

RAPPORTER FRÅN TANKESMEDJAN
Rapport 1, 2007; IUP, bedömning och betygsättning

Rapporter från Tankesmedjan

Publikationen finns även elektroniskt, se www.tankesmedjan.nu

Rapporter från Tankesmedjan

RAPPORT I 2007

IUP, bedömning och betygsättning

**TANKE
SMEDJAN**

Ett samarbete mellan Kommunförbundet Skåne,
Malmö högskola och Högskolan Kristianstad.

© Tankesmedjan, 2007

REDAKTÖRER Anders Jakobsson, Malmö Högskola, *anders@tankesmedjan.nu*

Lars Lundström, Högskolan Kristiansstad, *lars@tankesmedjan.nu*

FORMGIVNING OMSLAG above.se

TRYCK Holmbergs, Malmö 2007

ISSN 1654-4749

Innehåll

Förord	9
1. Tankesmedjans organisation och syfte	13
1.1 Erbjudande om deltagande	13
1.2 Riktlinjer för tankesmedjan	14
1.3 Tankesmedjans utgångspunkt	14
2. Inledning	16
2.1 Till läsaren	17
3. Styrdokumentet i svensk skola	19
3.1 Nationella styrdokument	19
3.2 Lokala styrdokument	22
4. Kunskapssynen i styrdokumentet	24
4.1 Tankesmedjans resonemang kring styrdokument och bedömning	28
5. Bedömning	34
5.1 Förändringar i bedömningsteorin	35
5.2 Konsekvenser för bedömningspraktiken	37
5.2.1 <i>Bedömningens roll i klassrummet</i>	37
5.2.2 <i>Bedömningens innehåll och form.</i>	39
5.3 Tankesmedjans resonemang kring kunskapssyn och bedömning	41
5.3.1 <i>Elevers delaktighet i bedömningen.</i>	42
5.3.2 <i>Bedömning som pedagogiskt verktyg.</i>	42
5.3.3 <i>Finns olika typer av lärare ur bedömningshänseende?</i>	45
5.4 Möjligheter och risker med bedömning	46
5.4.1 <i>Risker med bedömning</i>	46
5.4.2 <i>Möjligheter med bedömning</i>	48

6. Betyg – betygsättning	49
6.1 Epilog	52
6.2 Tankesmedjans resonemang kring betygsättning	53
6.2.1 <i>Kunskapssyn</i>	53
6.2.2 <i>Utformning</i>	54
6.2.3 <i>Likvärdighet</i>	55
6.2.4 <i>Tydliggörande</i>	56
6.3 Möjligheter och risker med betyg	56
6.3.1 <i>Att sätta betyg sätter läraren på prov</i>	57
6.3.2 <i>Svårt för elever och föräldrar att få inblick i lärares resonemang vid betygsättning</i>	58
6.3.3 <i>Kriterierelaterade betyg är lämpliga när syftet är att markera en gräns</i>	59
7. Den individuella utvecklingsplanen	61
7.1 Syftet med Individuella utvecklingsplaner	63
7.1.1 <i>Innehållet i IUP</i>	63
7.1.2 <i>Förutsättningar/förberedelser för IUP</i>	64
7.1.3 <i>Efter IUP</i>	65
7.2 Tankesmedjans resonemang kring IUP	65
7.3 Möjligheter och risker med IUP	68
7.3.1 <i>Bedömning – en konsekvens för individuella utvecklingsplaner</i>	69
7.3.2 <i>Möjligheter med IUP</i>	70
7.3.3 <i>Risker och utmaningar med IUP</i>	72
8. Rekommendationer till kommuner	77
8.1 Rekommendationer för bedömning.	77
8.1.1 <i>Fortbildning för lärarna vad gäller bedömning</i>	77
8.1.2 <i>Träna elever i självbedömning</i>	78
8.1.3 <i>Inför reflekterande samtal i pedagoggruppen</i>	78
8.1.4 <i>Att sätta sig in i pedagogisk forskning bör ingå i tjänsten</i>	79
8.2 Rekommendationer för betyg	79
8.2.1 <i>Att vara delaktig i debatten</i>	79
8.2.2 <i>Tydlighet</i>	80
8.2.3 <i>Öppenhet</i>	80
8.2.4 <i>Att inte ge betyg på enskilda uppgifter</i>	80
8.2.5 <i>Skapa gemensamma kriterier</i>	80

8.3	Rekommendationer för IUP.	81
8.3.1	Att göra blanketten användbar och angelägen	81
8.3.2	IUP måste förgås av en process.	81
8.3.3	Att lärarna har huvudansvaret för innehållet	81
8.3.4	IUP måste vara ett levande dokument.	82
9.	Förslag på fortsatt forskning	83
9.1	Förslag till fortsatt forskning för bedömning	83
9.1.1	Lärarens språk vid formativ bedömning	83
9.1.2	Eleverna uppfattning om bedömning.	84
9.1.3	Besiktning av lärare.	84
9.1.4	Elevernars självbedömning	84
9.1.5	Processbedömning i praktiken.	84
9.1.6	Att bedöma individer i grupp.	84
9.2	Förslag till fortsatt forskning för betyg	85
9.2.1	Likvärdighet	85
9.2.2	Lärarens svåra uppgift.	85
9.2.3	Betygens effekt på lärandet	85
9.2.4	Lärares uppfattning om betyg	85
9.2.5	Ett nytt betygssystem.	85
9.2.6	Inga betyg alls	86
9.3	Förslag till fortsatt forskning för IUP	86
9.3.1	Hur upplevs arbetet med IUP	86
9.3.2	Vilket syfte anses IUP ha	86
9.3.3	Blankettens betydelse	86
9.3.4	Hur har intentionerna med IUP fallit ut	87
9.3.5	IUP och måluppfyllelse	87
	Avslutande ord	88
	Referenser	89
	Bilaga 1	94

Förord

UNDER 1990-TALET skedde stora förändringar av det svenska skolväsendet. Denna gång handlade det inte i första hand om organisatoriska förändringar. Visst fanns sådana också. Lärarna kommunaliserades. Styrsystemet förändrades, från i huvudsak regel- till mål- och resultatstyrning. Sättet att styra skolan kallas *mål- och resultatstyrning* och ersatte en mer regelstyrd modell (Skolverket 1996). Övergången från regel- till mål- och resultatstyrning innebar en avreglering och en delegering av ansvaret för måluppfyllelsen från central till lokal nivå. Genom denna förändring fick skolledare och lärare större befogenheter, men också ett större ansvar för måluppfyllelsen. Omställningen av det svenska skolväsendet innefattade såväl ideologiska som rättsliga och resursmässiga förändringar. Dessa var så omfattande och genomgripande att det är svårt att hitta motsvarigheter inom andra offentliga samhällsverksamheter av samma storlek (Löfqvist 1999). Därutöver introducerades nya läroplaner, nya kursplaner och ett nytt betygssystem med grund i en tydligare framskriven kunskapssyn än i föregående läroplan (Lgr 80) och en helt annan bedömningsprincip.

Den enskilda skolan fick genom den förändrade styrningen stor frihet att, inom angivna mål och ramar, välja innehåll och arbetssätt för att nå de av staten angivna nationella målen i styrdokumentet. Skolan såväl som kommunen och staten fick samtidigt ett ansvar för att utvärdera och följa upp resultaten i förhållande till de nationellt formulerade målen. Utvärderingen består bland annat av att bedöma samt i vissa skolår (8 och 9) i grundskolan och i gymnasieskolans kurser betygssätta elevernas förvärvade kunskaper. Vårt nuvarande betygssystem är annorlunda utformat än det tidigare normrelaterade siffersystemet. Det bygger på ett annat sätt att se på kunskap och

lärande, vilket ställer krav på ett om – eller nytänkande kring bedömning och betygsättning.

