkat den lokala friheten som en möjlighet att bibehålla en mycket traditionell ämnessyn.

7. LOKALA KURSPLANER OCH BETYGSKRITERIER I ENGELSKA

I föregående kapitel behandlades i vilken utsträckning forskningsresultat har påverkat skrivningarna i de centrala styrdokumenten. Hur har då de förändringar som finns i Lpo 94 jämfört med tidigare kursplaner uppfattats ute på skolorna och hur kommer detta till uttryck i de lokala arbetsplanerna och betygskriterierna i engelska?

Engelskans organisatoriska ramar

När det gäller hur engelskundervisningen organiseras lokalt, fick skolorna svara på en enkät med frågor om organisationen. Det handlade om antalet elever i engelska år åtta, hur eleverna var grupperade och om det förekom specialundervisning i engelska.

Frågorna om organisationen av engelskundervisningen besvaras ofta av rektor eller biträdande rektor på skolan. I vissa fall har en lärare med någon form av ämnesansvar besvarat enkäten. Uppgifterna om antalet elever användes endast för att kunna avgöra skolans storlek.

På frågan om eleverna läste engelska i grupper som var sammanhållna eller nivågrupperade svarar drygt två tredjedelar av skolorna att de hade nivågrupperat sina elever. Några skolor har lagt till förklaringar som "Intressegrupperingar" eller "Efter eget val". Vissa skolor uppger att de grupperar eleverna i allmän och särskild kurs och en skola har vid betygskriterierna för betyget Godkänd skrivit till för hand "Kraven är högre för särskild kurs". En annan talar om att kraven på grammatisk korrekthet är högre i särskild kurs.

59 av skolorna uppger att det inte förekommer någon specialundervisning i engelska. Några skolor säger att de nivågrupperat så att elever med svårigheter går i en speciell grupp i engelska, ofta kallad lilla gruppen eller långsamma gruppen. Några skolor har också speciella grupper för elever med invandrarbakgrund. Ibland anges skäl till detta, några skolor skriver att det handlar om elever som nyligen kommit till Sverige och inte har kunskaper i engelska som motsvarar andra elevers i år åtta. Någon skola anger som orsak att eleverna inte kan tillräckligt mycket grammatik för att gå i ordinarie engelskgrupper.

På ett tiotal av de skolor som uppger att det inte förekommer någon specialundervisning, hänvisar rektor till att dessa elever får extra stöd i engelska genom att de valt engelska som språkval. Däremot har inga skolor bifogat sina arbetsplaner i språkval i engelska eller svensk-engelska.

Kommentar

Det är uppenbart att systemet med nivågruppering i engelska är starkt. Tidigare var ett vanligt förekommande argument för nivågruppering att allmän kurs gav svaga elever en möjlighet att få högre betyg i engelska och matematik vilket var motiverande för dessa elever (se till exempel Eriksson & Lindblad, 1987). Genom Lpo 94 sätts betygen efter gemensamma kriterier, inte i olika jämförelsegrupper, varför detta argument faller. Många skolor finner det ändå uppenbarligen värdefullt att nivågruppera eleverna i engelska. Skälet, förutom tradition, är förmodligen att lärarna ser möjligheter att arbeta i ett lugnare tempo med de "allmänna kurserna". Nackdelen med ett sådant system, som också Skolverkets kvalitetsgranskning konstaterar (Skolverket, 2000c), är att eleverna redan i förväg är förutbestämda att inte nå längre i sin engelska än till betyget Godkänd. Det är värt att uppmärksamma att skolor har skrivit att nivågrupperingen sker efter elevernas val, något annat system för gruppering har aldrig varit tillåtet i grundskolan. När engelska hade allmän och särskild kurs var det eleverna som tillsammans med sina föräldrar gjorde valet, aldrig skolan. Att vissa skolor 1996 fortfarande hade olika krav mellan allmän och särskild kurs är en av de mest anmärkningsvärda uppgifterna i hela materialet och ett tydligt exempel på de svårigheter en ny läroplan har att slå igenom i skolorna.

En annan uppgift i materialet som är värd att kommentera är att betydligt mer än hälften av skolorna uppger att det inte förekommer någon specialundervisning i engelska. Det är svårt att tro att svaret blivit detsamma om frågan gällt svenska eller matematik trots att dessa tre ämnen är lika viktiga för eleverna när de söker till gymnasieskolan. Det kan finnas många samverkande orsaker till att så få skolor erbjuder specialundervisning i engelska. En orsak kan vara tradition. Sedan lång tid har specialundervisning främst erbjudits i svenska och matematik. Det innebär förmodligen också att specialpedagogerna på skolorna redan har ett nära samarbete med dessa lärare och fungerande rutiner kring specialundervisningen. Resurserna för specialundervisning har inte ökat i skolan, snarare tvärtom. Det kan vara svårt att i detta läge omfördela de krympande resurserna så att de också kommer ett nytt ämne tillgodo, något som med nödvändighet innebär att färre elever erbjuds specialundervisning i matematik och svenska. Ytterligare en orsak kan vara att speciallärare inte anser sig ha kunskap om inlärning av främmande språk och därför själva är tveksamma till att ge stöd i engelska. Det är dessutom uppenbarligen så att vissa skolor ser språkvalet i engelska som ett alternativ till specialundervisning.

Hur arbetsplanerna och målen i det engelska språkvalet är formulerade går inte att se i dokumenten eftersom de inte skickats med. Det kan ses som ett utslag av hur svag ställning språkvalet i engelska har. I det brev med förfrågan till skolorna som gick ut frågades efter "arbetsplanerna i engelska". En anledning till att dessa arbetsplaner inte bifogats kan naturligtvis vara att det helt enkelt inte utar-

betats några. Det finns som tidigare nämnts exempel på skolor som inte utarbetat några betygskriterier i ett eller två ämnen, men i dessa fall har det alltid bifogats en förklaring till varför dokumentet saknas. Ingen skola har kommenterat det faktum att de inte bifogat arbetsplaner i språkval.

Kommunikativ kompetens eller grammatikens återkomst?

De senaste decennierna har språkundervisning allt mer kommit att präglas av en kommunikativ språksyn där grammatiken egentligen inte ses som ett mål i sig utan snarare som ett verktyg för att kunna kommunicera på språken. Det märks också i de centrala styrdokumenten där grammatik bara nämns vid ett tillfälle. En stor mängd skolor, nästan tre fjärdedelar av de undersökta, säger sig också omfatta en kommunikativ språksyn, antingen genom att direkt nämna det eller indirekt till exempel genom att de i sina skrivningar om engelskans övergripande mål säger att "det viktigaste i engelska är att eleverna använder språket". Många skolor har också betygskriterier som visar att begriplighet och vilja att använda språket är viktiga:

> **Godkänd**
> Kunna skriva om sig själv och sin närmaste omgivning i t.ex. brevform utan att förståelsen störs av alltför många grova språkliga fel
>
> **Väl godkänd**
> Eleven skall kunna skriva om sådant utanför sin närmaste omgivning. Eleven skall kunna uttrycka sig någorlunda korrekt med hjälp av ordbok och grammatik
>
> **Mycket väl godkänd**
> Eleven förmedlar tankar och information <u>tydligt och sammanhängande</u>.

I en kommunikativ språksyn betraktas alltså grammatik som ett medel, inte som ett mål i sig. Det finns skolor som helt har anammat detta sätt att se grammatiken som en del av den muntliga och skriftliga produktionen, där formen är en integrerad men underordnad del av innehållet. Ett exempel som uttrycker sådana tankar:

> Grammatikens regler och lärarens krav på formellt riktig engelska i tal och skrift skall följa och stödja elevens produktion, inte styra den. Som följd av detta måste (i synnerhet de formella) grammatikkunskaperna få uppvisa stora skillnader från individ till individ.

Några få skolor i undersökningen har formuleringar som verkar ligga en bit bort från en kommunikativ språksyn. Det finns till exempel en skola som i sin kursplan skriver att elevernas skrivförmåga övas genom översättningsmeningar, lucktexter och diktamensövningar. En annan skola har bland kriterier för betyget MVG:

> Översätta lärobokens texter till god svenska

Det mest påfallande vid en genomgång av de lokala betygskriterierna och kursplanerna från skolorna i denna undersökning är dock hur många skolor det finns som säger sig ha anammat en kommunikativ syn på språkundervisning men som i sina betygskriterier anger grammatiken som ett viktigt mål i engelska, ibland det allra viktigaste, och framför allt det som avgör vilket betyg en elev ska få i engelska. Inte fullt tre fjärdedelar av skolorna har antingen i sina arbetsplaner eller i sina kriterier förteckningar över vilken grammatik som lärarna ska gå igenom och/eller eleverna ska behärska. En skola säger att arbetet med grammatik är en "väsentlig del av kursen i engelska". Ett mycket stort antal skolor, betydligt mer är hälften, preciserar vilken grammatik eleverna "ska kunna". Inte minst när det gäller att avgöra vilka elever som ska få de högre betygen används ofta formella grammatikkunskaper som kriterium. En skola formulerar sig så här: "... i särskild kurs läggs dessutom större vikt vid grammatisk korrekthet". Detta trots att skolan enligt svar på enkätfrågan arbetar med sammanhållna grupper i engelska.

För det mesta ges kriterier för grammatik utan någon problematisering kring vad det innebär att "kunna grammatik". Det går att tänka sig en glidande skala från att eleven känner till den grammatiska företeelsen till en absolut behärskning. Den del av grammatiken som behandlas är främst verbläran. En skola som i detta avseende är typisk formulerar sina kriterier:

> **Godkänd:**
> Eleven skall kunna tillämpa de mest frekventa verbens preteritum former
> **Väl godkänd:**
> Eleven skall kunna tillämpa de mest frekventa verbens particip former
> **Mycket väl godkänd:**
> Eleven skall vara förtrogen med verbets alla tempusformer samt känna till substantivens pluralböjningar.

Vad gäller fokuseringen av verbläran är alltså skolan typisk men i sekvenseringen är den inte typisk, till exempel att substantivets pluralböjning som de flesta skolor anser som mycket grundläggande här återfinns bland kraven för MVG.

Vissa skolor försöker vara mer precisa än att bara ange vad eleverna "ska kunna" eller "ska behärska". Resultatet är dock inte alltid mer klarläggande. En skola använder sig av följande kriterier för betyget Godkänd:

Eleven närvarar på lektionerna
Eleven förstår skillnaden mellan presens och imperfekt
Eleven har börjat begripa do-omskrivning
Eleven kan böja de vanligaste starka verben.

Ganska många skolor anger dock betydligt fler grammatiska moment som eleven ska behärska för respektive betyg, till exempel:

Godkänd i engelska år 8

...

Som ett medel för att uppnå ovanstående baskriterier ställs krav på att eleven skall kunna tillämpa de grammatiska moment som anges för GODKÄND år 7:
substantivets pluralbildning
apostrofgenitiv
bestämd och obestämd form
verbets temaformer
presens av BE och HAVE och av regelbundna och frekventa oregelbundna verb
imperfekt (se ovan under presens)
perfekt (se ovan under presens)
pluskvamperfekt (se ovan under presens)
futurum (se ovan under presens)
hjälpverben (can, must, shall, will)
enklare fall av pågående form
grundtal och ordningstal (datum)
adjektivets regelbundna komparation
personliga pronomen
possessiva pronomen
relativa pronomen (who, which)
demonstrativa pronomen
rak ordföljd

De skolor som ger detaljerade grammatikanvisningar skiljer sig däremot åt beroende på var dessa upplysningar finns att hitta. Vissa skolor ger mycket detaljerade anvisningar över vilka moment som ska behandlas i respektive årskurs i sina arbetsplaner. Betygskriterierna är sedan byggda kring hur väl eleverna behärskar de genomgångna momenten. För att eleven ska veta vad som krävs för ett betyg krävs alltså att han/hon har tillgång både till arbetsplaner och betygskriterier. Andra skolor anger grammatikkunskaper i sina betygskriterier. Följan-

de exempel kommer från en skola där arbetsplanerna är mycket detaljerade medan betygskriterierna är kortfattade. Arbetsplanen, som på denna skola kallas kursplan, för år 7 och 8 ser ut så här:

Moment	*Delmoment*
ÅK 7	
Grammatik	
Verb	Presens, imperfekt, perfekt, pluskvamperfekt av regelbundna verb och oregelbundna verb, presens och imperfekt av have och be, omskrivning med do, does, did
Substantiv	Regelbunden pluralbildning, oregelbunden pluralbildning
Adjektiv	Regelbunden och oregelbunden komparation
Pronomen	Personliga, förenade och självständiga possessiva, reflexiva, relativa, demonstrativa samt some-any med sammansättningar
Räkneord	Ordningstal, klockan
Prepositioner	Tidsprepositioner (Övriga i anslutning till text)
Textstudium	Glosinlärning, Fraser, Bunden konversation
Realia	London, Australien
Fonetik	Hjälpligt kunna tyda fonetisk text
Skrivning	Bundna grammatiska övningar i anslutning till ovanstående. Fri skrivning i anslutning till textläsning t.ex. A day as a lifeguard, My first day at school, Trapped in a lift, How I earned my first money, Journal-writing, avsluta oavslutade texter
Fri läsning	Winnie the Pooh, Oliver Twist, The way up to heaven and other stories
Avlyssning	Ljudband i anslutning till text
Dramatisering	Övningar i samband med text och fri skrivning.
ÅK 8	
Grammatik	Fördjupning av alla delmoment i årskurs 7
Verb	Tema av de vanligaste oregelbundna verben, Futurum, Konditionalis, Passivum, Ing-form efter preposition och vissa verb, satsförkortningar med ing-form, tag-questions, rak ordföljd
Substantiv	Bestämd artikel
Adjektiv/adverb	Skillnad mellan adjektiv och adverb
Pronomen	Översättning av "det", interrogativa pronomen
Prepositioner	Olika typer av vanliga uttryck

Moment	*Delmoment*
Textstudium	I första hand lärobokens texter med tanke på glosor, fraser och uttal. I mån av tid tidskriftsartiklar och dylikt
Realia	USA, Skottland
Fonetik	Fortsatt träning
Skrivning	Övningsbokens grammatiska övningar av olika slag, Fri skrivning i anslutning till textboken, Redovisning av bredvidläsningsbok, Elevens olika intresseinriktningar samt egna upplevelser
Fri läsning	Bredvidläsningsböcker av olika svårighetsgrad beroende på individuella behov och önskemål
Avlyssning	Ljudband med lärobokens texter
Lexikonövningar	I mån av tid
Talövningar	Återberätta kända texter t.ex. läxan, redovisa enskilda arbeten, kommunikationsövningar, dramatisering av lästa texter.

De betygskriterier som finns kopplade till kursplanen är mycket kortfattade. För Godkänd står bl.a. "Behärska grammatiken enligt kursplanen."

Kommentar

Varför har mål för grammatik fått en så påfallande stor plats i de lokala kursplanerna och betygskriterierna? Det finns säkert flera orsaker. En kan naturligtvis vara att många lärare anser att kunskaper i grammatik eller formell språkfärdighet är ett viktigt mål för engelskundervisningen och att skrivningarna i dokumenten speglar den undervisning i engelska som bedrivs i skolorna. Inte minst kan graden av formell korrekthet i språket vara en avgörande faktor för vilket betyg en elev får.