Skolverket (2000) genomförde under våren detta år en omfattande kvalitetsgranskning av 20 kommuner. Föremål för granskningen var betygsättningen i grund- och gymnasieskolan. Resultaten visade att betydande brister förelåg beträffande en rättvis och likvärdig betygsättning. Granskningsgruppen drog slutsatsen att det saknats ”verkliga förutsättningar för lärarna att i grunden sätta sig in i och skapa förståelse för systemet samt tid och möjligheter till ett långsiktigt kontinuerligt arbete med bedömnings- och betygsfrågor kopplade till läroplans- och kursmål.” (s.171)

Ett år senare gav Skolverket (2001) ut en skrift i syfte att stödja lärare vid bedömning och betygsättning uppbyggt kring frågor som Skolverket fått från skolor runt om i landet. Tre år senare presenterade Skolverket (2004a) en handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygsättning. Samma år konstaterade Riksrevisionen (2004) i en rapport att rättvisan och likvärdigheten i nuvarande betygssystem kunde ifrågasättas. Sedan dess har rapporterna, men även forskning inom området visat att svårigheter föreligger när det gäller att kunna åstadkomma en rättvis och likvärdig bedömning och betygsättning. Flera forskare, bland andra (Tholin 2003, Selghed 2004, Tholin 2006 och Korp 2006) har under senare år ur olika perspektiv visat på de svårigheter lärare brottas med när det gäller en likvärdig och rättvis bedömning och betygsättning.

Bedömning och betygsättning i skolan av elever är oavsett betygssystem en komplicerad och svår uppgift för lärare. Det är i mötet mellan lärares uppfattningar av betygssystemets intentioner och de för läraren kända elevprestationerna som bedömningarna görs. Styr-dokument i form av läroplan, nationella och lokala kursplaner med tillhörande mål och betygskriterier, resultaten från nationella prov tillsammans med den egna bedömarerfarenheten är det samlade stöd lärare kan lita sig mot vid bedömning och betygsättning av eleven (Selghed 2004).

Införandet av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet kan, tillsammans med förändringarna i styrsystemet ses som orsaker till varför just denna Tankesmedja startades. Vid en inventering av skolangelägna kompetensutvecklingsområden i kommunerna i Skåne visade det sig att frågor kring *bedömning och betygsättning* var högprioriterade i flera kommuner. Vid en närmare granskning preciserades frågor

kring områdena *bedömning, individuella utvecklingsplaner och betyg-sättning*. Av denna anledning formerades en Tankesmedja kring detta tema i syfte att bearbeta analysera och fördjupa frågeställningar inom dessa områden. Det är mot denna bakgrund som föreliggande rapport ska ses.

1. Tankesmedjans organisation och syfte

ORGANISATIONEN KRING tankesmedjorna är ett samarbete mellan ett antal kommuner i Skåne, kommunförbundet, Malmö Högskola och Högskolan Kristianstad. Det börjar med att ett skolrelaterat problemområde identifieras i en eller flera kommuner, det vill säga att det problem som en tankesmedja skall bearbeta formuleras i samråd mellan intresserade kommuner och högskolorna. Alla initierade kommuner erbjuds möjlighet att delta i arbetet i smedjan och de som beslutar sig för att delta ingår därefter ett avtal med högskolorna angående tankesmedjans syfte, arbetsformer, mål och finansiering. När detta är klart bildas en tankesmedja för att bearbeta problemet, föreslå strategier för fortsatt bearbetning och hitta lösningsförslag användbara för den lokala skolan.

En tankesmedja består av forskare och lärare från högskolan, yrkesverksamma från skolan med stor erfarenhet av det aktuella problemet samt andra kloka personer valda från verksamheter utanför skolområdet. En tankesmedja bör idealt bestå av ungefär 10 personer men det visade sig att intresset för denna första tankesmedja var så stort att det bereddes plats för mer än det dubbla antalet. I tankesmedjan har 11 kommuner och 27 deltagare medverkat (*se bilaga 1*).

1.1 Erbjudande om deltagande

Tankesmedjan startade efter att det vid arbetsmötet den 6 oktober-05 och i efterföljande intresseanmälningar hade framkommit att *IUP-bedömning-betygsättning* var angelägna utvecklingsområden.

I erbjudandet om deltagande i smedjan betonades det att i det praktiska arbetet i skolan innebar de individuella utvecklingsplanerna

en kontinuerlig bedömning och utvärdering av elevers lärande och utveckling.

I uppgiften kring den individuella utvecklingsplanen ingår såväl bedömning, en form av betygsättning som utformandet av en framåtsyftande arbetsplan. En sådan komplex arbetsuppgift medför en stor utmaning för lärare med ansvar för det konkreta genomförandet. Tankesmedjan IUP-*bedömning-betygsättning* skulle därför komma att fokusera kring ovan beskrivna utvecklingsområden.

1.2 Riktlinjer för tankesmedjan

Tankesmedjan skulle arbeta under cirka ett år. Arbetet organiserades utifrån tre faser, där fas ett innebar en orientering och problematisering, fas två en fördjupning och fas tre en konkretion inklusive konstruerandet av en slutprodukt. För varje tankesmedja gäller att de får ett uppdrag och en viss tid till sitt förfogande och skall när denna tid förflutet redovisa sina resultat i form av konkreta handlingsalternativ användbara för den lokala skolan.

Tankesmedjan skall i sitt arbete väga in yrkesverksamma lärares erfarenheter, svensk och internationell forskning samt aktuell debatt i samhälle och massmedia inom tankesmedjans område. Varje tankesmedja skall kontinuerligt dokumentera sitt arbete i en ”blogg” (elektronisk dagbok) där lärare, studenter och en intresserad allmänhet kan följa tankesmedjans arbetsprocess. Detta är gjort på www.tankesmedjan.nu där samtliga möten finns dokumenterade.

Tankesmedjans verksamhet presenterades vid ett mittseminarium i Malmö den 23 november 2006 och slutredovisades på ett slutseminarium i Kristianstad den 12 april 2007. En av tankesmedjornas uppgifter är även att peka ut forskningsområden som kan vara intressanta för fortsatt arbete inom utvecklingsområdet.

1.3 Tankesmedjans utgångspunkt

Vid första träffen fick smedjan i mindre grupper diskutera frågor de ville lyfta och senare fördjupa sig i. Diskussionen utmynnade i frågeställningar som handlade om likvärdighet och kunskapssyn. Vid ytterligare en prioriteringsrunda vaskades följande frågeställningar fram;

- Hur bedömer man likvärdigt?
- Vilken är elevens roll i bedömningsprocessen?

- Vilken roll spelar lärarens kunskapssyn i samband med bedömning?
- Hur kan IUP bidra till bättre måluppfyllelse?
- Hur kan bedömning vara ett pedagogiskt verktyg för utveckling?

2. Inledning

BEGREPPET BETYGSSYSTEM kan verka vilseledande att använda i detta sammanhang, då det för tankarna till enbart betygsättning. Bedömningar handlar om så mycket mer än om att sätta betyg. Betygsättning utgör endast slutfasen av alla de bedömningar som lärare gör av sina elever och som i vissa skolår utmynnar i att eleven tilldelas ett betyg. Det kan alltså finnas olika uppfattningar om vad som faktiskt ingår i det vi här benämner betygssystemet. Läroplaner, kursplaner, men även skollag och skolförordningar, ger olika bidrag till betygssystemet. Betygssystemet ingår alltså i flera styrdokument. Bedömning och i förlängningen betygsättning ses av oss som en integrerad del i lärares arbete. Bedömningar är således en process som ständigt pågår. Anledningen till att begreppet betygssystem används här är att det var *Betygsberedningen* (SOU 1992:86) som fick uppdraget att utforma ett nytt betygssystem för skolväsendet som skulle ange på vilket sätt elevernas kunskaper och färdigheter skulle bedömas och betygsättas. Resultatet blev ett betygssystem som fick benämningen *mål- och kunskapsrelaterat*. Parallellt med denna beredning arbetade Läroplanskommittén (SOU 1992:94) som hade till uppgift att utforma de mål eleverna ska uppnå i grundskolans ämnen och gymnasieskolans kurser. Vid en analys av vad betygssystemet kan tänkas omfatta hävdar Selghed (2004) följande:

Det kan alltså vara möjligt att uppfatta det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet på flera skilda sätt. Ytterligheterna kan hypotetiskt utgöras av att å ena sidan se det som bestående av den rent tekniska konstruktionen, det vill säga betygsstegen, tidpunkter för betygsättning och så vidare. Å andra sidan är det möjligt, att

utöver den tekniska konstruktionen, se nationella och även lokala kursplanemål och därtill hörande betygskriterier samt även nationella prov som naturliga delar i betygssystemet (s. 76).

När vi refererar till betygssystemet avser vi här både de bedömningar som alla lärare ska utföra av eleverna, det vill säga även de bedömningar som inte utmynnar i betygsättning. Betygssystemet ingår alltså som en väsentlig del i flera styrdokument. Det finns med i hela processen från planering till betygsättning.