Det finns dock formuleringar som pekar mot att det också kan finnas andra förklaringar, till exempel att Godkänd i engelska i fortsättningen krävs för gymnasiestudier. Det finns på vissa skolor försök till anpassning till vad lärarna anser eller vet att gymnasieskolan kräver. Det gör att skolorna ibland ser flera disparata mål med undervisningen i engelska. Den ska dels förbereda eleverna för livet utanför skolan, dels förbereda för vidare studier på gymnasiet. Egentligen borde detta inte innebära en intressekonflikt, men i många fall tycks det ändå göra det. Så här uttrycks denna konflikt i arbetsplanen för en skola:

> Vi vill försöka att utgå från ett meningsfullt innehåll som väcker deras intresse och nyfikenhet. Som en förberedelse för vidare studier är det också viktigt med formell språkträning.

En annan skola sätter upp sju mål för engelskundervisningen. De handlar om att förstå talad engelska, göra sig förstådd, berätta och beskriva, läsa och förstå, läsa och uppleva, använda hjälpmedel samt ha en interkulturell förståelse. Därtill fogas ytterligare ett mål:

> ha baskunskaper för fortsatta studier

Det förefaller alltså som om lärarna inte anser att de sju första punkterna omfattar baskunskaper för fortsatta studier. Vad är det då de definierar som baskunskaper? Med tanke på att de senare talar om "formell språkfärdighet" är det lätt att tolka det som att det är grammatikkunskaper som åsyftas och att detta alltså ses om ett mål i sig, skilt från förmågan att till exempel berätta och beskriva, läsa och förstå eller läsa och uppleva.

En annan orsak till att grammatiken har en så stark ställning kan vara att lärarna ser att de där har en uppgift att fylla. Många elever lär sig mycket engelska utanför skolan. Det innebär att de till exempel har ett stort ordförråd och har lätt att uttrycka sig på engelska men gör formella fel. En skola anger att skolans engelskundervisning därför måste koncentreras på det som eleverna inte får genom "fritidsengelska": uttal, stavning, språkriktighet och grammatik. Skolan, som ligger i ett välbeställt område där eleverna förmodligen relativt ofta kommer i kontakt med engelska utanför skolan, ställer också höga krav på sådant som eleverna kan lära sig utanför skolan. Ett exempel på ett betygskriterium för MVG som är mycket högt satt:

> Eleven förstår så gott som obehindrat talad engelska från olika delar av den engelskspråkiga världen med undantag av svårare fack- och byråkratspråk.

En ytterligare orsak till att grammatiken får så stort utrymme vid utformningen av kriterierna kan helt enkelt vara tidsbrist. Vissa skolor har kriterier som visar tydliga spår av att ha tillkommit på mycket kort tid. Lärarna har utan någon omfattande reflexion skrivit ner något som de anser kan skilja en duktig elev från en mindre duktig. Att formulera skillnaden till exempel i fri produktion tar tid och kräver eftertanke. Att ange grammatiska moment är ett lättare sätt att lösa problemet. Detta visar sig genom att många av skolorna som tidigare nämnts har undvikit problematisering av vad det innebär att kunna grammatik. Det gör att kriterierna kan bli svåra att tolka, i värsta fall rent av felaktiga. Ett exempel på detta; för betyget Godkänd i engelska anges på en skola bland annat följande kriterier:

Eleven ... har godkänt på läxförhör
Eleven ska kunna
- skilja på are och is
- sätta -s på 3:de person
- använda do, does, did
- välja mellan a och an

Vill man mycket kritiskt granska dessa kriterier kan man konstatera att den första delen egentligen alls inte är ett betygkriterium. Här hänvisas till läxförhör utan att man anger vad dessa omfattar och hur man når Godkänd på dem. Den andra delen behandlar grammatiken. Punkt ett, tre och fyra ställer inga som helst krav så länge man inte kopplar några krav på korrekthet till användandet eller väljandet.

Punkt två är egentligen felaktig. Vad lärarna menar är att eleverna ska sätta -s på verbet i presens när det har ett subjekt i tredje person singular. Felskrivningen är förmodligen ett utslag av tidsbrist men kravet är hur som helst högt ställt. Detta är ett av de moment som svenskar som lär sig engelska har mycket svårt för (och som för övrigt också engelskspråkiga barn lär sig sent, se Brown, 1973). Ända upp på högskolenivå gör studenter fel på tredje person singular -s. Skulle man strikt följa detta krav skulle förmodligen ingen elev bli godkänd i engelska år åtta.

Ännu en anledning till grammatikens starka ställning kan vara den debatt som förs inför och under införandet av ett nytt betygssystem. Många, inte minst politiker, hävdade att i ett nytt betygssystem skulle det vara tydligt vad som krävdes för att få ett högre betyg. Dåvarande skolminister Beatrice Ask sade i många sammanhang i radio och TV att eleverna i fortsättningen inte skulle få svaret "du ska tillhöra de 7 % bästa i landet" om de ville veta hur de skulle nå det högsta betyget, utan de skulle av sina lärare få tydliga svar på vad som krävdes av dem. För många lärare innebar förmodligen ett sådant uttalande en press att ha tydliga, mätbara mål som eleverna skulle uppfylla. I språk finns inte så många delar som är omedelbart mätbara. Många betraktar dock grammatiska färdigheter som sådana.

Traditionen att sätta upp väl preciserade mål för grammatikstudierna tycks alltså fortfarande vara mycket stark. Samtidigt kan man konstatera att det på skolorna uppenbarligen är en brytningstid när det gäller inställningen till grammatiken som ett eget moment. Många skolor skriver i sina kursplaner om vikten av en kommunikativ språkundervisning och att innehåll måste komma före form. Trots detta har de ofta listor på grammatik som eleverna "ska kunna". Denna typ av kluvenhet finns hos en skola som i sina betygskriterier har tydligt preciserade mål för vilka grammatiska moment som eleverna ska kunna men som samtidigt i sin arbetsplan säger följande om hur proven ska vara utformade:

> Uppgifterna skall innehålla större frågor, som kontrollerar att helheten fungerar, att eleven har förstått och kan använda sitt kunnande.

Det finns alltså anledning att fundera kring vilka röster som talar i betygskriterierna. Att det är lärarnas röster är uppenbart. Men i hur hög grad ser man också exempel på de kluster av gamla former och gamla idéer som Liedman (1997) talar om som en frusen ideologi? Ibland blir dessa röster mycket tydliga. De listor på grammatik som redovisas för tankarna tillbaka till Lgr 62. Liksom att ange översättning till svenska som ett mål för engelskundervisningen. Trots att regelrätta översättningsprov inte funnits i nationella provsammanhang efter 1940-talets studentskrivningar (Lindblad, 1991), finns det lärare som anser att översättning bör vara en del i de nationella proven i språk. En debatt om detta blossade relativt nyligen upp när en gymnasielärare efterlyste översättningsprov, eftersom dessa går att rätta mer objektivt än dagens fria produktion (Wemmenhed, 1999). Provansvariga anger flera principiella skäl till att översättning inte finns i de nationella proven. Det viktigaste är att provens uppgift är att konkretisera kursplanens mål, och i dessa sägs inget om översättning (af Ekenstam, 1999).

Interkulturell förståelse

Hur finns då de nya tankarna om interkulturell förståelse representerade i de lokala arbetsplanerna och betygskriterierna? I ringa utsträckning, i många fall inte alls. Det finns anledning att återigen påpeka att i ett stort antal skolor är mål som rör grammatik helt dominerande. Det går dock att i materialet hitta kriterier som rör kunskap om engelskspråkiga länder – dock alltid i form av realia, aldrig interkulturell förståelse.

Det finns två olika sätt att formulera mål för kunskaper om det engelskspråkiga samhället. Det ena sättet innebär att eleverna ska känna till något om de två "stora" engelskspråkiga länderna. Ett kriterium för betyget Godkänd kan då vara:

> Känna till något om Storbritannien och USA

I den andra varianten hänvisas till läroboken. En skola skriver för betyget VG:

> Eleven skall kunna den realia som läroboken tar upp om engelskspråkiga länder.

Det kan i sig vara ett högt satt mål då de flesta idag förekommande läroböcker har mycket information om engelskspråkiga länder, inklusive en hel del kuriosa. Många skolor hänvisar dock som denna skola till läroboken. Eleverna "ska kun-

na" om de länder som behandlas i läroboken. Det är inte alltid klart utsagt att momentet är knutet till läroboken. Skolor berättar istället om vilka länder som ska behandlas under vilka år. Har man kännedom om innehållet i de vanligaste läromedlen i engelska för år åtta är det då möjligt att se vilket läromedel skolan arbetar med.

Någon enstaka skola ger preciserade anvisningar om vad eleven ska kunna. En skola skriver:

> Eleven skall: känna till House of Commons, House of Lords, kungahuset.

Det finns också enstaka skolor som i sina arbetsplaner i engelska berör att ett språk förmedlar attityder och värderingar. En sådan skola utgår i sina arbetsplaner ofta från Skollagens övergripande mål med rubriker som "Demokratiska värderingar", "Aktning för människans egenvärde" eller "Hindra kränkande behandling" och kopplar dessa till insikt och förståelse för främmande kulturer som språkundervisningen kan ge.

Kommentar

Lundgren (2002) rapporterar att hela den diskussion om interkulturell förståelse som förts under 90-talet inte satt några avtryck i de lokala arbetsplanerna i engelska som skolorna utarbetat. För många språklärare handlar det fortfarande om "realia", alltså faktakunskaper om den främmande kulturen, länderna och dess invånare. Detta syns också mycket tydligt i denna undersökning. Att i de centrala styrdokumenten introducera begreppet interkulturell förståelse räcker inte för att lärare ska förstå att det handlar om ett nytt sätt att se på en del av undervisningen. Inte minst som de centrala styrdokumenten inte är konsekventa i sina skrivningar utan använder begrepp som levnadsförhållanden respektive samhällsförhållanden utan att klargöra skillnaden mellan dem.

De allra flesta skolor verkar i hög grad förlita sig på läroböckerna när det undervisas om sådant som berör de engelskspråkiga länderna. Huruvida läroböcker innehåller avsnitt som främjar en interkulturell förståelse är värt en egen undersökning.

SPRINT

Begrepp som tematiskt arbete, projektarbete eller ämnesintegrerad undervisning förekommer inte i de lokala betygskriterierna. De enda spår som går att finna är när skolor använder begreppet "läsa texter som anknyter till andra skolämnen"

eller omskrivningar av det. Formuleringen är hämtad från den centrala kursplanens *Mål att sträva mot*.

Det innebär dock inte att skolorna aldrig arbetar ämnesintegrerat på ett sätt där engelska ingår som ett av ämnena. Det förekommer i de lokala arbetsplanerna flera exempel på skolor som uppger att de arbetar eller avser att arbeta ämnesintegrerat. Vanligast tycks ämnesintegration mellan SO-ämnena och engelska vara. Man läser om de engelskspråkiga länderna, USA, Storbritannien och Australien på engelska, men också Indien och "Afrika" förekommer i materialet. Andra skolor läser historia, till exempel andra världskriget på engelska. I andra fall löper ämnena parallellt men med samma innehåll. Någon skola uppger att man läser texter i områden som Miljö eller Universum samtidigt som eleverna läser samma område i NO. En skola säger:

> Eleverna måste se engelska som ett verktyg som de använder för att söka och finna kunskaper. Det är därför viktigt att engelskan har ett intressant innehåll. Ett sätt är att samarbeta med andra ämnen i skolan så att eleverna kan läsa texter på engelska i t. ex. NO eller SO. Det är förmodligen också möjligt att samarbeta med t.ex. musik och hemkunskap.

Kommentar

Att det förekommer projekt där engelska integreras med andra skolämnen är alltså uppenbart i arbetsplanerna, även om det inte alltid är helt klart om man refererar till projekt som förekommer, som är planerade eller som är möjliga. Dessa projekt har dock inte satt några spår i målformuleringarna. Det ligger nära till hands att tro att skolorna har "delat upp" målen. De mål som handlar om att utvecklas språkligt sorteras in under engelska, medan resten har sorterats in under respektive ämne. Ett sådant synsätt berövar språken dess innehåll och reducerar dem till färdighetsämnen. Men det visar också på ett annat problem i den nya läro- och kursplanen. Betygskriterierna är skrivna ämne för ämne vilket gör att det är svårt att finna plats för mål som läroplanen behandlar som spänner över mer än ett ämne. De centrala kriterierna ger ingen ledning. Problemet diskuteras inte heller i de kommentarmaterial som Skolverket har gett ut.

Learner autonomy/self-directed learning

Det är inte alla skolor som har några formuleringar om elevens ansvar för sitt lärande. En hel del skolor, upp mot en fjärdedel, har i sina lokala dokument utgått från de fyra färdigheterna, lyssna, tala, läsa och skriva, och några skolor har också lagt till en femte punkt oftast kallad Realia, ibland Allmänt eller Övrigt. Dessa skolor har inget utrymme för elevansvar, och inte heller för till exempel

strategier eller ämnesövergripande undervisning, SPRINT. Bland de skolor, de allra flesta, som nämner något om elevansvar märker man att de förhåller sig mycket kluvna till de skrivningar i de centrala styrdokumenten som handlar om elevens ansvar för sitt lärande. I arbetsplanerna finns formuleringar som tyder på att många skolor omfattar synen att eleverna måste ges tillfälle att planera, genomföra och utvärdera sitt eget lärande och att detta är en viktig komponent i språkinlärningen. När dessa tankar tolkas i form av betygskriterier kommer det i stället att handla om elevens handlingar och uppträdande. En del skolor har dock tagit till sig ett nytt sätt att se på elevens ansvar för sin inlärning:

> Eleverna skall ges möjlighet att – i samråd med läraren – själva planera och ta ansvar för sina studier. Detta kräver att lärare och läromedel ger reella valmöjligheter. De texter och uppgifter som erbjuds skall vara av olika karaktär och svårighetsgrad. Eleverna kan och bör i dessa sammanhang uppmanas att stödja varandra i studierna. Att de högläser texter i par, tillverkar egna övningar att dela ut bland kamraterna, uppmanas läsa – och kritisera – varandras skriftliga produktion och får tillfälle att förhöra varandra på glosor hör hit likaväl som att de tränas i att planera sitt arbete tillsammans.

Andra skolor är mer försiktiga, men arbetar ändå med att utveckla formerna för elevmedverkan:

> I början av varje termin samtalar elever och lärare om terminens arbete, vad som skall gås igenom osv. I huvudsak följs läromedlets planläggning.
> Växlingen mellan vanliga läxor, veckoläxor och längre läxor avgörs i samråd med eleverna.
> Eleverna tränas i att självständigt planera och ta ansvar för sina arbetsuppgifter.

En skola har satt upp elevens ansvar för den egna inlärningen som huvudmålet för engelskundervisning och låter alla andra mål i engelska utgå från detta. Formuleringarna blir då till exempel "Eleven tar ansvar för sitt eget skrivande så att det är begripligt och inte innehåller för många fel". En annan skola lägger i begreppet ansvar också förmågan att själva leda lektioner eller delar av dem:

> En väg att ge eleverna ökat självförtroende i språket är att låta dem enskilt, parvis eller i grupp ta ansvar för klassrumverksamhet på språket, t.ex. genom att "leda lektioner" om inläst text, ta sig an projektarbeten och muntligt redogöra för dessa, konstruera och leda tävlingar om film, musik, glosor etc.