2.1 Till läsaren

Innan du ger dig i kast med denna skrift, vill vi göra dig som läsare uppmärksam på att texterna som följer är av två olika slag och delvis har olika syften, vilket ger konsekvenser för hur man bör läsa och använda dem. Detta kommer av att tankesmedjan i *Bedömning-Betyg-IUP* har varit sammansatt dels av lärare och skolledare, dels av forskarrepresentanter från högskolan, och dessa båda grupper har deltagit i smedjan med något olika förutsättningar och även producerat texter av olika slag.

Eftersom forskarrepresentanterna i viss mening styr tankesmedjans process, till exempel genom att välja ut vilken litteratur som deltagarna fått läsa, kan det anses vara viktigt att dessa representanter redogör utifrån vilka teoretiska utgångspunkter som denna styrning skett. Detta då andra forskare förmodligen skulle ha gjort ett annat litteratururval, och processen därmed skulle ha kunnat se väldigt annorlunda ut. I texten som följer har Bengt Selghed från Högskolan i Kristianstad skrivit om Styrdokumentet i svensk skola (sid. 19–23), Kunskapssynen i styrdokumentet (sid. 24–33) samt Betyg och betygsättning (sid. 49–60), medan Anders Jönsson från Malmö högskola har skrivit avsnittet om Bedömning (sid. 34–45). Texterna kan, förutom att visa forskarrepresentanternas utgångspunkter, även användas för att ge läsaren viss förståelse för, eller perspektiv på, problemfältet bedömning-betygsättning. Dessa texter handlar om bedömning och betyg i mer generell mening (dvs. de är inte specifika för tankesmedjan), och utgör den bakgrund mot vilken de texter som skrivits av övriga deltagare i smedjan ska ställas.

Texterna som skrivits av lärar- och skolledarrepresentanterna i smedjan beskriver däremot just den process som tankesmedjan i IUP-

bedömning-betygsättning har genomgått: vad har deltagarna läst, vad har de diskuterat, vad har de kommit fram till? och så vidare. Dessa texter är således specifika för tankesmedjan och är inte tänkta att ge läsaren någon ”fakta” kring bedömning, betyg eller IUP. Där emot är förhoppningen att texterna kan ge stöd till lärare, skolledare eller andra i skolans värld som vill fördjupa sig i området, genom att de visar *hur* man kan gå tillväga, vilka texter man kan läsa, vilka frågor man kan diskutera med mera. I en unik kombination med forskarrepresentanternas teoretiska utgångspunkter och ”fakta”, hoppas vi att denna skrift ska kunna ge läsarna en startpunkt och ett stöd för nya tankar och tankesmedjor kring bedömning, betyg och individuella utvecklingsplaner.

3. Styrdokumenten i svensk skola

STYRDOKUMENTEN KAN INDELAS i två grupper, nationella och lokala styrdokument. Här kommer endast huvuddragen i dessa dokument att beskrivas och exemplifieras.

3.1 Nationella styrdokument

Till de nationella styrdokumenterna räknas skollag, förordningstexter (grundskoleförordningen samt gymnasieförordningen), läroplan för grundskolan (Lpo 94) och läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) samt nationella kursplaner för de olika skolformerna. Även de nationella proven för grundskolan och de nationella ämnesproven för frivilliga skolformer kan räknas hit. I alla ovan nämnda dokument finns riktlinjer och anvisningar för bedömning och betygsättning. Man kan uttrycka det som att skollagen och de olika förordningstexterna anger ramverket för bedömning och betygsättning i skolan, det vill säga de är bindande föreskrifter. I grundskoleförordningen (1994:1194) kapitel 7 finns exempelvis föreskrifter om utvecklingssamtal, när dessa ska hållas och vad de ska innehålla. Sedan den 1 januari 2006 ska läraren enligt § 2:

i en framåtsyftande individuell utvecklingsplan skriftligt sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven skall nå målen och i övrigt utvecklas så långt möjligt inom ramen för läroplanen och kursplanerna.

Här finns också angivet *när, hur* och *av vem* betyg ska sättas samt när skriftliga omdömen ska utfärdas. Uppgifter finns också om i vilka

ämnen nationella prov finns som stöd för lärares bedömningar och betygsättning. Därutöver finns uppgifter om betygs katalog, utfärdande av terminsbetyg och slutbetyg, men även prövning. Gymnasieförordningen (1999:884) innehåller motsvarande föreskrifter. Där kan man läsa att slutbetyg ska utfärdas i gymnasieskolan, när eleven fullbordat ett nationellt eller specialutformat program och inom detta fått betyg på alla kurser inklusive det projektarbete som ingått i elevens studiegång.

Läroplanerna innehåller också särskilda avsnitt om bedömning och betygsättning. Där framkommer bland annat att vid bedömning och betygsättning skall läraren

- utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen även beakta sådana kunskaper som en elev tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen
- använda såväl muntliga som skriftliga bevis på kunskaper som eleven visat fram (Lpo 94, s.16).

Läroplanernas mål och riktlinjer angående bedömning och betygsättning är formulerade i övergripande och ämnesoberoende termer. Formuleringarna ovan i läroplanen indikerar, att lärare måste vidga bedömningsunderlaget jämfört med tidigare läroplaner. Konsekvensen blir att andra bedömningsformer utöver de traditionella skriftliga proven måste utvecklas.

Kursplanerna kan ses som en förlängning och precisering av läroplanernas mer övergripande mål och riktlinjer. Även här är innehållet bindande. Kursplanernas funktion är att komplettera läroplanerna genom att beskriva hur ämnet eller kursen kan bidra till elevernas kunskapsutveckling i relation till läroplanens mål och värden. Kursplanernas uppbyggnad följer i stort följande rubriker: *Ämnets syfte och roll i utbildningen, två olika typer av mål, mål att sträva mot och mål att uppnå, ämnets karaktär och uppbyggnad, bedömningens inriktning samt nationellt utformade betygs kriterier för väl godkänd och mycket väl godkänd i grundskolan samt för alla tre godkändstegen i de frivilliga skolformerna.* Summariskt kan man säga att syftesbeskrivningarna tar i övergripande ordalag fasta på vilka förmågor eller kompetenser som eleven ska utveckla i ämnet eller kursen. Det samma gäller för *målen att sträva mot* som främst är tänkta att fun-

gera som en kompassnål för planeringen av undervisningen. Den andra typen av mål, *mål att uppnå* har en annan utformning och funktion. För grundskolan finns mål att uppnå nationellt formulerade för två tillfällen, vid slutet av skolår 5 respektive skolår 9. I gymnasieskolans kurser finns denna måltyp angiven för varje kurs. Införandet av en godkändgräns i betygssystemet, som inte fanns i det föregående betygssystemet, markerar genom mål att uppnå den miniminivå av kunskaper som eleven ska förvärva. Det innebär att *mål att uppnå* beskriver mer preciserat vad eleven ska ha förvärvat kunskaps- och färdighetsmässigt vid olika tidpunkter i grundskolan. Såväl syftet som de olika måltyperna är formulerade i ämnestermer, men oberoende av ett specifikt undervisningsinnehåll i ämnet. Detta är poängen med *deltagande målstyrning* (Skolverket 1995):

Målstyrningen på skolans område kännetecknas av att målen för verksamheten är öppna, dvs. de förutsätter en lokal uttolkning. Detta kommer till uttryck i beteckningen deltagande målstyrning. I en deltagande målstyrning med öppna mål deltar såväl den centrala som den lokala nivån i formuleringen av målen. (s. 4)

Läraren, tillsammans med eleven, har fått mandatet att själva bestämma vilket stoff som ska behandlas inom ramen för kursplanens anvisningar.