De skolor som tolkar begreppet ansvar som ovan är dock i klar minoritet. Att eleverna ska ta ansvar för sitt lärande innebär för de flesta skolor att eleverna följer lärarens anvisningar, till exempel genom att göra sina läxor eller ha med sig erforderligt material till lektionen. En skola formulerar sitt kriterium för Godkänd på följande sätt:

> Elevens eget ansvar: Tar ansvar för sin egen inlärning genom att ta med sig penna och böcker och arbetar ordentligt under lektionerna.

En annan skola har liknande kriterier för Godkänd om än med något mer skärpa i formuleringen:

> Eleven passar tiden, har material med sig, tar vid sjukdom reda på läxa samt sköter läxarbetet.
> Eleven lyssnar, räcker upp handen, visar intresse, svarar på frågor, deltar aktivt i klassen och i grupparbeten.

Det förekommer också att skolor har krav på att arbeten ska lämnas in i utsatt tid. Många skolor har anammat synsättet att ansvar för sitt eget lärande är ett krav endast för de elever som önskar ett högre betyg än Godkänd. Det är framför allt för betyget MVG som skrivningar om elevens eget ansvar återfinns. Där ställer å andra sidan många skolor höga krav. En skola som inte har några krav på eget ansvar för Godkänd skriver i sina betygskriterier för MVG:

> Eleven tar mycket stort ansvar för sin egen språkinlärning och tar egna initiativ.

Det finns dock exempel på skolor som försöker formulera krav om detta också för betyget Godkänd:

> Eleven kan med viss hjälp från läraren planera och genomföra olika språkliga uppgifter.

Många skolor har ingen stegring i kraven för elevernas ansvar för den egna inlärningen. På en skola som också skickat med sina betygskriterier för år nio förekommer samma formulering för alla tre betygsstegen och för både år åtta och år nio:

> Ta ansvar för egen inlärning genom att vara närvarande, ha med sig erforderlig utrustning, deltaga aktivt i lektionerna och utföra ålagda hemuppgifter.

Det är bara elevernas ansvar, och strategier, som inte uppvisar någon stegring i kraven. Inga skolor har samma krav för alla nivåer i till exempel skrivning, tal

eller "realia". Skolan ovan har ändrat de centrala betygskriterier som gäller för VG år nio. Andra skolor har kopierat Skolverkets centrala kriterier för VG år nio men inte tagit med den punkt som handlar om elevens eget ansvar. En skola har med punkten men satt den inom parentes, utan någon förklaring.

Att utvärdera sin inlärning ingår som en viktig komponent i ett elevplanerat arbetssätt. Men under rubriken utvärdering kan man hitta olika slags innehåll i materialet. På några få skolor beskrivs hur eleverna ska utvärdera sin inlärning, men på de allra flesta skolor behandlas hur skolorna ska utvärdera elevens kunskaper:

> **Utvärdering**
> Utvärdering av elevens kunskaper kan ske på olika sätt. Förberedda prov ges i regel två gånger per termin. Utöver dessa kan man vid behov ge oförberedda prov och skriftliga läxförhör. Andra sätt att utvärdera kan vara muntliga och skriftliga redovisningar, eller inlämnade arbeten som t.ex. uppsatser, recensioner och reportage. Som betygsunderlag vägs alla dessa elevarbeten samman.

Att ta ansvar är som tidigare konstaterats egentligen inget mål som är direkt knutet till språkinlärning, utan det borde i princip gälla alla ämnen. Det finns en skola i materialet som har tagit fasta på detta, och i förordet till betygskriterierna finns en skrivning:

> För att bli godkänd i vart och ett av skolans alla ämnen krävs att eleven visar ambition, är aktiv och tar ansvar.

Kommentar

Elevplanerat arbete är ett förhållningssätt till språkundervisningen som har spridits genom fortbildningstillfällen, artiklar och böcker alltifrån slutet av 80-talet. Det finns också skolor där lärarna uppenbarligen har tagit del av de idéer som från början kommer från Europarådet. Det innebär inte att alla är positiva till idéerna. Skolor som har valt att ta bort formuleringar om elevens eget ansvar från de centrala betygskriterierna eller som satt dem inom parentes är säkert väl bekanta med idéerna men sympatiserar inte med dem. Det är åter igen ett exempel på att skolorna inte alltid känner sig bundna av de förordningstexter som styr verksamheten.

En speciell kategori utgör de skolor som valt att gruppera sina kriterier kring de fyra färdigheterna, lyssna, tala, läsa och skriva. Det går inte av materialet att utläsa om ansvar inte finns med därför att det inte passade i strukturen, eller om strukturen är vald för att man ska slippa skriva något om elevens eget ansvar.

Andra skolor har uppenbarligen inte kommit i kontakt med idéerna och för dessa lärare blir de centrala styrdokumentens skrivningar om elevansvar reducerade till att gälla material, uppförande och tider. Detta är ett av de tydligaste exemplen i materialet på hur olika skolor tolkar centrala formuleringar utifrån den lokala kompetensen. De lärare som inte har fått fortbildning har inte heller verktyg för att kunna tolka formuleringar i kursplanen.

Föregångare när det gäller elevplanerat arbete (se till exempel Dam, 1995) menar att en verklig förändring i klassrummet som innebär att eleverna tar ett eget ansvar måste innebära en lång och ofta smärtsam process där lärare och elever gemensamt reflekterar över och förändrar roller och rutiner i klassrummet. Därifrån till regler om att eleverna ska ha med sig penna till lektionerna är naturligtvis steget mycket långt.

Strategier

Medan idéer om elevplanerad språkinlärning, elevens ansvar för sitt eget lärande och så vidare hade en ganska stor spridning bland språklärare under början av 90-talet, var strategiforskning mer okänd. Detta märks också i materialet. De centrala styrdokumenten talar dels om att det ligger ett värde i att eleverna "försöker hitta vägar för att förstå och göra sig förstådda även i situationer där den egna språkförmågan inte riktigt räcker till", dels om användning av ordböcker och grammatikor. Det förekommer skolor som har kriterier kring att elever ska arbeta med ordböcker och grammatikböcker, men nästan inga som nämner mer övergripande strategier. När det gäller skrivningar om att eleverna ska arbeta med hjälpmedel som ordböcker och grammatik finns det, precis som för elevplanering, skolor som helt enkelt inte får plats med detta i sin struktur, eftersom den är uppbyggd kring de fyra färdigheterna. Andra skolor har lagt till en femte rubrik, som benämns Allmänt eller Övrigt. En skola kallar den Studieteknik. De allra flesta skolorna har utgått från den formulering som finns för VG år nio och "snäppat ner" den för att passa år åtta. I de allra flesta fall har skolorna tagit bort formuleringen om att hjälpmedlen ska användas vid "fri läsning". I några fall nämns inte heller "fri skrivning". Ett exempel för betyget Godkänd:

> Eleven använder ordbok och vid behov grammatik

Att målet är nytt märks bland annat i att skolorna inte har någon tradition att falla tillbaka på när det gäller hur målet ska utvärderas. En skola som har formulerat som mål för Godkänd "Vara van att använda ordbok och grammatik som hjälpmedel vid läsning och skrivning på egen hand" har under rubriken *Sätt att kontrollera att målet uppnås* skrivit ett ord: Ordkunskapsprov.

Förutom användningen av ord- och grammatikböcker har några skolor satt upp förmågan att använda datorer som ett verktyg för engelska. Några skolor talar bara i allmänna ordalag om datorkunskap. En skola skriver för betyget Väl godkänd:

> Kan använda datorn som ett verktyg för att lära sig engelska.

Andra skolor har mer precisa mål för datoranvändning. En annan skola skriver också för betyget Väl godkänd:

> Eleven kan använda ord- och textbehandlingsprogram samt använda datorn för informationssökning

Det är däremot inte särskilt många skolor som i sina arbetsplaner eller betygskriterier talar om datorn som ett verktyg i språkundervisning. Sammanlagt rör det sig inte om mer än ett drygt tiotal.

Det finns som nämnts tidigare i princip ingenting i kriterierna om strategier i betydelsen att hitta alternativ när språket inte räcker till, till exempel beskrivningar, omskrivningar och alternativa uttryck. Däremot finns det många skolor som i kursplanerna talar om att det är viktigt att eleverna sinsemellan använder engelska som arbetsspråk. Att tala mycket engelska på lektionerna är ett sätt att få "flyt" i sin produktion men det är också naturligtvis indirekt ett sätt att öva strategier. Om eleverna talar mycket engelska kommer de också att tränas i att använda strategier för att göra sig förstådda.

Kommentar

Att undervisningen i språk ska uppmuntra elever att gissa, använda omskrivningar, hitta alternativa uttryck och så vidare är ett stort steg från en språkundervisning som beskrivs i Lgr 69:

> Det är emellertid väsentligt, att läraren leder övningen på ett sådant sätt, att felaktigheter i elevernas prestationer i möjligaste mån förebyggs. Han bör formulera sina frågor så, att eleverna i dem finner väsentliga delar av det för svaret erforderliga materialet. (s. 143)

Det är tydligt att den kursändring som ett sådant synsätt innebär ännu inte fått fotfäste bland landets engelsklärare. Förmodligen är den forskning dessa tankar bygger på inte särskilt väl spridd 1996. Det svenska Strims-projektet rapporterades till exempel inte förrän 1997. Dessförinnan hade dock projektet presenterat delresultat såväl i artiklar i facktidskrifter som genom fortbildningsarrangemang. Internationellt var vid tiden strategiforskning väl etablerad och för intresserade lärare fanns här mycket forskning att ta del av, men som Brodow (1991) visar är

svenska engelsklärare inte vana vid att läsa engelskspråkig facklitteratur. Det finns alltså anledning att tro att många lärare tolkar strategier som "studieteknik". De centrala betygskriterierna ger också möjligtvis stöd för en sådan tolkning, där endast användning av ordböcker och grammatikor lyfts fram.

En uppgift som är förvånande är att så ytterligt få skolor nämner dator som ett hjälpmedel i engelskundervisning, vare sig som informationskälla eller för olika övningar på CD-ROM. Det kan åter igen ses som en brist i fortbildningen. Språklärare har förmodligen inte tillräcklig egen datorvana för att kunna använda datorer i ett pedagogiskt sammanhang med sina elever.

Skrivprocessen

När det gäller att föra in delar av skrivprocessen i engelskundervisning har detta inte alls uppmärksammats bland skolorna. Tvärtom är det en traditionell syn på skrivande som framkommer både i de lokala arbetsplanerna och i betygskriterierna där produkten, inte processen framhålls som det viktiga. Ett exempel, för betyget Godkänd på en skola krävs:

> *Kunna skriva meddelanden, brev, översätta texter och skriva en enkel uppsats.*

På många skolor kopplar man ihop kraven på grammatik med skrivande:

> Kunna skriva enkla berättelser utan alltför många stavfel eller fel på presens eller imperfekt.

Det finns bara två exempel i materialet på skolor som ger uttryck för arbete med något slag av processinriktat skrivande. I både fallen syns detta i de lokala arbetsplanerna. Den ena skolan skriver:

> Den språkliga produktionen skall i största möjliga utsträckning analyseras av lärare och elev/er/ tillsammans. Processkrivning med möjlighet att använda datorer för att effektivisera arbetet kan ingå.

Den andra skriver om ett sätt att arbeta som ska uppmuntra till ett processinriktat skrivande:

> Att de ... uppmanas läsa – och kritisera – varandras skriftliga produktion

På en skola finns i arbetsplanen en formulering som skulle kunna tolkas som att eleverna ska bearbeta sina texter.

Skriva brev, skriva meddelande efter ett telefonsamtal, i skrift göra en beskrivning mer levande.

Kommentar

Av de delar som specialstuderas i denna undersökning är uppenbarligen ett processinriktat skrivande det som känts allra mest främmande för engelsklärarna. Synsättet har åtminstone diskuterats mycket i engelskundervisning för mer avancerade elever, men denna diskussion har uppenbarligen inte nått grundskollärarna. Detta trots att ett processorienterat skrivande varit använt i svenskundervisningen på grundskolan i många år. Många engelsklärare undervisar ju också i svenska, men har inte vad gäller detta moment gjort en koppling mellan sina båda ämnen. Detta visar den svårighet det är att genom centrala styrdokument introducera nyheter i undervisningen. Genom att styrdokumenten endast ska innehålla målen för verksamheten och ingen "förklarande text" finns att tillgå är det mycket stor risk att lärare missar nyanser. När de centrala betygskriterierna talar om att "analysera, bearbeta och förbättra sitt språk" är detta en så liten nyans att lärare inte uppfattar den.

Skrivandet ses på vissa skolor i stället främst som ett sätt att visa upp sina grammatiska färdigheter. Formuleringen från en skola är i detta sammanhang intressant: "Kunna uttrycka sig tydligt, sammanhängande, varierat och någorlunda korrekt i skrift". Detta är ett exempel på rekontextualisering. Formuleringen är hämtad från de centrala styrdokumenten men där finns inte orden någorlunda korrekt, de har lagts till.

Sammanfattningsvis uppvisar de lokala betygskriterierna för elevernas skriftliga produktion att korrektheten fortfarande är i fokus vid bedömning. Innehåll i det skrivna nämns ytterst sällan som en intressant aspekt.

Nivåtänkande

Det är svårt att använda de lokala betygskriterierna för att undersöka hur lärarna har tolkat frågor om progression och nivåer. Detta har flera skäl. Genom att undersökningen är begränsad till år åtta finns ofta inte material som visar hur skolan beskriver de nivåer som kommer före och efter. En del skolor har dock skickat med arbetsplaner för hela grundskolan eller betygskriterier för år nio. Ett annat problem är att skolorna inte gör samma tolkning huruvida de fyra betygstillfällena i grundskolan ska bedömas utifrån samma betygskriterier, eller om det ska skrivas nya varje termin.

Trots dessa brister visar materialet att lärare i mycket hög grad har en strikt tolkning av att betygskriterierna ska beskriva olika nivåer av skicklighet. Det inne-

bär att man mycket ofta använder sig av mellanrubriker, till exempel skriva, läsa, tala, och utifrån dessa strukturerar sina kriterier. Ett högre betyg innebär en skärpning jämfört med det lägre betyget. Det är intressant att studera hur dessa skolor gör när de går från en termin till nästa eller från ett år till nästa. I de fall det finns material kring detta kan man urskilja två tillvägagångssätt. Somliga skolor skriver ett slags tvådimensionella betygskriterier där varje betygssteg skrivs i jämförelse dels med nästa betygssteg, dels med vad som kommer att krävas på samma steg en termin eller ett läsår senare. Andra skolor har undvikit problemet att försöka formulera tolv steg genom att helt enkelt förskjuta betygssystemet ett "snäpp" nedåt per termin, d.v.s. de kriterier som gällde för Mycket väl godkänd för hösten år åtta blir kriterier för Väl godkänd våren år åtta
För skolor som arbetar enligt den första modellen innebär det ett intrikat arbete när 12 olika formuleringar kring till exempel elevernas skrivande ska kunna läggas mot varandra. Ett exempel hur en skola har formulerat sig kring momentet "skriva":

År 8 Höst
Godkänd
Eleven skall kunna skriva enkla brev och uppsatser
Väl godkänd
Eleven skall kunna skriva brev och uppsatser
Mycket väl godkänd
Eleven skall med ett varierat ordförråd kunna skriva texter såsom brev och uppsatser

År 8 Vår
Godkänd
Eleven skall kunna skriva enkla texter såsom brev, recensioner och uppsatser
Väl godkänd
Eleven skall med ett varierat ordförråd kunna skriva texter såsom brev, recensioner och uppsatser
Mycket väl godkänd
Eleven skall med ett varierat ordförråd och med ett relativt korrekt språkbruk kunna skriva texter såsom brev, recensioner och uppsatser

År 9 Höst
Godkänd
Eleven skall relativt sammanhängande kunna skriva enkla texter såsom brev, recensioner, uppsatser och sammanfattningar
Väl godkänd
Eleven skall med ett varierat ordförråd med ett relativt korrekt språkbruk kunna skriva texter såsom brev, recensioner, uppsatser och sammanfattningar
Mycket väl godkänd
Eleven skall med ett varierat ordförråd och med ett korrekt språkbruk kunna skriva olika slags texter

År 9 Vår
Godkänd
Eleven skall sammanhängande kunna skriva enkla texter såsom brev, recensioner, uppsatser och sammanfattningar

Väl godkänd
Se Skolverkets kriterier
Mycket väl godkänd
Eleven skall kunna skriva sammanhängande, varierade och korrekta texter i olika genrer.