Den sista länken i kursplanerna är de nationellt formulerade betygskriterier som finns angivna i kursplanen. Som inledning finns en löpande text under rubriken *Bedömningens inriktning*. Denna text är tänkt att länka samman kursplanen med de betygskriterier som följer. Naturligtvis kan man fråga sig varför det finns både mål att uppnå och kriterier? Skillnaden mellan mål att uppnå och kriterier kan uttryckas på följande sätt: Mål att uppnå ska ange vilka kunskaper och färdigheter som eleven minst måste behärska. Kriterierna, å andra sidan, ska spegla hur elevens kunnande kan komma till uttryck eller visas fram för läraren vid de bedömningar som görs. För grundskolans del finns nationellt fastställda betygskriterier för två betygssteg, *väl godkänd* och *mycket väl godkänd*. Det innebär att läraren själv måste formulera betygskriterier för betygssteget godkänd. I anvisningarna från Skolverket sägs att ”mål att uppnå ska även ses som kriterier för betyget godkänd” (Skolverket 2001, s.20). Dessutom måste lärare i grundskolan, med utgångspunkt i de mål och kriterier

som finns i kursplanerna för slutet av grundskolan formulera betygskriterier för de betygstillfällena som gäller i skolår 8 och hösten i skolår 9. Hur detta ska ske finns det inga anvisningar om. Vad eleven ska kunna prestera vid de olika betygstillfällena före grundskolans slut förblir därför något som läraren eller lärarna tillsammans på skolenheten måste ta ställning till. För de frivilliga skolformernas kurser finns nationella kriterier för alla tre betygsstegen över godkänd, *godkänd, väl godkänd och mycket väl godkänd* nationellt angivna.

Slutligen har läraren nationella prov till sin hjälp vid bedömning och betygsättning, men bara i vissa ämnen. Prov finns för skolår 5 och slutet av grundskolan i skolår 9 i ämnena engelska matematik och svenska. Nationella kursprov finns i kärnämnen engelska, matematik samt svenska och svenska som andraspråk i de frivilliga skolformerna. I engelska och matematik finns också nationella kursprov i den avslutande gemensamma karaktärsämneskursen. Viktigt att påpeka är att nationella prov inte finns i alla ämnen. De nationella proven har en annan funktion än standardproven och de centrala proven i det tidigare normrelaterade betygssystemet. Proven kan endast fungera som stöd för en rättvis och likvärdig bedömning och betygsättning. I skolår fem ska proven ge läraren en indikation på om eleverna nått målen för femte skolåret. Samma sak gäller proven i slutet av skolår 9. Naturligtvis kan proven inte täcka in alla angivna mål i kursplanen. Proven kan endast spegla delar av det kunnande eleven ska behärska för att kunna uppnå de olika kraven i kriterierna. Därför kan de inte proven allena avgöra vilket betyg eleven förtjänar. Proven blir ett bedömningstillfälle bland alla övriga. Proven har alltså ingen avgörande betydelse för vilket betyg eleven ska få. Provens funktion är att ge lärare exempel på vilket kunnande eleverna förväntas behärska. Men proven har ingen normerande funktion jämfört med tidigare standardprov och centrala prov. Istället ska man se provens funktion som en förebild för vad som ska bedömas och betygsättas (Selghed 2006 a).

3.2 Lokala styrdokument

De lokala styrdokumenten består av *den kommunala skolplanen, den lokala arbetsplanen och den individuella utvecklingsplan* som ska upprättas för varje elev. De två sistnämnda, den lokala arbetsplanen och den individuella utvecklingsplanen är i detta sammanhang de

mest intressanta. Arbetsplanen ska upprättas vid varje skolenhet och ska bland annat innehålla uppgifter om hur nationella och kommunala mål ska uppnås och utvärderas. Lokalt utarbetade betygskriterier för betygsättningstillfällena för skolår 8 och höstterminen i skolår 9 bör också finnas inskrivna. Innehållet i och utformningen av den individuella utvecklingsplanen kommer att behandlas utförligare i ett annat avsnitt.

Genomgången visar, även om den är summarisk, att betygssystemet som ska styra lärares bedömningar och betygsättning finns framskrivna i flertalet styrdokument. Det är än en gång viktigt att påpeka att flertalet dokument innehåller bindande föreskrifter om hur bedömningen och betygsättningen av elever ska genomföras.

4. Kunskapssynen i styrdokumentet

HITTILLS HAR VI I HUVUDSAK beskrivit regelverket kring bedömning och betygsättning. Än viktigare är de antaganden som dessa bedömningar och betygsättningen ska vila på. Vi lämnar nu den tekniska konstruktionen för att ge oss i kast med bedömningarnas två grundpelare nämligen kunskapssynen och bedömningsprincipen. Bedömning och betygsättning är inte i första hand tekniska frågor, utan något som tar sin utgångspunkt i våra föreställningar om vad kunskap uppfattas vara och hur kunskap kan bedömas. Kunskapssynen i styrdokumentet blir viktig, eftersom den anger *vad* som ska bedömas och betygsättas. *Hur* detta ska ske uttrycks genom den princip för bedömning som ska gälla. Här ska vi kortfattat presentera kunskapssynen.

Redan begreppet kunskapssyn ger antydningar om att det kan finnas olika sätt att se på kunskap. För ett antal decennier sedan fanns föreställningen att det var först när man började skolan som man fick lära sig något. Eftersom skola är en så given företeelse i vårt samhälle blir dess syfte och funktion något som också blir självklar. Naturligtvis ska man lära sig i skolan och resultatet av det man lär blir till kunskap. Vad kunskap är blir därför för många också ofta något entydigt och oreflekterat, som präglar vardagstänkandet. Men sättet att se på kunskap har över tid förändrats. Trots det har begreppet kunskap egentligen aldrig tidigare uppmärksammats på det sätt som sker i dagens läro- och kursplaner. Kunskapssynen har under större delen av skolans historia förblivit oreflekterad och något som inte problematiserats. Ändå har kunskapssynen i skolans styrdokument skiftat (Selghed 2006a).

Om vi tänker på vad vi menar med att vara kunnig så kan vi ganska snabbt konstatera att för många innebär det att man, utan någon

längre betänketid kan ge rätta svar på de frågor man ställs inför. Frågorna kräver då oftast ett kort svar för att påvisa om vi har eller inte har kunskap. Kunskap uppfattas vara av antingen eller karaktär. Kunnigheten består i att man har ett stort förråd eller lager av kunskaper i huvudet, som direkt kan tas fram och återges. Kunnigheten kan då bedömas som bra eller dålig, rätt eller fel. Detta sätt att se på kunskap har under lång tid dominerat skola och utbildning. Att föreläsa betyder bokstavligen att ”läsa före”. Läraren förmedlar genom undervisningen kunskaper till eleverna som de förväntas ta till sig. För att ännu bättre kunna minnas vad läraren sagt, får eleven läxa. Det som provas vid bedömningar är elevens förmåga att komma ihåg vad läraren sagt eller vad som står i boken. Detta innebär en statisk syn på kunskap. Kunskap blir något som existerar i vår omvärld oberoende av oss människor och som vi i oförvanskad form tillägnar oss genom att lyssna, iaktta andra eller genom att läsa olika texter. Kunskapen införlivas och lagras för att vid lämpligt tillfälle plockas fram och återges. Tanken är att kunskap kan ses som något som har en given oföränderlig substans, det vill säga något faktiskt. Det innebär att man ser *kunskap som en avbildning eller återspeglning* av de objekt och företeelser som finns i vår omvärld. Kunskap blir något statiskt och objektivt. Inläring eller lärande blir då något som kan liknas vid en mekanisk överföringsprocess, där kunskapen tar plats i obearbetad form inom individen. Denna kunskapsuppfattning brukar gå under beteckningen *empirism* och dominerade läroplanerna (Lgr 62 och Lgr 69) och sättet att tänka kring kunskap och lärande de första decennierna efter andra världskriget. Kunskap blir med detta synsätt något som kan mätas och objektivt bestämmas. Under senare år, i Sverige med början av 1970-talet tog forskningen en annan inriktning. Ett exempel är den forskning som bedrevs vid pedagogiska institutionen vid Göteborgs universitet under ledning av professor Ference Marton, som närmade sig studiet av inläring utifrån andra utgångspunkter:

Inläring har av tradition till övervägande del studerats som enbart ett kvantitativt fenomen; frågorna har oftast gällt under vilka betingelser man lär sig mest och hur mängden av det som man lärt är relaterad till mängden av övning (repetitioner) och dess fördelning i tiden. När det gäller kognitiv utveckling har man dock lättare insett att den inte i första hand innebär en kvantitativ tillväxt

av kunskaper (dvs. mer och mer av samma sak), utan att det snarast rör sig om kvalitativa förändringar i sättet att uppfatta omvärlden. (Marton m.fl. 1977 s. 161)