Det är enbart de traditionella färdigheterna i språket, tala, lyssna, läsa, skriva, som är formulerade på detta sätt. Skolan ovan har fem underrubriker i sina betygskriterier, förutom de fyra färdigheterna finns också *realia*. Här ändras dock inte kraven varje termin utan har följande utseende.

År 8
Godkänd
Eleven skall ha orienterat sig om olika dialekter från den engelskspråkiga världen
Väl godkänd
Eleven skall ha orienterat sig om olika dialekter från den engelskspråkiga världen
Mycket väl godkänd
Eleven skall ha orienterat sig om flera olika dialekter från den engelskspråkiga världen

År 9
Godkänd
Eleven skall ha orienterat sig om olika dialekter från den engelskspråkiga världen samt känna till något om målspråksländerna kultur och geografi.
Väl godkänd
Se Skolverkets kriterier

Kraven i år åtta är alltså desamma för betygen Godkänd och Väl Godkänd. Inte heller görs en åtskillnad mellan höst- och vårtermin. För betygssteget MVG år nio finns rubriken Realia inte med. Det finns i materialet inte exempel på någon skola som har försökt beskriva realia/interkulturell kompetens i tolv olika steg. Samma sak gäller för ansvar för elevens eget lärande. I de fall dessa rubriker alls finns med behandlas de som i exemplet ovan, samma krav på flera olika betygssteg, eller så finns rubriken inte med, antingen på det lägsta eller det högsta betygssteget.

I några få skolor är nivåerna helt styrda av läroboken. För att bli godkänd kräver en skola:

> Kunna läsa och förstå samtliga texter i Base Book sektion 3, 4 och 5 samt göra arbetsuppgifter till dessa.

Detta är det enda krav som finns formulerat på skolan för att få betyget Godkänd. För att få högre betyg lägger man på fler sektioner i boken.

Kommentar

När skolorna har formulerat sina betygskriterier har man i de allra flesta fall tänkt kring år åtta och nio som ett avslutat system. För eleverna är ju det bara två år under de tiotal år de läser engelska i grundskolan och gymnasieskolan. Det innebär att lärarna har haft mycket lite sidoblickar kring vad som krävs "lägre ner" och "högre upp". Det är inte ovanligt att kraven för Godkänd år åtta ligger lägre än eller ungefär lika som målen att uppnå för år fem. En skola kräver för betyget Godkänd under rubriken Förstå:

> Eleven förstår det viktigaste i engelska som talas i tydligt och i mycket lågt tempo.

Och vidare under rubriken Tala

> Kan återberätta mycket enkla texter med hjälp av stödord.

Dessa båda krav torde ligga lägre än det mål eleverna förväntas uppnå år fem:

- förstå tydligt och enkelt tal och själv kunna delta i enkla samtal

På samma sätt finns det skolor som har betygskriterier för MVG år nio som ligger mycket högt jämfört med gymnasieskolans mål. En anledning till att skolorna hamnat i detta problem är att man har svårt att beskriva skillnader i tolv steg som så tydligt skiljer sig från varandra att det är lätt att förstå vad mer som krävs och samtidigt visar en utveckling som är rimlig för två års studier i engelska. Många skolor hamnar därför antingen på mycket låga krav för att bli godkänd på hösten i åttan eller mycket höga krav för betyget MVG för våren i nian.

8. DISKUSSION

Vad visade undersökningen?

Det finns anledning att här göra en kort sammanfattning av undersökningen. 1995 införs ett nytt betygssystem i den svenska grundskolan. En del i detta är att skolorna själva formulerar mål och kriterier för sin verksamhet. I denna studie undersöks hur 93 svenska grundskolor arbetat med lokala betygskriterier. Alltså hur det uppdrag skolorna fick har tolkats dels på ett övergripande plan, dels specifikt i ämnesinnehållet i ett ämne, engelska.

En narrativ analys har kartlagt förhållandet mellan lokala och centrala styrdokument, hur dokumenten är skrivna i förhållande till sina tänkta läsare och hur dokumenten förhåller sig till aktuell forskning.

Resultat av denna analys är att det finns stora brister i implementeringen av det nya betygssystemet. Det finns ingen klart uttalad politisk vilja kring hur betygssystem ska fungera vid de betygstillfällen och betygssteg där det inte finns nationella kriterier. Trots tidigare erfarenheter av att det kan vara svårt att implementera nya styrdokument, tar riksdagen beslutet om ett nytt betygssystem utan att beröra frågan om hur betygsättningen för till exempel skolår åtta ska fungera i praktiken.

När Skolverket sedan får uppdraget att föra ut information om det nya betygssystemet sker det sent och ibland är informationen motsägelsefull. Det är tydligt att Skolverket under den första tiden med det nya betygssystemet har mycket svårt att svara på de frågor om tillämpning av systemet som skolorna står inför. Skolorna fick bristfälliga instruktioner om hur hela det nya betygssystemet var tänkt. Lärarna gavs inte heller någon fortbildning för att hjälpa dem att förstå vad som låg bakom formuleringar i kursplanen.

På skolorna har man haft svårt att se hur de centrala och lokala styrdokumenten förhåller sig till varandra. De lokala kriterierna har därför i många fall blivit mycket lika de centrala. I andra fall skiljer sig de centrala och lokala radikalt åt, dels i vad som lyfts fram som viktigt för eleverna att kunna, dels hur kriterierna presenteras till exempel vilket språk som används. Ytterst få skolor förklarar hur det nya betygssystemet fungerar eller gör en presentation av ämnet. Orsaken till detta kan vara bristande kunskap om det nya eller att skolorna inte ser det som sin uppgift att förklara betygssystemet.

När ämnet engelska studeras blir resultatet att många lärare inte har den kunskap som krävs för att tolka den nya kursplanen. Resultatet blir att de tolkar de nya styrdokumenten utifrån gamla mönster och ramar. En förklaring till detta skulle

kunna vara att många lärare inte har kunskap om den forskning och ämnesutveckling som ligger bakom formuleringar i de centrala kursplanerna eller också har de inte anammat de nya idéer som låg bakom förändringar i läro- och kursplan.

En fråga som inställer sig mot slutet av detta arbete är: Varför infördes lokala kriterier? Centrala hade onekligen besparat lärarna mycket arbete. Det är intressant att konstatera att det i riksdagens beslut inte finns några motiv till varför vissa betygssteg skulle formuleras lokalt. Inte heller Skolverket eller Utbildningsdepartementet ger under de första åren några tydliga motiveringar till detta.

I efterhand kan man alltså bara spekulera om vilka fördelar man såg i lokalt utformade kriterier. En möjlig orsak kan vara en förhoppning om att lokala kriterier skulle bli mer konkreta, anpassade till arbetet i varje klass. Det finns inga centrala anvisningar om innehåll och metod i undervisningen utan dessa ska utformas lokalt och betygskriterierna knytas till dem. Om elever och lärare utformar kriterierna tillsammans, som den ursprungliga tanken var, kan detta ge upphov till pedagogiska samtal mellan lärare och elever, med frågor som: Vad är viktigt att kunna? Hur ska vi jobba för att nå dessa mål? Istället kom denna diskussion att hamna på skolnivå. Resultatet hade kunnat bli detsamma fast mellan lärarna: En pedagogisk dialog mellan kollegor om hur centrala mål och kriterier ska tolkas och hur kriterier ska formuleras som för att visa som krävs för olika betygsnivåer. Det blev det enligt denna studie bara på ett fåtal skolor.

Många lärare var uppenbarligen osäkra inför sitt nya uppdrag. Eftersom systemet aldrig riktigt förklarats för dem var många också tveksamma till om skrivna kriterier behövdes. Att skriva mål och kriterier är ingen lätt uppgift. Lärare hade ingen vana vid detta sätt att tänka och formulera sig. Resultatet blev tydliga, mätbara kriterier att visa upp för elever och föräldrar.

Kriterierna skapades i dialog mellan lärare. Det finns i undersökningen några få fall med väl genomtänkta betygskriterier kopplade till kursplaner. Betydligt oftare är det dock kriterier som inte stämmer överens med de centrala målen, som är lätt mätbara, som inte ger elever och föräldrar någon klarhet i vad som är viktigt i undervisningen och vad som krävs för de olika betygsstegen. Lärarna litar uppenbarligen hellre på "inre koder".

Det finns en risk att denna typ av undersökning påverkat den verklighet den undersöker. Några skolor hade inte formulerat kriterier, och hade kanske inte heller för avsikt att göra det, förrän de fått förfrågan att skicka in dem. I ett fall är detta uppenbart och i ett par fall kan förfrågan från denna studie möjligtvis ha påskyndat eller satt igång processen. En skola lämnar inte ut sina kriterier trots att

dessa fanns formulerade. Totalt rör det sig om ett fåtal skolor och undersökningens resultat torde inte ha påverkats av detta.

Betygssystemet – förordningar och uppdraget

Betygssystem har tidigare varit mycket hårt centralstyrda i Sverige. När ett nytt betygssystem infördes, där lärarna gavs makt att själva formulera betygskriterierna, skedde en maktförskjutning mellan diskursens aktörer. Denna maktförskjutning verkar dock inte ha skett på de sätt som beslutsfattarna kalkylerade med inför beslutet. Tanken var att makten skulle förskjutas från övergripande statliga myndigheter till elever och lärare. Utan att här ge sig in i en diskussion kring beslutet som sådant kan man konstatera att en så genomgripande förändring måste ha en hög grad av acceptans bland dem som förväntas stå för det operativa genomförandet av den, i detta fall lärarna och eleverna. Dessutom måste de ges klara direktiv kring vad de förväntas göra.

Det politiska beslutet och Läraruppdraget

Birgitta Allard, Per Måhl och Bo Sundblad (1994) hade alla centrala roller vid utformandet av det nya betygssystemet, som debattörer och skribenter i betygsfrågan men också genom att de stod i ledningen för Läraruppdraget (se kapitel 3). När de skriver om det nya betygssystemet sådant det utföll och kallar första kapitlet i boken *Så tokigt det blev*. De anser att betygsystemet aldrig kom att fungera som det var tänkt, bland annat därför att Skolverket gav andra direktiv till kursplaneskrivarna än vad som fanns i riksdagens beslut. Varför blev det tokigt och hade det funnits möjlighet att undvika några av de misstag som begicks? Allard, Måhl och Sundblad pekar främst på brist på debatt i betygsfrågan. Den mest grundläggande frågan att debattera är om vi ska ha ett betygssystem. Om man svarar ja på frågan uppstår andra frågor som vilket system, normrelaterat eller målrelaterat. Blir svaret ett målrelaterat betygssystem inträder frågor om vilket slags kriterier som ska användas och vem som ska formulera dem. Alla dessa frågor är centrala för att bestämma ett nytt betygssystem, men, menar författarna, genom att beslutet i betygsfrågan kom så hastigt förhindrades mycket av den diskussion som hade kunnat klargöra väsentliga begrepp.

Det är sant att införandet av ett nytt betygssystem föregicks av relativt lite debatt. Det ligger nära till hands att tro att kritiken mot det normrelaterade betygssystemet blivit så stark därför att de flesta var övertygade om att allt nytt måste bli bättre. Det fanns helt enkelt varken vilja eller lust att diskutera för- och nackdelar med ett nytt system så länge det ersatte de normrelaterade betygen. Det kan också ha förekommit en medveten eller omedveten vilja bland politiker att hellre debattera det gamla systemets brister än den konkreta utformningen av ett nytt system. Som kapitel 3 visar finns det i svensk skolhistoria många betygsut-

redningar som kan enas om att en förändring bör göras men inte om hur den konkret ska gestaltas. Att undvika alltför konkreta diskussioner kan vara ett sätt att till slut komma till ett beslut i betygsfrågan.

Trots att diskussionen kring betygsfrågan nästan uteblir är det svårt att hävda att detta är enda skälet till att det nya betygssystemet inte innebar de stora förändringar i skolans arbete som dess förespråkare hade hoppats.

När riksdagen tar beslut i betygsfrågan är det tydligt att frågan om *varför* skolorna ska utforma lokala betygskriterier ägnas ringa intresse. Inte heller diskuteras hur uppdraget skulle utföras. Istället förlitar man sig mycket på de positiva signaler som man fått via Läraruppdraget. Det finns anledning att granska Läraruppdraget, dess förutsättningar och resultat.

När Läraruppdraget rapporterar sina positiva resultat är det uppdrag som rapporteras inte detsamma som lärarna sedan skulle få på skolorna. De lärare som deltog i Läraruppdraget och uppföljning av det ombads aldrig att själva formulera betygskriterier. Istället fick de i uppgift att lyfta fram centrala strukturer i sina ämnen. De som deltog i uppföljningen av Läraruppdraget fick kommentera redan färdiga kriterier. I båda fallen hade dessutom lärarna både relativt mycket tid och ofta en god bakgrundsinformation för sitt uppdrag[6]. Trots att Betygsberedningen menar att Läraruppdraget fått för kort tid för att behandla ett enda moment i respektive ämne skulle lärarna senare få betydligt mindre tid för att behandla hela ämnet.

Det finns dock flera delar i Läraruppdraget som signalerar frågor som kommer att bli problematiska. En sådan fråga är gränsen för Godkänd. När det nya betygssystemet infördes stod det tidigt klart att det fanns stora skillnader mellan de beslut som fattats och yrkesverksamma lärares uppfattning om var gränsen för Godkänd skulle gå. Läroplanen talar om Godkänd som ett slags miniminivå, "den grundläggande kunskapsnivå i ämnet som alla elever skall ges möjlighet att uppnå" men de flesta lärare i Läraruppdraget menar att betyget Godkänd ska motsvara betyget tre, vilket skulle innebära att ungefär 30 % av eleverna inte skulle nå upp till Godkänd. Uppfattningen att Godkänd motsvarade en medelprestation bidrog förmodligen i hög grad till att lärare som min undersökning visat satte upp mycket höga mål för betyget Godkänd och att betyget MVG i princip blev ouppnåeligt.