Om vi ställer den empiristsiska kunskapsuppfattningen mot den som dominerar dagens styrdokument kan vi säga att synen på kunskap förändrats. Kunskap är inte längre något som finns utanför oss och som i obearbetad form kan överföras från lärare till elev. Kunskap är något som uppstår i mötet mellan lärare och elev. Kunskap är alltså i detta perspektiv något som eleven själv skapar i mötet med läraren och övriga elever i skolan. Kunskap i denna mening är inte något som vi rakt av kan hämta in utifrån. Kunskap finns inte utanför oss själva eller inom oss själva utan är något som uppstår i mötet mellan oss och omvärlden. Kunskap ses här som en social konstruktion. Eleven är alltså inte en passiv mottagare av färdigförpackad kunskap. Istället är eleven aktiv i mötet med omvärlden. Hon försöker på sitt eget sätt förstå och begripliggöra vad hon möter. Här blir tidigare erfarenheter betydelsefulla för förståelsen. I sitt medvetande bearbetar och skapar eleven sin egen subjektiva uppfattning av vad det är hon möter eller stöter på. Individerna konstruerar själv sin kunskap. Resultatet av bearbetningen och skapandet blir elevens sätt att förstå vad hon lärt sig. För att vidga sin förståelse behöver elevens uppfattningar bearbetas för att vidareutvecklas. Detta sätt att närma sig kunskapsbegreppet kallas *konstruktivism*. Från denna utgångspunkt har flera utlöpare utvecklats som lägger tonvikten på olika aspekter i kunskapsbildningen, där sociala eller kulturella aspekter får olika stort utrymme. Dessa varianter av konstruktivistiska synsätt har fått genomslag i nuvarande styrdokument.

I förarbetena till nya läroplaner diskuterar Läroplanskommittén (SOU 1992: 94) den förändrade kunskapsynen med utgångspunkt i de forskningsresultat som under senare vuxit fram:

Inom de domäner där kunskap utvecklas och används, utvecklas samtidigt ”kunskap om kunskap”. En av dessa domäner är vetenskapssamhället, där de vetenskapliga landvinningarna inom olika discipliner under 1900-talet har visat att idén om kunskap som en utbildning av ”verkligheten” blivit allt svårare att upprätthålla (s. 76).

Av citatet framgår att kunskap som en avbildning eller återspeglning av verkligheten, det vill säga en empiristisk kunskapssyn ifrågasätts. Det förefaller alltså ofruktbart att bedriva ett reproduktivt lärande med kvantitativa förtecken i dagens skola. Istället förordas en kunskapssyn med grund i en konstruktivistisk syn. Skola och utbildning står inför utmaningen, på grund av den allt mer accelererande samhällsutvecklingen, att vidga kunskapsbegreppet. Fyra kunskapsformer, *fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet* lyfts fram för att belysa kunskapsbegreppets spännvidd. Det skulle här kräva alltför stort utrymme för att ingående belysa innebörden i dessa kunskapsformer. I korthet innebär den förändring som skett i kunskapssynen att en bättre balans mellan kunskapsformerna vid bedömning och betygsättning av elevernas kunskaper och färdigheter måste beaktas. Faktakunskap kan inte ensidigt prioriteras utan måste kompletteras med övriga kunskapsformer. Kunskapsformerna samspelar med varandra samtidigt som de är varandras förutsättningar. Exempelvis relationen mellan fakta och förståelse innebär att faktakunskap är förståelsens byggstenar. Förskjutningen i bedömningshänseende handlar om en starkare betoning av kvalitativa aspekter på kunskap på bekostnad av kvantitativa för att uppnå en bättre balans mellan kunskapsformerna. Detta kräver andra former för att bedöma kunskap. Detta är en av de utmaningar som blir konsekvensen ur ett bedömningsperspektiv. I regeringens skrivelse 1996/97:112 påstås:

Den kunskapssyn som läroplanerna anger och som uttrycks på olika sätt i kursplanerna och betygskriterierna ger helt nya förutsättningar för utvärdering av kunskaper. Provuppgifterna kan inte längre vara ”enkla” mått av traditionellt slag. De måste också analysera vad de som fått en viss utbildning kan göra snarare än att redovisa minneskunskaper. De bör ha en inriktning mot problemlösning, tillämpningar och kombinationer av olika kunskapsområden. Inlärningsresultat visar sig mer som övergripande kompetenser och attityder än som faktaredovisningar /.../ Detta kräver nya sätt att ta fram underlag och analysera inlärningsresultat. (www.skolverket.se *Bedömning ur ett vidare perspektiv* 2005)

Denna omsvängning i kunskapssynen blir speciellt intressant i bedömningssammanhang. Plötsligt ska lärare fokusera andra aspekter på kunskap än tidigare. Kvalitativa aspekter får företräde framför

kvantitativa. Omorienteringen i nuvarande betygssystem kräver att lärare förstår betygssystemets intentioner, det vill säga vad som ska betygsättas och hur detta kan ske. Vår utgångspunkt, i enlighet med nu gällande styrdokument och teorier är att förståelsen av vad som ska bedömas påverkar vad som kommer att bedömas av lärare. Med andra ord lärares sätt att förstå betygssystemet avgör hur de kommer att tillämpa det.

4.1 Tankesmedjans resonemang kring styrdokument och bedömning

I Tankesmedjan är vi representanter från hela skolan, från förskolan till högskolan och vi hade initialt flera diskussioner om huruvida bedömning var något som berörde oss alla eller bara dem som satte betyg. Om man tittar på styrdokumentet kan vi börja med att konstatera att det i Lpfö 98 (2006) inte finns några kommentarer kring bedömning medan det i Lpo 94 finns ett avsnitt som heter *Bedömning och betyg* (Lpo 94 2006). Intressant kan vara att notera att i de stycken där syftet i de båda läroplanerna är identiskt har man i Lpfö 98 valt att ta bort ordet *bedöms* (vår kursivering).

Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt (Lpfö 98 s.4).

Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och *bedöms* i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt (Lpo 94 s.4).

Vi kan alltså arbeta mot samma saker i både förskola och grundskola men i förskolan bedöms eleverna/barnen inte efter några uppnåendemål. Däremot finns det mål att sträva mot även i förskolan men inte något krav på avstämning eller klargörande för hur barnen klarar av att sträva mot dessa. Eftersom vi har valt att diskutera betyg, bedömning och IUP och sambandet däremellan har vi ofta lämnat både förskolan och gymnasieskolan därhän i diskussionerna då det i dessa skolformer inte finns något krav på att de ska upprätta en IUP för sina elever.

Det finns ingen definition av ordet bedömning i Lpo 94 men eftersom man har valt att ha rubriken bedömning och betyg så bör man rimligen mena att detta inte är ett och samma. Däremot har man under denna rubrik valt att definiera betyg.

Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de mål uttrycks i kursplanen för respektive ämne eller ämnesblock. Som stöd för betygssättningen finns ämnesspecifika kriterier för olika kvalitetssteg. Dessa betygskriterier anges i anslutning till respektive kursplan. (Lpo 94 s.16)

Bedömning beskrivs under två av punkterna i detta avsnitt. Den första punkten står under mål att sträva mot och där står det att;

skolan ska sträva efter att eleven utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna (Lpo 94 s.16).

Den andra gången bedömning nämns är under läraren skall:

vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper (Lpo 94, s.16).

Här blir distinktionen mellan de båda begreppen tydlig. I det andra fallet är bedömningen alltså det som ligger till grund för det som senare uttrycks i ett betyg. Och betyg ”uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de mål som uttrycks i kursplanen för respektive ämne”.

Om man granskar den första punkten om bedömning under mål att sträva mot så har bedömningen en helt annan funktion än att stämna av mot ämnesmål och det är att eleverna ska utveckla verktyg för självbedömning. Det står att eleven ska kunna relatera bedömningen till sin arbetsinsats och mot de förutsättningar som finns. Ett av de områden som tankesmedjan vid första träffen pekade ut som extra intressant var det som handlade om elevens egen roll i bedömningsprocessen.

Det finns olika sätt att tvinga in eleverna i denna bedömning. Det

står i läroplanen att självskattning är ett måste. Så vi kan inte välja bort det. (Tankesmedjan 060511)

Att eleverna lär sig att själv bedöma sin arbetsinsats framhålls i läroplanen som viktigt. Detta sätt att se på självutvärdering som en förutsättning för lärande får stöd av flera forskare, något Anders Jönsson och Gunilla Svingby, Malmö Högskola skrivit om (Jönsson & Svingby 2007). Men utvecklandet av denna självbedömning sker inte per automatik. Deltagare i tankesmedjan har lyft fram olika problem med självskattning, så som de uppfattar det.