---

[6] Även om den bakgrund som gavs ibland var undermålig. Så hänvisas till exempel de fyra punkter som gavs som utgångspunkt till engelsklärare i Läraruppdraget (se kapitel 3) till att "forskning visar" utan att man ger några som helst referenser till vilken forskning det gäller. Det torde vara svårt att hitta forskningsresultat som entydigt pekar i den riktning som dessa antaganden visar. De grundas förmodligen mer på författarnas önskemål om hur engelskundervisning bör organiseras än verkliga forskningsresultat.

En annan tendens som är tydlig i den uppföljning som gjordes av Läraruppdraget där lärare fick kommentera dess förslag, är att de i hög grad efterlyser mätbara kunskaper. Så vill till exempel engelsklärare ha grammatikprov och ordförrådstest. Detta kan vara ett utslag av de signaler som skickats från politiker om att det nya betygssystemet ska göra det möjligt för elever att få reda på exakt vad som behövs för att få ett högre betyg. Även om detta representerar en extrem hållning, har det på många håll framhållits att en fördel med ett målrelaterat betygssystem är öppenheten. Allard, Måhl & Sundblad (1994) säger:

> I en demokratisk skola som ska gynna alla elever måste spelreglerna vara öppna, kriterierna för bedömning måste vara formulerade och redovisade i förväg. Ingen ska behöva tveka om vad som krävs av dem och vilken kunskap som premieras. (s. 30)

Även om författarna senare går till storms mot "poängplockarprov" kan denna typ av uttalanden bland lärare ha tolkats som att de måste på ett tydligt sätt kunna redovisa vad som krävs för eleverna. För dem blir det enda sättet att uppfylla ett sådant krav att organisera undervisningen i mätbara enheter. Skolverkets kvalitetsgranskning (Skolverket, 2000c) visar också att på detta sätt har det nya betygssystemet kommit att tolkas på skolorna:

> ...många lärare har en "matematisk syn" på betygssättningen, man summerar poäng och får fram ett värde att betygssätta. (s. 146)

Det är inte svårt att se att ett målrelaterat betygssystem skulle hamna i problem när lärare utan fortbildning skulle formulera egna betygskriterier, när de hade uppfattningen att Godkänd skulle motsvara betyget tre och kriterierna måste vara mycket tydliga för eleverna. Trots detta är det nästan ingen som ifrågasätter om detta är ett rimligt uppdrag. I stället beskrivs det nya betygssystemet i nästan slagordsmässiga termer. Allard, Måhl och Sundblad (1994):

> Den syn på kunskap som betygssystemet vilar på måste genomsyra skolarbetet från skolstarten. Det innebär att dagens läromedelspaket är uteslutna. Skolornas behov av texter är akut, men utan kontrollfrågor, utan "fylleriböcker", utan inbyggda prov. Poängplockprov är uteslutna, lokalt såväl som nationellt. För första gången sedan 40-talet skulle vi kanske få en skola där mål, medel och betyg arbetar i samma riktning och inte motsäger varandra. Först med ett kunskapsrelaterat betygssystem med i förväg redovisade betygskriterier går det att skapa ett betygssystem som underordnas läro- och kursplaner. (s. 30)

Skolverkets implementering

Det finns alltså flera delar i det politiska beslutet som kunde ha klargjorts på ett annat sätt än vad som skedde. Men också i Skolverkets implementering av beslutet finns brister och tillkortakommanden. Ingrid Carlgren (2002) konstaterar att tankarna bakom det nya betygssystemet varken var särskilt utförligt beskrivna eller kommunicerade och exempel på detta åskådliggörs på många ställen i denna studie. I början av studien konstaterades att i många fall kom skolorna igång ganska sent med att formulera sina betygskriterier, först den termin när betyg enligt det nya systemet skulle sättas. Samtidigt väntar också Skolverket med att ge ut information. I Grundskoleförordningen från 1994 finns bara en referens till lokala mål. I §7 av förordningen står att läsa:

> Om en elev inte når upp till de mål som lokalt bestämts för ett ämne eller ämnesblock, skall betyg inte sättas i ämnet eller ämnesblocket.

Det finns alltså inga beskrivningar om hur dessa lokalt bestämda mål ska vara utformade, om de ska gälla termin eller läsår osv. Ett och ett halvt år efter det att beslutet är fattat, våren 1996, kommer Skolverkets kommentarmaterial *Grundskola för bildning – kommentarer till läroplaner, kursplaner och betygskriterier* (Skolverket, 1996a). Som denna studie tidigare visat är dock kommentarerna till terminsbetygen mycket knapphändiga. När Skolverket kommer med något mer detaljerade anvisningar sker detta i ett Nyhetsbrev den 11 november 1996, alltså bara en dryg månad innan betygen ska sättas för första gången. Det är alltså inte bara skolorna som är sent ute med implementeringen av det nya betygssystemet.

När det gäller öppenhet i systemet gör Skolverket en tolkning av beslutet som visar sig bidra till att systemet aldrig blir så öppet. I Grundskoleförordningen finns endast formuleringen "de mål som lokalt bestämts". Enligt den tolkning som Skolverket gör innebär det dels att målen inte behöver vara nedskrivna, dels att det förutom eventuellt nedskrivna kriterier kan finnas "andra grunder för bedömningen". Föreliggande studie visar att denna ordalydelse användes på skolorna som ett slags kryphål. Genom att hänvisa till "andra grunder för bedömningen" gjorde lärarna det omöjligt för elever och föräldrar att veta hur bedömningen försiggick. Enligt Skolverket (2000c) har denna utveckling fortsatt, och det är vanligt att skolorna i betygsättningen lägger in faktorer som närvaro, flit och att eleverna tar med material till lektionerna. Det har också blivit vanligt att lärare helt förbiser de kriterier som finns och istället hänvisar till "inre mallar". Det innebär sammantaget att grunderna för betygsättningen inte är öppnare nu än i det tidigare normrelaterade betygssystemet.

Det är tydligt att Skolverket i inledningsskedet hade svårt att svara på de mycket konkreta frågor som många skolledare, lärare, elever och föräldrar ställde om hur betygssystemet var tänkt att fungera, till exempel kring elever som inte nåd-

de upp till målen för Godkänd. Detta trots att det tidigt visat sig, till exempel i Läraruppdraget, att det här var frågor som skolorna fann mycket viktiga. Genom att gång på gång svara att i princip alla elever ska nå gränsen till Godkänd förhindrade Skolverket vidare diskussion, vilket innebar att skolorna gavs ett slags frirum att hitta egna lösningar. I efterhand kan man konstatera att det var olyckligt att skolorna gavs utrymme att hitta egna regler när det gällde de elever som inte nådde målen för Godkänd. Det innebar till exempel att skolorna nästan omedelbart i vardagstal införde betygssteget Icke Godkänd och därmed gick på tvärs mot riksdagens uttalade ambition att betyget Icke Godkänd inte ska förekomma i grundskolan. Skolverket (2000c) rapporterar:

> En utbredd uppfattning i grundskolor är att elever som ännu inte nått målen i ett ämne och därmed inte får betyg egentligen får Icke godkänd. (s. 136)

Skolverket var i vissa fall påtagligt dåligt förberett inför det nya betygssystemet. Att som Allard, Måhl och Sundblad (1994) hävda att Skolverket aktivt motarbetade det nya systemet är en allvarlig anklagelse. Det finns däremot fog för att hävda att Skolverket och skolorna inte gick i takt vid implementeringen. Skolverket var mest intresserat av att diskutera övergripande, ideologiska frågor. Skolorna däremot var upptagna av helt andra, mycket konkreta frågor. Det hade kunnat finnas utrymme både för ideologiska och konkreta diskussioner om det hade getts mer tid att diskutera innan det nya skulle införas. Den stora mängd följebrev jag mottog vid insamlandet av det empiriska underlaget till denna studie är ett tydligt bevis på att skolorna inte fått svar på de frågor man ansett vara viktiga. Många skolledare och lärare hade svårt att se min förfrågan som en del av en vetenskaplig undersökning utan tog istället chansen att ställa alla de frågor de inte fått svar på, och flera utryckte också en förhoppning om att på något sätt få en återkoppling om kvaliteten på skolans kriterier.

Skolornas arbete

Skolorna lämnades i många fall ensamma att bestämma om övergripande frågor kring betygssystemet. Det är inte svårt att hitta punkter där man kan rikta kritik mot hur hanterade detta uppdrag. Som denna undersökning visat är betygskriterierna ofta skrivna utan tanke på att de ska vara begripliga för sina tänkta läsare. Det stora antalet följebrev jag fick med förklaringar till hur texterna skulle läsas är ett talande bevis. Rektorer och ämnesansvariga ansåg alltså att de måste ge detaljerade läsanvisningar till mig, som presenterat mig som doktorand i pedagogik och grundskollärare. Man kan fråga sig hur elever och föräldrar då ska kunna förstå hur de ska läsa texterna.

När grundskolan inför ett nytt betygssystem är detta en mycket stor händelse genom att det aldrig någonsin tidigare skett i grundskolans historia. Trots detta

är det ingen som har tagit ett övergripande ansvar för hur dessa dokument presenterats. Som tidigare nämnts skulle många skolor, bara genom att arbeta en kort stund med kriterierna kunnat få dem att se mer enhetliga ut. Det är också överraskande att inte rektor tagit ett mer övergripande ansvar för innehållet i kriterierna. En skola skriver för betyget Godkänd i biologi "Kunna att narkotikahantering är förbjuden". Det är lätt att dra ett löjets skimmer över hela ämnet om uppfattningen blir att man egentligen bara behöver kunna självklarheter. På samma sätt kan man förvånas över att rektorerna har gått med på att det finns betygskriterier för år sju eller för betygssteget Icke godkänd, eller att de inte ingripit när lärare formulerat om centrala styrdokument.

Det ligger nära till hands att tro att det finns lärare som använder betygen mer i disciplinerande syfte än som ett mått på elevernas kunskap och att rektorerna inte har vilja eller förmåga att stå emot dessa lärare. Det riktas ganska ofta kritik mot de lokala betygskriterierna för att formulerandet av dessa är onödigt arbete (se till exempel Skolverket, 2000c). Att lärare trots detta formulerar flera betygssteg än vad som behövs genom att införa betygssteget Icke godkänd eller betyg i år sju kan tolkas som ett sätt att använda betygen disciplinerande. Det finns också många formuleringar i de undersökta betygen som visar att lärare inte är beredda att till fullo sympatisera med idén att det främst är produkten inte processen som ska räknas vid betygsättning.

En annan synpunkt bland lärare och elever är att betygssystem borde ha fler steg (se till exempel Skolverket, 2000c); detta trots att skolorna uppenbarligen inte i någon stor utsträckning använder det högsta betygssteget MVG. Många skolor har inte ens formulerat kriterier för MVG. Bilden bekräftas i Skolverkets kvalitetsgranskning som visar att i grundskolan tillämpa ett betygssystem med två steg, G och VG.

Konklusion

Varför blev det så tokigt? Metaforen "en het potatis" verkar vara tillämpbar här. När det nya betygssystemet är beslutat vill ingen riktigt ta ansvar för det. Den politiska nivån ser inte eller väljer att inte se de problem som finns inbyggda i beslutet utan överlämnar hela frågan till Skolverket. Skolverket ger bristfälliga anvisningar när de lämnar över frågan till skolorna, man ger aldrig tydliga signaler om vad skolan själv får avgöra och vilka begränsningar som finns. Som denna studie visat har vissa skolor tolkat den lokala friheten till att omfatta allt, varför man till och med gör förändringar i centrala styrdokument. Andra skolor som är vana vid att betygssystemet är mycket hårt centralreglerat uppfattar inte denna möjlighet till lokalt självstyre, eller sympatiserar helt enkelt inte med idén om att kriterier ska bestämmas lokalt. Resultat blir att skolorna "väntar ut" information från Skolverket, men varken beslutande politiker eller Skolverket har

svar på frågorna om hur betygssystemet organisatoriskt ska fungera. Svaren blir därför vaga och många skolor upplever dem som "flummiga".

Enligt Foucaults exterioritetsprincip (se kapitel 2) kan man se de yttre villkoren för möjligheten att implementera betygssystemet som en omvänd maktordning. Skolverket har från början en uttalad ambition att låta makten över hur kriterierna skulle formuleras gå från centrala påbud till lokalt arbete mellan lärare och elever. Detta kan innebära problem i åtminstone två avseenden. Dels kan det vara svårt inte minst för ämnen med lågt timtal att hitta tid för att planera undervisningen, diskutera former för bedömning och hur dessa relateras till slutbetygen, dels förutsätter det att lärare och elever har goda kunskaper om de tankar som ligger bakom den nya kursplanen för att kunna överföra dessa till lokala kriterier.

Maktförskjutning – på flera plan

Denna undersökning visar alltså att den maktförskjutning som politiker och Skolverket eftersträvade både blev kraftigare och gick i en delvis annan riktning än den förväntade. Det beslut riksdagen fattade i betygsfrågan ligger ganska långt från den verklighet som denna undersökning pekar på. Varför fick vi då ett betygssystem som många idag känner stor tveksamhet inför? En trolig anledning är bristen på tydlig information och styrning kring det nya betygssystemet.

Att ha makt över betygsättning är att ha makt över vilka elever som ges tillträde till en högre utbildning, åtminstone så länge intagningssystemet ser ut som idag. I det perspektivet är det intressant att statsmakterna ägnar de lokala betygskriterierna så litet intresse. De tre första gångerna elever får betyg i Sverige sker det uteslutande genom lokalt formulerade kriterier. Det är alltså genom dessa elever får sin första uppfattning om vilken kunskap som är viktig och det är också här elevernas tilltro till betygen som ett rättvist urvalsinstrument grundläggs. Trots detta har ingen utvärdering gjorts vare sig av innehållet i de lokala betygskriterierna eller av hur betygsättning sker med hjälp av dem under de åtta år de existerat.

Genom att de centrala myndigheterna, främst Skolverket, lämnade ifrån sig makten till en grupp aktörer utan att förklara hur det "var tänkt" kom Skolverket självt att marginaliseras. De tankar som skulle styra skolornas arbete med betygskriterier kommunicerades aldrig och lärarna hittade på andra modeller för sitt arbete med betygskriterierna. Så till exempel försvann som studien visat helt tanken att läraren tillsammans med sina elever ska bestämma kursens innehåll, mål och krav. Det finns i materialet inga tecken på att eleverna på något sätt medverkat i framtagandet av kriterierna. Uppenbarligen hade många lärare inte heller den gedigna kunskap om till exempel ämnesdidaktisk forskning som krävs

för att tolka kriterierna. De nya kursplanerna bidrog inte till att implementera nya tankar utan bidrog istället till att lärare retirerar till lätt mätbara kunskaper i sitt ämne. På ett mycket stort antal skolor används de centrala formuleringarna som ett slags mallar för att formulera lokala kriterier, men det behöver inte betyda att lärarna på skolorna alltid har uppfattat de bakomliggande tankarna i kursplanen.

Skapandet av en ny diskurs i form av lokala betygskriterier gjorde att läraren fick en mer oinskränkt makt över betygsättningen än någonsin tidigare. Det är dock viktigt att säga att det i lärargruppen inte nödvändigtvis funnits en medveten strävan att stänga elever och föräldrar ute från betygsdiskussionen. Däremot är det uppenbart att systemet med att lärare ensamma formulerar betygskriterierna snabbt institutionaliserades, så till den grad att Skolverket idag stöder den typen av harmoniseringsprojekt som man för några år sedan (Skolverket, 1996b) kraftigt vände sig emot.

Ibland har det hävdats (se till exempel Skolverket, 2000c) att en av de stora vinsterna med det nya betygssystemet var att det tvingade in lärarna i en diskussion kring betyg och bedömning. Det kan naturligtvis vara en poäng att lärarna för sig själva och varandra klargör kriterier och motiv för sin betygsättning. Men om man istället tar ett elevperspektiv kan man konstatera att i de kriterier som ingår i denna undersökning finner man mycket få spår av denna diskussion. Ett rimligt arbetssätt hade varit att lärarna hade getts tid för denna professionella diskussion innan betygssystemet infördes. För de elever som tillhör de första årskullar som fick betyg i det nya betygssystemet, kan det låta ganska cyniskt att påstå att lärarna i sina samtal kring betyg och bedömning ständigt blir bättre på sin uppgift. De elever som fick slutbetyg 1997 kan ju inte hävda att deras betyg inte ska räknas likadant som alla andra betyg till exempel vid ansökan till högre utbildning.

Denna undersökning ger inga upplysningar om huruvida lärarna verkligen använder de lokala betygskriterierna när de sätter betyg, men om så är fallet kan man konstatera att åtminstone 1996 användes på några skolor som diametralt betygskriterier avviker från de centrala styrdokumenten. Det finns också några som sätter betyg på elevers egenskaper på ett sätt som är svårt att etiskt försvara, men det finns ingen möjlighet för elever eller föräldrar att ha synpunkter på de lokala kriterierna. I de beslut som togs om ett nytt betygssystem finns inga tankar kring hur elever eller föräldrar ska bära sig åt om skolan formulerat kriterier som är felaktiga eller oetiska.

Hur lärarna hanterar sin makt

En brist i det material som studerats är att endast ett fåtal av skolorna presenterar det nya betygssystemet. Antingen har skolorna tagit för givet att föräldrar och elever i gemen är så förtrogna med det nya systemet att några förklaringar inte behövs eller har de inte ansett att det är deras uppgift.

En kort inledande text skulle vara till mycket stor hjälp för de allra flesta som är obekanta med det nya betygssystemet. Att endast en handfull skolor har en sådan text kan inte rimligen förklaras med att skolorna inte hade tid, och det kan inte heller förklaras med att skolorna inte fått tillräckligt mycket information. Det finns förvisso stora brister i Skolverkets information ut till skolorna. Men det finns tillräckligt mycket information för att göra en enkel introduktion om hur det nya och det gamla systemet fungerar. Man kan som förklaringsmodell se på Faircloughs (1992) ståndpunkt om att de som deltar i diskursen alltid i någon mån gör det utifrån sina egna intressen. Lärarna eller skolan som institution hade primärt inget intresse av att få formulera kriterier, men när de fått denna makt och utnyttjar den för första gången fanns ingen vilja att dela med sig av makten. Lärarna använder sin maktposition mot dem som står utanför, elever och föräldrar. Genom att inte förklara hur det nya systemet förväntas fungera, till exempel att eleverna har en roll att spela i att utveckla utgångspunkterna för betygsättning, gör man det mycket svårt för dessa grupper att kunna ta sig in i diskursen.

Det finns exempel på att en del av lärarna egentligen aldrig reflekterat över vad uppdraget innebär. Ett exempel är denna mängd kriterier där det uppenbarligen skulle vara mycket svårt att bedöma om en elev nått upp till målen. En skola skriver för MVG i idrott och hälsa:

> Du ska kunna lära ut en rolig dans

Vill man vara petig kan man fråga, hur rolig då och rolig för vem? Går det att underkänna en elev därför att dansen inte var tillräckligt rolig? Denna typ av frågor verkar lärarna aldrig ha ställt sig när de formulerade sina kriterier. De har inte utsatt sina texter för en kritisk granskning.

Enligt Nationella kvalitetsgranskningen har många lärare numera helt lämnat de skrivna dokumenten och använder sig av vad de kallar "inre mallar" för sin bedömning. Det är ett totalt slutet system där eleverna aldrig har någon som helst möjlighet att få reda på vad som krävs för att få ett betyg. Makten över betygen ligger obruten kvar hos lärarna. Det ligger nära till hands att se makten om betygen som två olika frågor, dels makten över att formulera betygskriterierna, dels makten över att sätta betygen. För även om lärarna inte varit intresserade av att få formulera kriterierna har många uppenbarligen aldrig varit beredda att i grun-

den förändra sin inställning att de utan insyn från andra fritt ska få göra sina bedömningar utan att behöva redovisa grunderna för dem. Uttrycket "inre mallar" är därvidlag det tydligaste exemplet. Ett annat exempel är de kriterier som finns där huvudpoängen är att disciplinera eleverna. De ska ta med sig material, komma i tid, vara ombytta med mera för att erhålla betyg. En annan typ av kriterier som också fungerar disciplinerande är de där det krävs att eleverna ska ha de kunskaper som finns i en viss lärobok. På så sätt kan aldrig de kunskaper som eleverna förvärvat utanför skolan räknas.

Varför beskrivs engelskan så traditionellt?

När studien ställde engelska i fokus var det bilden av grammatik som framträdde. Varför har lärarna i sina kriterier lyft fram en aspekt som pekar mot en traditionell språkundervisning?

Att just grammatiken har en så otroligt framskjuten plats i kriterierna kan bero på lärarens vilja att lyfta fram aspekter som de ansåg vara lätt mätbara. Det kan också vara ett bevis på att formell korrekthet bedöms som en mycket viktig aspekt inte minst för att få ett av de högra betygen. Men det är inte bara grammatik som lyfts fram i de lokala kriterierna. Dessa ger i många fall bilden av en mycket traditionell språkundervisning. Som tidigare nämnts gavs ingen fortbildning vid implementeringen av Lpo 94. Det finns många exempel i undersökningen som visar att lärare som inte getts fortbildning tolkar skrivningarna utifrån den referensram de tidigare fått till exempel genom sin utbildning. Undersökningar visar att engelsklärarkåren idag uppvisar en "sned åldersfördelning" på så sätt att en majoritet av verksamma engelsklärare har fått sin utbildning under 60- och 70-talen när den modifierade direktmetoden påbjöds i utbildningen. När NU-utvärderingen för årskurs nio genomfördes våren 1992 gjordes en uppdelning av lärarna utifrån vilken läroplan som gällde vid tiden för deras lärarexamen. Resultatet blir följande: Före Lgr 62 8 %, under tiden för Lgr 62 18 %, under tiden för Lgr 69 44 %, under tiden för Lgr 80 30 % (Skolverket, 1993). NU-undersökningen visar också på stora brister i den fortbildning som engelsklärarna erbjuds. En majoritet av dem anger att de endast deltagit i 1-3 studiedagar som rör undervisning i främmande språk under de senaste tre åren. Med tanke på de besparingar som sedan dess gjorts i kommunerna finns det ingenting som tyder på att fortbildningen har fått ökad omfattning.

De formuleringar som finns i Lpo 94 är som tidigare diskuterats möjliga att tolka både med utgångspunkt i den språksyn som präglar den aktuella kursplanen och med utgångspunkt i en mer traditionell kontext. Man kan tolka skrivningarna om processkrivandet som att eleverna ska läsa igenom sin text innan de lämnar in den, man kan tolka ansvar som att eleverna ska ha med sig penna och böcker och ha gjort sina läxor, man kan tolka interkulturell förståelse som realia

i ämnet, man kan tolka anknytning till andra skolämnen som att sjunga engelska sånger. Lundgren (2002) visar att lärare ofta tolkar interkulturell förståelse som realia. Flera lärare i hennes undersökning tycker att läroplanen har ett krångligt sätt att uttrycka realiamålet på och någon blir närmast aggressiv över att styrdokumenten skriver så krångligt om "realia". De har inga alternativa tolkningsmodeller till varför texten är formulerad som den är eftersom de saknar nödvändiga referenser. På samma sätt kan man förmoda att flera av skolornas kriterier i detta material kan tolkas. Lärarna har försökt konkretisera och göra begripligt, för sig och för sina elever, formuleringar i centrala kursplaner och kriterier, utan att ha tillräcklig bakgrundskunskap. Och, kan man kritiskt konstatera, utan att vare sig Skolverket eller arbetsgivare i form av kommuner och Kommunförbund tycks ha gjort särskilt stora ansträngningar för att de ska få det. Det innebär också att de centrala styrdokumenten inte har påverkat diskursen så djupt. De centrala styrdokumenten har använts som språkliga mallar, men när lärare ger tolkningar av dessa texter har de istället gått tillbaka till andra källor som tidigare läroplaner eller mönster från den egna lärarutbildningen.

Att tala om betygskriterierna som en "frusen ideologi" verkar efter denna genomgång relevant. De lokala betygskriterierna visar på punkt efter punkt att lärarna beskriver en traditionell språkundervisning. Det finns anledning att fråga sig vad som är orsak och verkan i hur diskursen formades. Ger betygskriterierna en rättvis bild av hur engelskundervisning bedrivs i Sverige? Har inga förändringar skett under de senaste årtiondena, och kommer denna brist på utveckling upp till ytan i och med att de lokala betygskriterierna skrevs? Eller är det så att när lärarna tvingades skriva betygskriterier utan någon fortbildning innebar det att de för att hitta "mätbara" delar i undervisningen gick tillbaka till ett tidigare sätt att se på ämnet? I så fall skulle de lokala betygskriterierna ha medfört att lärare tog ett steg tillbaka i sin utveckling av ämnet. Detta kan vara ämne till en egen studie, liksom i vilken grad kriterierna verkligen används av lärare vid betygsättningen.

Lärares arbetssituation

Många undersökningar (se till exempel Jordell, 1986; Arfwedsson, 1986) visar att varje skola har sin "skolkod" som nya lärare socialiseras in i. Resultatet av denna undersökning visar att i grundskolans senare år tycks råda en "ämneskod" snarare än en "skolkod". Men oavsett om läraren socialiseras in i en skolkod eller en kod för sitt ämne torde det ändå vara så att äldre föreställningar om yrkets förutsättningar och ämnets innehåll och metodik ofta får övertag gentemot nyare. Vid socialisation av lärare lär sig individen sin yrkesroll, och detta sker i samspel med de redan verksamma lärarna på en skola. Det tar alltså längre tid för nya idéer att slå igenom än en översikt över lärares utbildningstid ger vid handen.

Nordänger (2002) visar att läraryrket har kommit att omfatta alltfler uppgifter förutom den vanliga undervisningen. För många lärare innebär detta att de inte anser sig själva som "ambitiösa lärare". Istället har de ständigt dåligt samvete och känner sig otillräckliga för att de inte hinner med allt de förväntas göra. Att formulera egna betygskriterier är en av många nya uppgifter som lagts på lärare. I Nordängers avhandling säger lärare att för att kunna klara yrkets krav måste man "kapa bort" saker. Det kan finnas anledning att tro att lärare inte alltid har ägnat så mycket tid åt att formulera sina betygskriterier. Man har kanske betraktat dem som ytterligare en arbetsuppgift som lagts på de tidigare, utan att några extra resurser har tillförts. Kvaliteten på betygskriterierna i denna undersökning skulle i så fall kunna betraktas som ett slags tyst protest mot ett skolsystem som lägger till alltfler arbetsuppgifter till lärare utan att ta bort några gamla.

Var uppdraget rimligt?

När man läser de kriterier som vissa skolor har producerat är det lätt att drabbas av missmod. Talet om den professionella läraren känns mycket avlägset. Men det kan också finnas anledning att ställa frågor om det uppdrag som gavs till lärarna. I efterhand kan det te sig förvånande att uppgiften att formulera lokala betygskriterier lades på lärarna utan att det fördes någon diskussion kring om det var ett rimligt uppdrag för dem att utföra. Likaså ter det sig märkligt att ingen utvärdering av uppdraget har skett. Skolverket konstaterar vid kursplanerevisionen 2000 att det inte går att lägga en MVG-nivå på de kriterier för VG som finns. Inte ens då vänds blickarna till de lokala kriterierna, trots att skolorna i fem år varit ålagda att utföra en uppgift som knappast är möjlig.

Två bilder växer fram i denna studie. Den ena är bilden av läraren som inte är särskilt professionell eller analytisk i sin lärarroll. Som omfattar en mycket traditionell kunskaps- och ämnessyn och som ibland använder betyg inte som ett mått på elevens kunskaper och färdigheter utan som ett sätt att disciplinera sina elever. Den andra bilden som framträder är den där lärare försöker göra sitt bästa trots att de saknat tid, information och vana för uppgiften. I ett avseende kan man alltså att hävda att vi har det betygssystem som är möjligt med tanke på de begränsningar som hela tiden funnits.

På ett plan kan man då avfärda hela konstruktionen med lokala betygskriterier som en politisk nyck som fått så mycket eller lite uppmärksam som den förtjänar. Det vore till och med lätt att hävda en sådan ståndpunkt – om det inte vore för eleverna. Personligen anser jag att det är cyniskt att bestämma att alla ungdomar i åttan ska få betyg som ett bevis på hur väl de har lyckats i skolan, utan att lägga fast på vilka grunder betygen ska sättas.

Organisatoriskt är införandet av Lpo 94 förmodligen den största förändring som skett i grundskolan. Den innebar en målstyrning av skolan och knutet till detta ett nytt målrelaterat betygssystem. Trots detta lämnas lärarna nästan helt ensamma att konkret genomföra detta paradigmskifte och eleverna blir utlämnade till lärarnas godtycke. Gudrun Balke (1990) säger angående genomförande av nya läroplaner i Sverige något som väl sammanfattar vad som skedde när Lpo 94 introducerades:

> I och med att en ny läroplan, som bygger på de senaste forskningsrönen, publiceras tycks det som man tar för givet att lärarna kommer att läsa, tolka och applicera det nya i sin undervisning utan någon egentlig hjälp. Detta innebär att de för det första själva skall ha en språksyn som är annorlunda än den de fick under sin utbildning, för det andra att de skall känna till den forskning och de forskningsresultat som ligger bakom det nya i läroplanen och för det tredje att de kan överföra dessa till en faktisk undervisning. Det är ingen lätt uppgift. (s. 34)

Referenser

Ahlström, K-G., Bergström, I., Håkansson, U., Malmberg, P., Tornberg, U., & Öman, M. (1997). *STRIMS. Slutrapport från projektet "Strategier vid inlärning av moderna språk"*. Uppsala: Fortbildningsavdelningen, Uppsala universitet.

Allard, B., Måhl, P., & Sundblad, B. (1994). *Betyg och elevens rätt till kunskap*. Stockholm: Liber Utbildning.

Andered, B. (2001). Europarådets Framework – en inspirationskälla för de nya kursplanerna. I *Språkboken*. Stockholm: Skolverket.

Arfwedsson, G. (1986). Om lärares yrkessocialisation. I S. Vaage, G. Handal, & K. Ø. Jordell (Red.), *Hvordan lærere blir till*. Oslo: Universitetsforlaget.

Arkhammar, B-M. (1988). *Skrivkamrater. Introduktion i ett processorienterat skrivande*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Bachtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. Manchester: Manchester University Press.