Svagpresterande elever har en tendens att överskatta sin egen förmåga (Tankesmedjan, 060511)

Det är enklare för yngre barn att bedöma sig själv, de äldre har svårare för det. Kan hänga samman med att äldre elever upplever att det är individen som bedöms och inte materialet. (Tankesmedjan, 060511)

Det är några saker som krävs för att självbedömning ska kunna ske optimalt. Det mest självklara är kanske att kriterierna måste vara kända för eleverna så att de vet vad de ska titta på och bedöma. Så här står det i kommentarerna till kursplaner och betygs-kriterier:

Det innebär att eleverna behöver läsa och förstå de krav som kursplaner och betygs-kriterier innehåller och att lärarna behöver stödja eleverna i detta arbete, så att innehållet blir begripligt. (Skolverket 2000, s. 9)

I Tankesmedjan fördes liknande resonemang:

Betyg säger ingenting om vad du kan om inte kriterierna är kända innan. Vilka kriterier som eleverna är bra på kan vi sedan visa. Vi måste bli mer systematiska. Vi måste i skolan bli bättre på att titta och bedöma. (Tankesmedjan, 060511)

För att få en känsla för vad som bedöms i skolan så kan man låta eleverna arbeta med olika typer av bedömning. Några av de metoder som Tankesmedjan har diskuterat är provexempel och portfolio.

Bedöma exempeltexter från nationella prov, är en bra grej för att lära sig att bedöma och vad som ligger bakom. (Tankesmedjan, 060511)

En lösning att få med eleverna i bedömningen är att använda sig av portfolio. (Tankesmedjan, 060511)

Måste gå omvägen kring att bedöma i grupp. Lära sig att bedöma tillsammans. (Tankesmedjan, 060511)

Det andra som Jönsson och Svingby lyfter fram är vikten av feedback (återkoppling) till eleverna i vilken utsträckning de har lyckats nå upp till de olika kriterierna. Denna återkoppling kan och bör ske kontinuerligt vilket vi i Tankesmedjan har diskuterat ingående i form av summativ och formativ bedömning. Men det är naturligtvis en utmaning och en av deltagarna uttryckte det tydligt:

Vill vi få med eleverna i detta? Jag tycker att det låter skrämmande. (Tankesmedjan, 060511)

De två typerna av bedömning som nämns i läroplanen för grundskolan, Lpo 94, är alltså de som handlar om antingen betyg eller självbedömning men i Tankesmedjan har vi diskuterat bedömning i ett vidare perspektiv. Om vi läser kursplanerna i de olika ämnena kan vi anta att bedömningsbegreppet vidgas något även där eftersom det redan i skolår fem finns mål att uppnå för eleverna men dessa får idag inte något betyg. Tankesmedjan har i diskussioner uttryckt åsikter om att dessa mål inte upplevs ha samma dignitet.

Vi har mål i femman men kanske är de inte så starka. Här finns motsägelser i det här som försvårar det för oss, att å ena sidan ha uppnåendemål och å andra sidan inte jämföra, bedöma och därmed låta eleverna utvecklas i sin egen takt. (Tankesmedjan 07-02-05)

I skolår nio är mål att uppnå detsamma som för betyget godkänt i de olika ämnena. Utan detta betyg i kärnämnen svenska, engelska och matematik kan eleven inte läsa vidare på gymnasiet. Intressant att notera är att eleverna jämförelsevis inte tillåts att utvecklas i sin egen takt efter skolår åtta då de alla mäts mot samma betygsgränser.

Under varje ämne finns en rubrik som heter Bedömningens inriktning och där talar man om vad läraren ska inrikta sin bedömning mot, alltså vilka färdigheter man anser att eleverna ska bedömas på.

I avsnittet bedömningens inriktning beskrivs de kunskaper och kunskapskvaliteter som skall bedömas oavsett betygssteg. Avsnittet utgör en brygga mellan kursplaner och betygskriterier och ett stöd i det lokala arbetet med att konkretisera och fastställa de kunskapskvaliteter som skall ligga till grund för bedömningen av eleven (www.skolverket.se 2006/2007)

Hur man väljer att bedöma dessa färdigheter står läraren helt fritt. I olika ämnen betonas naturligtvis olika färdigheter men många kommer igen i flera ämnen. I det inledande stycket till kursplanerna står:

Kursplanerna är utformade för att klargöra vad alla elever skall lära sig men lämnar samtidigt stort utrymme för lärare och elever att välja stoff och arbetsmetoder. Kursplanerna anger inte arbetsätt, organisation eller metoder. Däremot lägger de fast de kunskapskvaliteter som undervisningen skall utveckla och anger därmed en ram inom vilken val av stoff och metoder skall göras lokalt. På varje skola och i varje klass måste lärare tolka de nationella kursplanerna och tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen med utgångspunkt i elevernas förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov (www.skolverket.se 2006/2007).

Intressant att diskutera i såväl läroplan som kursplan är hur man använder de olika orden och vad man menar med dem. Ordet utvärdera kommer igen flera gånger då man talar om elevernas rätt till inflytande. Ordet utvärdering är hela tiden kopplat till undervisningen som uttryckligen ska ha sin utgångspunkt i elevernas ”förutsättningar, erfarenheter, intressen och behov” medan ordet bedömning endast är kopplat till elevernas självbedömning eller lärarens betygssättning. Andra ord som används vid sidan av bedömning och utvärdering är ordet värdering. Exempel på detta är:

resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör. (Lpo 94 s.17)

Att reda ut de olika begreppen är inte helt lätt. Vid första träffen konstaterade deltagarna i Tankesmedjan att:

Problemet med bedömning är att det kan kännas som en värdering
– hitta ett objektivt, tydligt instrument. (Tankesmedjan 060316)

Att diskutera begrepp och ständigt fråga sig vad de innebär i olika situationer har varit en av de viktigaste uppgifterna i smedjan. Ofta har vi återkommit till saker vi redan har diskuterat för att ny kunskap har tillförts och begreppen därmed har vidgats eller omdefinierats.

5. Bedömning

SOM FRAMGÅR AV föregående avsnitt 4 (Kunskapssynen i styrdokumenten) har det skett en förändring i sättet att betrakta kunskap och lärande. Detta ger i sin tur konsekvenser för hur bedömning av elevernas kunskaper kan förväntas se ut, men också vilken typ av kunskaper som är av intresse. Som en följd av att kunskap anses utvecklas i social interaktion med omvärlden, betraktas till exempel intelligensen inte längre som en genetiskt bestämd egenskap som inte kan påverkas eller utvecklas. Det borde således gå att lära sig att bli mer ”intelligent” i den bemärkelsen att man kan ta till sig strategier för hur man bör tänka och resonera i vissa situationer, för att exempelvis lösa vissa typer av problem. Man kan också lära sig att lära sig bättre. Att på det här viset ”tänka om sitt eget tänkande”, så kallad metakognition, är av allt att döma ingen medfödd förmåga, utan något som man kan lära sig på samma sätt som man lär sig många andra saker. I linje med den förändrade synen på kunskap och lärande, är det därför rimligt att metakognitiv kunskap blir av stort intresse i skolan.

Ett konstruktivistiskt synsätt innebär även att lärande inte kan mätas eller undersökas på ett objektivt sätt, utan alla sådana mätningar är beroende av, och måste tolkas i förhållande till, deras kontext (Shepard 2002). Man har till exempel visat att barns förståelse för olika naturvetenskapliga begrepp inte är en enkelt mätbart egenskap, utan hur väl barnens förståelse kommer till uttryck kan bero på dels i vilket sammanhang frågorna ställs, dels på vilka hjälpmedel som finns till hands (Schoultz 2000). Den mättekniska traditionens sätt att arbeta (i vilket det tidigare normrelaterade systemet ingick), med dekontextualiserade mätningar samt nedbrytning av komplexa processer och kunskaper i mindre beståndsdelar, är därmed mer eller

mindre oförenlig med en konstruktivistisk kunskapssyn (Shepard *ibid.*).

Att kunskap är subjektiv och beroende av tidigare erfarenheter, samt att kunskapsmätningar påverkas av kontextuella faktorer, ger en betydligt mer komplex bild av kunskap och lärande än vad man tidigare arbetat med. Till detta kommer att motivation och identitetsskapande processer påverkar exempelvis i vilken mån individen väljer att ta del av de lärtillfällen och den kunskap som erbjuds (Brickhouse 2001, Cobern & Aikenhead 1998), och att den upplevda relevansen av en mätning påverkar hur stort engagemang eleverna lägger på en uppgift (Harlen 1999).