Bachtin, M. (1997). Frågan om talgenrer. I E. Haettner Aurelius & T. Götselius (Red.), *Genreteori*. Lund: Studentlitteratur.

Bakshi, A-S. (2000). *Tilltro och misstanke. Genteknik och fosterdiagnostik i det offentliga samtalet*. Linköping: Linköpings universitet.

Balke, G. (1990). *Engelska i årskurs 5. Resultat från insamling inom den nationella utvärderingen av grundskolan* (NU-engelska 3 Publikation 1990:4). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.

Björk, L. (1988). *The writing process. Composition writing for university students*. Lund: Studentlitteratur.

Brodow, U. (1991). *Kommentarmaterial i språk. Resultatet av en enkät*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.

Brown, R. (1973). *A first language*. Cambridge: Harvard University Press.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Carlgren, I. (2002). Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar. I *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket/Liber.

Cohen, D. A. (1987). Student processing of feedback on their compositions. I A. Wenden & J. Rubin (Red.) *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall International.

Council of Europe. (1998). *Modern languages: Learning, teaching and assessment. A common European framework of reference*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dahlgren, L-O., Eriksson, R., & Hellström, L. (1986). *Gruppera mera? Erfarenheter av försök med olika grupperingar i engelska och matematik på högstadiet* (Delrapport från GEM-projektet. R 83:55). Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Dam, L. (1989). Correction of errors in an autonomous learning environment. I R. Freudenstein (Red.), *Analysis and treatment*. Marburg: Informationszentrum für Fremdsprachenforschung der Phillips-Universität.

Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentic, Trinity College.

af Ekenstam, N-H. (1999). Svar till Nils Wemmenhed. *LMS-Lingua. Riksföreningen för lärarna i moderna språk. 1999:2.*

Ellegård, A. (1984). Kommunikativ språkundervisning. *LMS-Lingua. Riksföreningen för lärarna i moderna språk. 1984:2.*

Ellmin, R. (1999). *Portfolio – sätt att arbeta, tänka och lära*. Stockholm: Gothia.

Emanuelsson, I. (2000). Är det normalt att vara underkänd? *KRUT Kritisk utbildningstidskift. Nr 99*. (3/2000).

Emanuelsson, I. (2002). I behov av särskilt stöd – och ändå godkänd? I *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket/Liber.

Emmott, C. (1997). *Narrative comprehension: A discourse perspective*. Oxford: Clarendon Press.

Eriksson, R., & Lindblad, T. (1987). *GEM-engelska. Slutrapport från engelskdelen av projektet Grupperingsfrågor i engelska och matematik på grundskolans högstadium* (Rapport nr 1987: 08). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.

Eriksson, R., & Miliander, J. (1991). *Lärarstyrd elevplanerad engelska. Slutrapport från ett språkdidaktiskt forskningsprojekt vid Högskolan i Karlstad*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Eriksson, R., & Tholin, J. (1996). Elevmedverkan, lärarroll och skrivprocessen. *Språkundervisning i förändring. Bilaga till LMS-Lingua. 1996:5.*

Eriksson, R., & Tholin, J. (1997). *Engelska för livet. Lärares och elevers medvetenhet om språkinlärning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Eriksson, R. (1983). *Alternativa grupperingar i engelska. En beskrivning av försök med flexibla grupperingar och sammanhållen undervisning i engelska på högstadiet*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för praktisk pedagogik.

Eriksson, R. (1984). Får kommunikativ språkundervisning se ut hur som helst? *LMS-Lingua. Riksföreningen för lärarna i moderna språk. 1984:2.*

Eriksson, R. (1993). *Teaching language learning. In-service training for communicative teaching and self-directed learning in English as a foreign language* (Göteborg Studies in Educational Sciences, 92). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman.

Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm: Symposion.

Hanisch, K., & Risholm, B. (1994) *Inte bara glosor, fröken*! Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Henrysson, S., & Wedman, I. (1977). Betygsutredningens förslag. Några kritiska synpunkter. I *Pedagogisk debatt 18*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Henrysson, S., & Wedman, I. (1995). Betyg och antagning – en historik. I *Rut-93 Urvalsmetoder. Rapport från ett seminarium om betyg, högskoleprov och andra metoder för urvalet till högskoleutbildning* (Arbetsrapport Nr 3). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Hensjö, P-O. (1968). *Build up their English. Handledning i frågeteknik för lärare i engelska*. Stockholm: Svenska Bokförlaget/Norstedts.

Herlitz, G. (1989). *Kulturgrammatik*. Uppsala: Konsultförlaget.

Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.

Hydén, L. (1997) De otaliga berättelserna. I L. Hydén & M. Hydén (Red.), *Att studera berättelser*. Stockholm: Liber.

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

Johansson, B. (1995). Kommentarer till Sten Henryssons och Ingemar Wedmans uppsats. I *Rut-93 Urvalsmetoder. Rapport från ett seminarium om betyg, högskoleprov och andra metoder för urvalet till högskoleutbildning* (Arbetsrapport Nr 3). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Johansson, H. (2002). Elevinflytande och arbetet med mål och betygskriterier. I *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket / Liber.

Jordell, K. Ø. (1986). Laerersosialisering – yrkessosialisering av voksne. I S. Vaage, G. Handal, & K. Ø. Jordell (Red.), *Skolas till lärare*. Lund: Studentlitteratur.

Kangas, H. (1997). Slumpen avgör ditt betyg. *GT*, 22 maj.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kress, G., & van Leeuwen T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.

Kroksmark, T. (2002). En tankes fall i praktiken – då den målrationella styrningen möter skolan. I *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket/Liber.

Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter*. Stockholm: HLS förlag.

Ledin, P. (1996). *Genrebegreppet – en forskningsöversikt* (Rapport nr 2 från projektet svensk sakprosa). Lund: Lunds universitet, Institutionen för nordiska språk.

Liedman, S-E. (1997). *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonniers Alba.

Lindberg, E. (2000). *Storyline – den röda tråden*. Stockholm: Ekelunds förlag.

Lindberg, V. (2002). Införandet av godkändgränsen – konsekvenser för lärare och elever? I *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning.* Stockholm: Skolverket/Liber.

Lindblad, T. (1982). Engelskämnet i den obligatoriska skolan. I *Engelska i grundskolan* (Pedagogiska skrifter, nr 264). Stockholm: Sveriges lärarförbund.

Lindblad, T. (1991). Bedömning, betyg och prov – några begreppsdefinitioner. I Lindblad, T. (Red.), *Allt är relativt. Centralt utarbetade prov i svenska, matematik, engelska, franska, tyska, fysik och kemi – beskrivning, analys, förslag* (Rapport nr 1991:03). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.

Linell, P. (1998). Interaktion i samtal – en teoretisk bakgrund. I P-A. Forstorp & P. Linell. (Red.), *Samtal pågår. Dialogiska perspektiv på svensk mediadebatt.* Stockholm: Carlssons.

Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems.* Dublin: Authentic, Trinity College.

Lundgren, U. (1998). *Språkundervisning med ett interkulturellt perspektiv?* Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.

Lundgren, U. (2002). Interkulturell förståelse i engelskundervisning – en möjlighet. *LMS-Lingua. Riksföreningen för lärarna i moderna språk.* 1998:5.

Lynch, T. (1996). *Communication in the language classroom.* Oxford: Oxford University Press.

Läroplan för grundskolan. (1962). Kungl. Skolöverstyrelsen skriftserie 60. Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen.

Läroplan för grundskolan. Lgr 69 Allmän del. (1969). Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.

Läroplan för grundskolan. Lgr 80 Allmän del. (1980). Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.

Malmberg, P. (1990). Språksynen i grundskolans läroplaner. I *Undervisning i främmande språk. Kommentarmaterial Lgr 80* (Läroplaner 1990:1). Stockholm: Utbildningsförlaget.

Malmberg, P. (1993). *Engelska. Metodbok* (Andra rev. upplagan). Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Marklund, S. (1983). *Skolsverige 1950 – 1975. Del 3. Från Visbykompromissen till SIA.* Stockholm: Liber Utbildningsförlag.

Marton, F. (1992). Orimligt betygsförslag. *Dagens Nyheter*, 18 augusti.

Miliander, J. (1992). Undervisning i eller på engelska? *LMS-Lingua. Riksföreningen för lärarna i moderna språk. 1992:2.*

Miliander, J. (1996). Immersion / bilingual undervisning. *Språkundervisning i förändring. Bilaga till LMS-Lingua. 1996:5.*

Motion 1993/94 Up1. Socialdemokratisk partimotion med anledning av prop. 1992/93:220. En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan.

Måhl, P. (1991). *Betyg – men på vad? En bok om kunskapssyn och prov*. Stockholm: HLS.
Måhl, P. (1998). *Vad krävs nu?* Stockholm: HLS.
Nationalencyklopedien. (1990). Höganäs: Bra Böcker.
Nihlén, C. (2002). *What goes into a portfolio – and why?*. Paper presenterat vid Nordic-Baltic Seminar in Tallinn, Estland.
Nilsson, J. (1996). *Tematisk undervisning*. Studentlitteratur: Lund.
Nixon J. (2000). *SPRINT: Språk- och innehållsintegrerad inlärning och undervisning*. Stockholm: Skolverket.
Nordänger U. K. (2002). *Lärares raster. Innehåll i mellanrum*. Malmö: Malmö högskola, Forskarutbildningen i pedagogik. Lärarutbildningen.
Norman, D. (1991). Cross Culture i språkundervisningen I U. Levin (Red.), *Språkpedagogik*. Malmö: Gleerups.
O'Malley, M., & Uhl Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
Olofsson, G. (1998). *Everyone makes mistakes by Cecilia Pole*. Malmö: Akademiförlaget.
Philips-Martinson, J. (1991). *Swedes as others see them*. Lund: Studentlitteratur.
Proposition 1992/93:220. En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan.
Rebenius, I. (1998). *Elevautonomi i språkundervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur.
Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly. 1975:9.*
Seidel, S., Walters, J., Kirby, E., Olff, N., Powell, K., & Veenema, S. (1997). *Portfolio practices: Thinking through the assessment of children's work*. Washington, D.C.: NEA Publishing Library.
Simonsson B. (2000). *Språkvalet – stöd eller hinder för elever med svårigheter?* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande.
Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
Skolverket. (1993). *Engelska. Huvudrapport. Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992* (Skolverkets rapport nr 16). Stockholm: Skolverket och Liber.
Skolverket. (1996a). *Grundskola för bildning – kommentarer till läroplaner, kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket och Liber.
Skolverket. (1996b). Nyhetsbrev nr 19.
Skolverket. (1996c). *Grundskolan Kursplaner Betygskriterier*. Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (1997). *Bakom bokstäverna – Om betygen i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2000a). *Grundskolan. Kursplaner Betygskriterier*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2000b). *Grundskolan. Kommentarer till kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2000c). *Nationella kvalitetsgranskningar 2000* (Skolverkets rapport nr 190). Stockholm: Skolverket Liber.
Skolverket. (2000d) Dnr 99:610. *Skrivelse till Utbildningsdepartementet* 2000-12-04.
Skolverket. (2001). *SPRINT – hot eller möjlighet?* Stockholm: Skolverket.
Skolverket. (2002). *Barnomsorg, skola och vuxenutbildning i siffror 2002: Del 2* (Skolverkets rapport nr 214). Stockholm: Skolverket.
Skolöverstyrelsen. (1970). *Betygssättning i grundskola och gymnasieskola.* Rapport utarbetad av Skolöverstyrelsens arbetsgrupp för betygsfrågor (I). Stockholm: Skolöverstyrelsen Utbildningsförlaget.
SOU 1942:11. *Betygssättningen i folkskolan. Betänkande av 1939 års betygssakkunniga*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
SOU 1961:30. *Grundskolan. Betänkande av 1957 års skolberedning*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
SOU 1977:9. *Betygen i skolan. Betänkande av 1973 års betygsutredning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SOU 1981:96. *En reformerad gymnasieskola. Betänkande av 1976 års gymnasieutredning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av Betygsberedningen.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SOU 1992:59. *"Läraruppdraget". Prövning av principen för ett kunskapsrelaterat betygssystem, betygsberedningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SOU 2002:120. *Åtta vägar till kunskap – en ny gymnasieskola.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review, 1975:31.*
Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
Strömqvist, S. (1988). *Skrivprocess. Teori och tillämpning*. Lund: Studentlitteratur.
Svartvik, J. (1999). *Engelska: Östspråk, världsspråk, trendspråk.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.
Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study* (Multilingual Matters 2). Clevedon: Short Run Press.
Sörensen, C. (2000). *Språkvalet i grundskolan – en pilotstudie*. Stockholm: Skolverket.
Taube, K. (1997). *PortfolioMetoden. Undervisningsstrategi och utvärderingsinstrument*. Stockholm: Gothia.

Thavenius, C. (1990). *Learner autonomy and foreign language learning.* Lund: Lunds universitet.

Tholin, J. (1992). *Att lära sig lära – engelska.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Tornberg, U. (1997). *Språkdidaktik.* Malmö: Gleerups.

Utbildningsdepartementet Ds 1990:60/Departementsserien 1990. *Betygens effekter på undervisningen.* (Slutrapport från) Utbildningsdepartementets expertgrupp för analys av betygens betydelse. Stockholm: Regeringskansliet.

Wedman, I. (1983). *Den eviga betygsfrågan. Historiskt och aktuellt om betygssättningen i skolan* (Utbildningsforskning. FOU Rapport 48). Stockholm: LiberUtbildningsförlaget.

Wemmenhed, N. (1999). Gör om nationella proven i fr/ty! *LMS-Lingua. Riksföreningen för lärarna i moderna språk. 1999:2.*

Wenden A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy. Planning and implementing learner training for language learners.* New York: Prentice Hall.

Årsbok för skolan. (1996). Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Ur Grundskoleförfattningen 1994:1194

7 kap. Betyg m.m.

1 § I läroplanen finns vissa riktlinjer i fråga om bedömning och betyg.

I detta kapitel finns närmare föreskrifter om
- utvecklingssamtal,
- betygssättning,
- ämnesprov,
- betygskatalog m.m.,
- utfärdande av terminsbetyg och slutbetyg, och
- prövning m.m.

Förordning (1999:683).

Utvecklingssamtal

2 § Läraren skall fortlöpande informera eleven och elevens vårdnadshavare om elevens skolgång. Minst en gång varje termin skall läraren, eleven och elevens vårdnadshavare samtala om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas (utvecklingssamtal).

På begäran av en elevs vårdnadshavare skall läraren som ett komplement till utvecklingssamtalet lämna skriftlig information om elevens skolgång. Sådan information får dock inte ha karaktären av betyg.

Utvecklingssamtal skall i vissa fall resultera i ett sådant åtgärdsprogram som avses i 5 kap. 1 §. Förordning (1999:683).

Betygssättning

3 § Betyg skall sättas i grundskolans ämnen. Om undervisningen i samhällsorienterande ämnen och naturorienterande ämnen (ämnesblock) helt eller i huvudsak varit ämnesövergripande, får läraren besluta att ett sammanfattande betyg skall sättas för ämnesblocket. Om frågan om ett sammanfattande betyg skall sättas är beroende av flera lärares bedömning och lärarna inte kan enas, skall rektorn besluta i frågan.

Med samhällsorienterande ämnen avses geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Med naturorienterande ämnen avses biologi, fysik och kemi. Förordning (1999:683).