5.1 Förändringar i bedömningsteorin

Det tidigare normrelaterade betygssystemet, som konstruerades med syftet att särskilja och rangordna individer för urval (Andersson 2002), ger ingen information om vilka kunskaper eleverna har, men det är heller inte nödvändigt om syftet är att sortera individerna (Korp 2003).

Men trots att ett normrelaterat system fungerar bra för att särskilja individer i urvalssyfte, såsom högskoleprovet, finns det flera stora skillnader mellan sådana psykologiskt influerade mätningar och undervisning. Detta har lett till att många kritiserat användandet av normrelaterad bedömning i just undervisningssammanhang. Och även om det framförts kritik på flera olika punkter, kommer framför allt några särskilt grava problem att omnämnas nedan, eftersom de visar på centrala skillnader mellan den så kallade ”testtraditionen” och en nyare syn på bedömning.

Det mest uppenbara problemet med normrelaterad bedömning är att eleven bedöms efter hur andra presterar, inte nödvändigtvis hur mycket hon/han faktiskt kan. Samma prestation skulle således kunna ge ett annorlunda meritvärde beroende på hur andra individer i samma årskull presterar. Att det inte är kunskapen som sådan, utan relationen till andras prestationer, som ligger till grund för bedömningen, gör att ett sådant system gynnar konkurrens snarare än samarbete.

Ett annat problem är att systemet i viss mån är självuppfyllande. Om alla prov är konstruerade för att skapa åtskillnad mellan eleverna, kommer detta att ge konsekvenser för hur man ser på elever och lärande, där man *förväntar sig* att eleverna skiljer sig åt med avseende på vad de kan. Om man utgår från normalfördelningskurvan förväntar

man sig att vissa elever kommer att lära sig bra, vissa att lära sig medelmåttigt och vissa att lära sig dåligt. Det finns med andra ord en specificerad procentsats ”förlorare” inbyggda i systemet redan från början. Men vad är det som säger att kunskaper ska vara normalfördelade, även om nu intelligensen av någon anledning skulle vara det? Normalfördelningskurvan uppstår av slumpmässiga processer, såsom mix av gener vid bildning av könsceller och befruktning, men ändamålsenliga processer – som undervisning – bör rimligen inte ge ett slumpmässigt utfall.

Det tredje stora problemet med normrelaterad bedömning är att den måste omges med sekretess. För om man är tydlig med vad som bedöms, uppnås ingen ordentlig spridning mellan eleverna och den förväntade fördelningen uteblir. Men samtidigt är ju själva poängen med undervisning att eleverna ska lära sig, och att alla elever kan svara på samtliga frågor på ett prov torde därför vara mer önskvärt för en lärare än en spridning i resultaten. Genom att inte veta vad som ska bedömas, innebär sekretessen även att eleverna inte får reda på vad som anses viktigt. I en undervisningssituation borde det dock vara mer eller mindre självklart att läraren är tydlig med vad eleverna förväntas kunna, för att ge så goda förutsättningar för lärande som möjligt (Wiggins 1993).

Flera länder har idag bytt från normrelaterad bedömning till ett så kallat mål- eller kriterierelaterat betygssystem, så även Sverige. Även om det finns många olika tolkningar av vad kriterierelaterad bedömning innebär (Korp *ibid.*), bedöms elevens prestationer i de flesta fall i förhållande till i förväg formulerade mål, där det framgår vad eleven ska kunna inom respektive kunskapsområde (Lindström 2005). Detta innebär att det, till skillnad från i normrelaterad bedömning, finns förutsättningar för exempelvis samarbete och öppenhet; det innebär också att ingen spridning i resultaten krävs, utan att i princip alla elever kan få högsta betyg på en bedömning – utan att detta är att betrakta som en anomali eller en felkonstruerad bedömning.

Även om kriterierelaterad bedömning har bättre förutsättningar att vara i linje med en konstruktivistisk kunskapsyn, innebär det inte att all kriterierelaterad bedömning per automatik platsar som ”pedagogisk bedömning”¹. Shepard (2002) för fram två grundläggande ut-

1. Med ”pedagogisk bedömning” avses bedömning som faller inom ramen för det så kallade ”nya bedömnings-paradigmet” (se t ex Korp, 2003).

gångspunkter: (1) bedömningen måste överensstämja med målen för undervisningen och (2) syftet med bedömning på klassrumsnivå ska vara formativt, det vill säga att stödja elevernas lärande och förbättra undervisningen.

5.2 Konsekvenser för bedömningspraktiken

Utifrån det som karakteriserar en nyare syn på bedömning, kan man härleda vilka förändringar i bedömningspraktiken som därmed skulle vara önskvärda. Detta gäller både på vilket sätt bedömningen används och tar sig uttryck i klassrummet, det vill säga bedömningens innehåll och form, såsom vad man bedömer och med *vilka metoder* (Shepard 2002).

5.2.1 Bedömningsroll i klassrummet

Gipps (2001) har gjort en sammanställning av ett antal förändringar som följer av en sociokulturell syn på bedömning. Med utgångspunkt från Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen (Vygotskij 1978), borde bedömningar inte genomföras individuellt och utan hjälpmedel, utan vara interaktiva och dynamiska. En bedömning som tillåter användandet av hjälpmedel, däribland läraren, och på så sätt strävar efter att skapa mer optimala betingelser för eleven, kallas *dynamisk bedömning*. Genom att ge stöd under bedömningen kan bedömningstillfället dels utnyttjas som en möjlighet att lära, men det ges även förutsättningar att bedöma elevens potential ("best performance"), alltså vad eleven kan klara under mer gynnsamma betingelser, än när hon/han måste klara sig helt på egen hand ("typical performance").

Eftersom lärande är en social aktivitet, borde bedömningar snarare ske i grupp än individuellt. Eleven socialiseras därvid in i ämnets sätt att tänka och prata genom att höra hur andra resonerar, förklara hur hon/han själv tänker och få feedback på sina egna insatser (Gipps *ibid.*; Shepard 2002) Vidare är det inte bara elevens prestationer som kan bedömas i en gruppbedömningssituation, utan också vad hon/han klarar med hjälp och stöd från de andra i gruppen (Gipps *ibid.*).

Enligt ovanstående bör bedömning i ett sociokulturellt perspektiv vara interaktiv och dynamisk samt ske i social samverkan. Gipps medger emellertid att mycket arbete återstår innan dessa idéer kan reali-

seras i skolan. Dels är sådana bedömningar mer tidskrävande och kräver dessutom andra kunskaper av lärarna, dels är metoderna ostandardiserade och uppfyller därmed inte de krav på tillförlitlighet som måste finnas för att kunna jämföra bedömningar mellan exempelvis olika skolor. Ett annat viktigt område att utforska är hur relationen mellan lärare och elev påverkas av en förändrad syn på bedömning.

Förhållandet mellan lärare och elev i ”traditionell” bedömning är nämligen väldigt ojämlig. Läraren definierar spelreglerna medan eleven svarar och utvärderas. I en sociokulturell bedömning borde detta förhållande förändras till att i större utsträckning ta hänsyn till och förstå elevens perspektiv. Detta behöver emellertid inte innebära att läraren ger upp sitt ansvar, utan främst att processen präglas mer av samverkan. Avsikten med att förändra relationen mellan lärare och elev är ytterst att eleverna behöver involveras i bedömningsprocessen, där de genom att utveckla förståelse för processen i förlängningen kan bli mer självständiga i sitt lärande (Gipps *ibid.*; Sadler 1998; Shepard *ibid.*). I bedömningsituationen är det därför inte bara ämneskunskapen som bör vara i fokus, utan läraren måste även dela med sig av den kunskap om själva bedömningsprocessen som hon/han behärskar (Sadler *ibid.*).

Att utveckla en sådan öppen relation mellan lärare och elev är förmodligen ingen lätt sak. Bland annat till följd av dagens fokus på summativa bedömningar, är många elever så kallat ”uppgiftsorienterade” i sitt lärande, vilket innebär att de framför allt inriktar sig mot kunskapens bytesvärde. Genom att lära sig det som bedöms, kan de få höga betyg, vilka sedan kan ”bytas mot” attraktiva utbildningsplatser eller tjänster. Dessa elever, vilka utvecklar strategier för att på olika sätt tillfredsställa läraren och på så sätt framstå som kunniga och få höga betyg, är inte motiverade att ta risker eller blotta sin okunnighet. Att förändra relationen mellan lärare och elev i bedömningen kräver därför ett långsiktigt arbete, där både lärare och elev måste vara beredda att omformulera sina respektive roller (Gipps *ibid.*; Shepard *ibid.*).