4 § Betyg skall sättas
1. i slutet av varje termin i årskurs 8 och i slutet av höstterminen i årskurs 9 i ämnen och ämnesblock som inte har avslutats, och
2. när ett ämne eller ett ämnesblock har avslutats.

5 § Betyg skall sättas av läraren. Om ett betyg är beroende av två eller flera lärares bedömning och lärarna inte kan enas, skall betyget sättas av rektorn. Förordning (1999:683).

6 § Som betyg skall någon av följande beteckningar användas
Godkänd (G)
Väl godkänd (VG)
Mycket väl godkänd (MVG).
Förordning (1999:683).

7 § När betyg sätts innan ett ämne eller ett ämnesblock har avslutats, skall de kunskaper bedömas som eleven inhämtat i ämnet eller ämnesblocket fram till och med den aktuella terminen.
Om en elev inte når upp till de mål som lokalt bestämts för ett ämne eller ämnesblock, skall betyg inte sättas i ämnet eller ämnesblocket. Förordning (1999:683).

8 § När betyg sätts efter det att ett ämne eller ett ämnesblock har avslutats, skall betyget bestämmas med hjälp av
1. de mål som eleverna enligt kursplanerna skall ha uppnått i grundskolan, och
2. de betygskriterier som har fastställts för ämnena och ämnesblocken.

Betyget Godkänd skall motsvara de mål som eleverna enligt kursplanerna skall ha uppnått i ämnena i slutet av det nionde skolåret. Statens skolverk skall fastställa betygskriterier för betygen Väl godkänd och Mycket väl godkänd. Betygskriterierna skall precisera vilka kunskaper enligt kursplanerna som krävs för respektive betyg.
Om det finns särskilda skäl får läraren vid betygssättningen bortse från enstaka mål som eleven skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret. Med särskilda skäl avses funktionshinder eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven skall kunna nå ett visst mål. Förordning (2000:667).

9 § Om en elev inte når upp till de mål i ett ämne som enligt kursplanen skall ha uppnåtts i slutet av det nionde skolåret, skall betyg inte sättas i ämnet. Betyg skall inte heller sättas
i ett ämnesblock om eleven inte når upp till målen i samtliga ämnen som ingår i ämnesblocket.

I fall som avses i första stycket skall på begäran av eleven eller elevens vårdnadshavare ett skriftligt omdöme om elevens kunskapsutveckling i ämnet eller ämnesblocket ges. Av omdömet kan också framgå de stödåtgärder som har vidtagits.
Omdömet skall undertecknas av läraren. Förordning (1999:683).

Ämnesprov

10 § Ämnesprov i svenska, engelska och matematik skall användas i slutet av årskurs 9 för att bedöma elevernas kunskapsutveckling och som stöd för betygssättning.
Ämnesprov i samma ämnen kan användas i slutet av årskurs 5 för att bedöma elevernas kunskapsutveckling.
Statens skolverk fastställer ämnesprov och meddelar närmare föreskrifter om dem. Förordning (1999:683).

Betygskatalog m.m.

11 § En elevs betyg skall antecknas i en betygskatalog. Beslut enligt 7 och 9 §§ att inte sätta betyg i ett ämne eller ett ämnesblock skall också antecknas i betygskatalogen. Av anteckningen skall det framgå om betyget har satts innan eller efter det att ett ämne eller ett ämnesblock har avslutats.
Skriftliga omdömen enligt 9 § skall hållas samlade. Förordning (1999:683).

Utfärdande av terminsbetyg och slutbetyg

12 § Terminsbetyg skall utfärdas vid slutet av varje termin i årskurs 8 och vid slutet av höstterminen i årskurs 9. Terminsbetyget skall innehålla det senast satta betyget i varje ämne. Det skall framgå om ämnet eller ämnesblocket har avslutats. Terminsbetyg skall inte utfärdas om eleven skall få ett slutbetyg enligt 13 §. Rektorn eller den som rektorn bestämmer skall underteckna terminsbetyget. Förordning (1999:683).

13 § Slutbetyg skall utfärdas när skolplikten upphör. En elev som efter skolpliktens upphörande har slutfört årskurs 9 har rätt att få ett nytt slutbetyg. Slutbetyget skall innehålla uppgifter om den högsta årskurs eleven genomgått och om elevens senaste betyg i ämnen och ämnesblock. Betyg satta enligt 7 § skall inte ingå i slutbetyget. Till slutbetyget skall det i förekommande fall fogas sådana skriftliga omdömen som avses i 9 §.
Förordning (1999:683).
Rektorn skall underteckna slutbetyget.

14 § Om en elev avgår från en kommuns grundskola utan att slutbetyg utfärdas, skall intyg om avgången utfärdas.

Intyget skall innehålla uppgifter om
1. den årskurs från vilken eleven avgått,
2. tiden för avgången,
3. de ämnen och ämnesblock i vilka eleven undervisats,
4. i förekommande fall senaste betyg i ämnen och ämnesblock, och
5. antal timmar garanterad undervisning som eleven erbjudits.
Rektorn eller den som rektorn bestämmer skall underteckna intyget. Förordning (1999:683).

15 § Intyg om avgång skall sändas till styrelsen för den skola där eleven skall fortsätta sin utbildning om detta är känt.
Intyget skall också sändas till elevens vårdnadshavare.
Förordning (1999:683).

Bilaga 2

Kursplan och betygskriterier i engelska (1994)

I en värld som präglas av internationella kontakter är det önskvärt att alla svenskar kan engelska så väl att de kan förstå och använda språket i både tal och skrift. Genom att engelska språket numera har en så dominerande ställning i hela det internationella samhället fungerar det som ett globalt språk.

Det ökande utbudet av engelska i massmedierna, det intensifierade reselivet och behovet av att kunna kommunicera på många olika områden, såväl i privatlivet som i utbildningen och arbetslivet, gör att kraven på bredd och djup i engelskkunskaperna ständigt växer. Till denna breddning och fördjupning hör sådana kunskaper som ger vidgade perspektiv på levnadsförhållanden, tänkesätt, seder och kultur i engelskspråkiga länder.

Syftet med undervisningen i engelska är att eleverna skall förvärva så goda språkfärdigheter och så mycket relevant samhälls- och kulturkunskap att de kan fungera i de olika sammanhang där engelskan används för språklig kommunikation.

Mål att sträva mot

Skolan skall i sin undervisning i engelska sträva efter att eleven förstår varierande former av engelskt tal och blir medveten om de olika språkliga varianter som har sin grund i sociala och regionala skillnader inom den engelskspråkiga världen,
kan inleda och delta i samtal och diskussioner och därvid uttrycka egna åsikter och bemöta andras,
utvecklar sin förmåga att använda engelska för att berätta, beskriva och förklara,
kan läsa och förstå texter av varierande slag, såsom nyhetsartiklar och faktatexter i tidningar och tidskrifter,
läser och tillgodogör sig litteratur som kan möta behov av bl.a. spänning och upplevelser och som kan stimulera till fortsatt läsande på egen hand,
lär känna sådan skönlitteratur, poesi och musik som representerar såväl den engelskspråkiga kulturtraditionen som den kultur eleverna i dag omges av,
vänjer sig vid att läsa engelska texter som anknyter till andra skolämnen och till tema- och projektarbeten eller som rör egna intresseområden,
kan formulera sig tydligt och vårdat i skrift och vänjer sig vid att uttrycka upplevelser och tankar i skrift så att skrivandet blir en hjälp att befästa och utveckla språket,
lär sig att analysera, bearbeta och förbättra sitt språk mot allt större variation och formell säkerhet,

inhämtar kunskaper om samhällsförhållanden och kulturliv i engelskspråkiga länder och lär sig beskriva och göra jämförelser med motsvarande svenska förhållanden,
är van att ta ansvar för sin egen språkinlärning,
gör det till en vana att använda ordböcker, uppslagsböcker och grammatikor som hjälpmedel och att utnyttja datorer för skrivande, informationssökning och kommunikation,
har en tilltro till sin förmåga att använda engelska i alla de sammanhang där det finns ett behov av att kommunicera på språket.

Ämnets uppbyggnad och karaktär

Kunskaper i att använda det engelska språket och insikter i den engelskspråkiga världens kultur i vid mening utgör de centrala delarna i ämnet.

Kommunikativ språkfärdighet

Att kunna kommunicera med hjälp av språket står i fokus för språkinlärningen. Undervisningen skall utgå från ett meningsfullt och intresseväckande innehåll. Eleverna utvecklar sin språkfärdighet genom att lyssna till och läsa om sådant som angår och engagerar dem och genom att använda språket för att uttrycka egna tankar i tal och skrift. Det språkliga och sociala samspelet eleverna emellan har här en viktig roll. Det ligger också ett värde i att eleverna försöker hitta vägar för att förstå eller göra sig förstådda även i situationer där den egna språkförmågan ännu inte riktigt räcker till.

I dag möter svenska barn det engelska språket långt före skolåldern, framför allt genom det rika utbudet av engelskspråkiga TV-program. Det är därför väsentligt att redan den tidiga undervisningen i engelska söker fånga upp sådant som väcker elevernas intresse och nyfikenhet också utanför skolans värld. Bilder, rörelse, musik och eget skapande kan ytterligare stimulera och stödja språkutvecklingen och därmed svara mot elevernas behov av fantasi och lek.
Även fortsättningsvis är fantasi och lek, liksom stoff som stimulerar nyfikenhet, viktiga inslag i undervisningen. Med elevernas stigande ålder och mognad blir det naturligt att också lägga vikt vid grammatiska strukturer och mer formell språkträning. En sådan språkträning syftar till att utveckla såväl den formella säkerheten som förmågan att variera språket i fråga om ordförråd, fraser och satsbyggnad.

Uttalet är en viktig del av den språkliga kommunikationen. Elevernas uttal när det gäller enskilda ljud, betoning, intonation och rytm grundläggs från nybörjarstadiet och uppmärksammas sedan under hela studiegången. Förebilden för elevernas eget uttal bör vara vårdad brittisk eller amerikansk engelska.

Interkulturell förståelse

Varje nytt språk är främmande också i den meningen att det - jämfört med modersmålet – ofta är uttryck för ett annorlunda sätt att bete sig, för olika levnadsförhållanden, för olika värderingar och för en annan kultur. För många av dagens elever är kulturell mångfald en naturlig och integrerad del av den egna vardagen.

Kunskaper om de engelskspråkiga ländernas vardagsliv, historia, geografi, samhällsförhållanden och religioner har ett värde i sig. Sådana kunskaper ger också eleverna en bättre bakgrund när de söker förstå exempelvis film och litteratur, när de tar del av nyhetsförmedling i media och när de vill komma i personlig kontakt med engelsktalande. Eleverna får genom internationella jämförelser också nya perspektiv på svenskt samhällsliv och svenska förhållanden.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret

Eleven skall
förstå tydligt och enkelt tal och själv kunna delta i enkla samtal,
kunna läsa och förstå enkla berättelser och beskrivningar,
kunna göra sig förstådd i skrift, t.ex. i enkla meddelanden,
känna till något om levnadsförhållanden i engelskspråkiga länder.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret

Eleven skall
förstå tydligt brittiskt och amerikanskt tal,
kunna delta aktivt i samtal om vardagliga ämnen och kända förhållanden,
på ett enkelt språk kunna muntligt berätta något som han eller hon hört, läst eller upplevt,
kunna läsa och tillgodogöra sig innehållet i berättande och beskrivande texter samt ta fram fakta ur en saktext,
kunna formulera sig skriftligt i enkla former, t.ex. i meddelanden och brev,
ha allmänna kunskaper om samhällsförhållanden, kulturtraditioner och levnadssätt i engelsktalande länder,
vara van att använda ordbok och grammatik som hjälpmedel vid läsning och skrivning på egen hand.

Allmänna råd för bedömningens inriktning

Bedömningen i engelska gäller den grad av språkfärdighet och det mått av kunskaper som eleven uppvisar med utgångspunkt i kursplanen.

När det gäller elevens förmåga att tala och skriva avgörs betygsnivån i första hand av hur ledigt, varierat och säkert eleven kan använda det främmande språket.
Vad beträffar elevens förmåga att förstå talat och skrivet språk beaktas särskilt hur väl eleven kan tillgodogöra sig stoff av olika språklig och innehållslig svårighetsgrad.
Aspekter som tillkommer vid avlyssning är i vilken utsträckning eleven kan följa med i ett naturligt taltempo och förstå de viktigaste regionala varianterna av målspråket.
När det gäller läsning läggs vid bedömningen särskild vikt vid elevens förmåga att förstå och tillgodogöra sig texter av varierande slag och att anpassa läsningen efter textens art.
Kunskaper om levnadssätt och samhällsförhållanden i målspråksländerna och medvetenhet om skillnader och likheter i förhållande till det egna landet, skall också vägas in i bedömningen.
Andra aspekter att ta hänsyn till är medvetenhet om hur språkinlärning sker samt ansvar och självständighet när det gäller att planera, genomföra och utvärdera det egna språkliga arbetet.
Ett aktivt förhållningssätt till det främmande språket, vilket tar sig uttryck i villighet att använda språket och i förmåga att reda sig även i oförberedda situationer, bör också beaktas vid bedömningen.

Betygskriterier

Väl godkänd

Eleven förstår tydlig engelska från olika delar av den engelskspråkiga världen.
Eleven förstår huvudinnehållet i engelskspråkiga TV- och radioprogram som innehåller till exempel nyheter eller som behandlar områden där eleven har vissa förkunskaper.

Eleven inleder och deltar aktivt i samtal som ligger inom elevens kunskaps- och intresseområden. I detta ingår bland annat att eleven ställer frågor, uppfattar vad som sägs och använder lämpliga fraser för att uttrycka egna önskemål, känslor och åsikter.

Eleven kan, någorlunda sammanhängande och med viss ledighet, muntligt beskriva, berätta och informera om något han/hon hört, läst eller upplevt. Efter förberedelse kan eleven hålla ett kort anförande.

Eleven har ett gott uttal och en godtagbar intonation och uppvisar en sådan språklig rörlighet att hon/han, då ordförrådet tryter, finner alternativa uttryckssätt.

Eleven läser texter av varierande slag och anpassar sin läsning efter textens art samt efter syftet med läsningen. Detta innebär att eleven
tar fram fakta ur saktexter såsom beskrivningar, instruktioner och broschyrer läser och förstår huvudinnehållet i något längre saktexter, till exempel artiklar och reportage, även sådana som har anknytning till andra skolämnen tillgodogör sig innehållet i lättare skönlitterära texter såsom noveller, ungdomsböcker samt för åldersgruppen lämpade romaner, dikter och sångtexter.

Eleven uttrycker sig tydligt, någorlunda sammanhängande och med viss variation i skrift. Hon/han berättar om egna upplevelser, uttrycker egna tankar och förmedlar information och fakta, bland annat i brevform.
Eleven är förtrogen med hur man använder ordböcker och grammatik som hjälpmedel.

Eleven har sådan kunskap om levnadssätt, kulturtraditioner och samhällsförhållanden i engelsktalande länder att hon/han kan diskutera viktiga likheter och skillnader vid en jämförelse med det egna landet.

Eleven planerar och genomför självständigt olika språkliga uppgifter, såväl personligt valda som förelagda, och visar förmåga att utvärdera sin språkinlärning och sitt arbetssätt.

16/1