Gipps diskuterar även feedback i anslutning till ett sociokulturellt synsätt på bedömning. Enligt Sadler är feedback en central komponent i formativ bedömning och hans definition av detta begrepp tar sin utgångspunkt i hur feedback används – inte i informationen som sådan. För att feedback ska vara effektiv för eleven krävs att hon/han: (1) vet vilka målen och bedömningskriterierna är, (2) har förmågan

att jämföra sin egen prestation med målen eller bedömningskriterierna samt (3) har möjligheten att så att säga ”minska avståndet” mellan målen/kriterierna och det som faktiskt presterades.

Tunstall och Gipps (1996) delar, med utgångspunkt i en studie av lärares återkoppling till eleverna, in feedback i två kategorier: värderande och beskrivande. Medan värderande feedback är dömande i någon mening, till exempel i fråga om beröm eller allmänna negativa utlåtanden, är beskrivande feedback uppgiftsrelaterad. Denna distinktion är viktig eftersom flera empiriska studier har visat att värderande och ego-involverad feedback, antingen inte har någon effekt alls på lärandet eller till och med ger negativa effekter. Uppgiftsrelaterad feedback tenderar däremot att ge positiva effekter på lärandet (Black & Wiliam 1998).

Men Tunstall och Gipps fann i sin studie även olika typer av beskrivande feedback. I den så kallade ”specificerande” typen av feedback talar läraren om för eleven vad som behöver göras för att förbättra prestationen i förhållande till målet. Detta gör emellertid, enligt Sadler, eleven beroende av läraren. Den ”konstruerande” typen av feedback skiljer sig från den ”specificerande”, genom att läraren istället för att agera domare, delar med sig av ansvaret till eleven och de tillsammans kommer fram till vad som behöver förbättras. Här blir eleverna delaktiga i bedömningsprocessen och uppmuntras till att bedöma sina egna prestationer, vilket ger dem strategier för att utveckla sitt arbete (Gipps *ibid.*; Tunstall & Gipps *ibid.*).

5.2.2 Bedömningens innehåll och form

Som beskrevs tidigare, för Shepard (2002) fram två grundläggande premisser för att en bedömning ska kunna betraktas som ”pedagogisk”, där ett av dem är att bedömningen måste överensstämma med målen för undervisningen. På liknande sätt, är sambandet mellan bedömningen och målen av central betydelse för effektiv feedback enligt Sadler (1989). Till skillnad från den mättekniska traditionens dekontextualiserade prov, måste dagens bedömningar försöka behålla kopplingen till kunskapens sammanhang och, som ett led i detta, spegla sätt att tänka och handla som värderas högt i samhället (Shepard *ibid.*).

För att ”fånga” ett bredare spektrum av kunskaper och färdigheter, krävs att även arsenalen av bedömningsinstrument breddas, där framför allt metoder för att bedöma mer ”öppna” uppgifter måste

utvecklas. Med ”öppna” avses att det finns en stor frihet i hur eleven kan lösa uppgiften. Messick (1996) beskriver i detta sammanhang en gradient från starkt strukturerade bedömningar, som flervalfrågor, till mer ”öppna” bedömningsformer, såsom tillverkning av en produkt, muntliga presentationer eller portföljvärderingar. Dessa ”öppna” bedömningsformer går ofta under beteckningen ”performance assessments” i engelskspråkig litteratur. ”Performance assessment” innebär, enligt Messick, att eleven måste utföra eller skapa något under så pass lång tid att antingen processen, produkten eller båda kan bedömas. Det handlar alltså om att bedöma eleven under tiden hon/han utför/producerar något och/eller det färdiga resultatet – inte att eleven tillägnar sig till exempel teoretiska kunskaper som sedan tillämpas praktiskt i ett annat sammanhang.

Att ”performance assessments”, eller ”prestationsbedömningar” på svenska, förknippas med ”pedagogisk bedömning” härrör från antagandet att det krävs mer öppna bedömningsuppgifter för att eleverna ska ha möjlighet att lösa komplexa problem, resonera kritiskt och kunna använda sina kunskaper i autentiska situationer (Shepard *ibid.*). Detta till skillnad från mer konventionella skriftliga prov, vilka företrädesvis mäter minneskunskaper (Black & William 1998). Om bedömningar dessutom ska ha möjlighet att stödja elevernas lärande, vilket var Shepards andra förutsättning för att en bedömning skulle vara ”pedagogisk”, behöver bedömningen kunna omfatta även själva processen, och inte bara slutprodukten.

Shepard ger exempel på några metoder som kan användas för att samla in underlag för prestationsbedömningar. En sådan är bedömningsmatriser, vilket är en uppsättning kriterier för vad som ska bedömas, tillsammans med en kvalitetsskala för respektive kriterium (Arter & McTighe 2001). För yngre barn förespråkar Shepard olika observationsbaserade metoder som kan användas parallellt med undervisningen. Hon nämner till exempel ”running records”, vilket är en metod som används vid högläsning för att notera vad eleven utelämnar, byter ut och rättar till på egen hand. Vidare kan intervjuer användas för att förstå hur eleven resonerar och vilka strategier hon/han använder sig av. Intervjun kan också lätt göras ”dynamisk”, det vill säga att eleven får hjälp av läraren för att visa vad hon/han kan under mer gynnsamma betingelser. Portföljvärdering kan utnyttjas, för att på ett naturligt sätt dokumentera vad eleven presterat, men erbjuder också ett underlag för gemensam granskning av elevens

prestationer och självreflektion. Denna bedömningsform kan således vara ett viktigt instrument för att utveckla just metakognitiva förmågor. Shepard (ibid.) poängterar att lärare som regel bör använda flera olika metoder, där man vid varje tillfälle väljer den metod som bäst fångar de kunskaper och/eller färdigheter man avser att bedöma. Ur rättvisesynpunkt borde eleverna också ges möjlighet att demonstrera sina kunskaper på det sätt som de anser visa bäst vad de kan, i alla fall som en del av bedömningen.

5.3 Tankesmedjans resonemang kring kunskapssyn och bedömning

Tankesmedjan IUP – bedömning och betyg startade med att vi diskuterade vilka frågeställningar som anses viktiga för utvecklingsledare, skolläda-re och pedagoger verksamma i skolan. Följande av dessa frågeställningar berör bedömning:

Hur får vi med eleverna i processen?

Hur gör vi en likvärdig bedömning?

Kunskapssyn och bedömning – hur hänger de ihop?

Problem med att bedöma lärandets progression för de tidigare åldrarna, där det inte finns färdiga mål/delmål?

Bedömning som ett pedagogiskt verktyg för utveckling.

Efter en diskussion med utgångspunkt från dessa frågeställningar, enades vi om att *kunskapssyn* och *bedömning* troligen är de mest grundläggande begreppen, och Tankesmedjans arbete inledes därför med att i första hand försöka reda ut dessa begrepp. På rekommendation, av de deltagande forskarna, läste vi texterna ”Vad är kunskap?” av Bernt Gustavsson (2003) samt ”Betygen i backspegeln – beskrivning och reflektioner” av Håkan Andersson (2002). Texterna ledde till en diskussion kring huruvida en gemensam kunskapssyn är nödvändig eller inte, där vi bland annat kom fram till att alla lärare ständigt gör bedömningar, men om de inte har samma kunskapssyn (eller ”rätt kunskapssyn”) som gällande läroplan, kan de förmodligen inte heller göra en rättvis bedömning. Men hur utvecklar man då en gemensam kunskapssyn?

Håkan Andersson menar att samstämmigheten mellan olika lärares bedömningar ska garanteras genom att lärarna utbildas regelbundet.

Flera av deltagarna i Tankesmedjan upplever dock att sådan kontinuerlig kompetensutveckling saknas.

5.3.1 *Elevers delaktighet i bedömningen*

Enligt läroplanen är elevinflytande centralt i skolans verksamhet. Dessutom måste elevernas medvetenhet om mål och bedömning öka, om de ska kunna bli delaktiga i måluppfyllelsen och ta ansvar för sitt eget lärande. Tankesmedjan bjöd därför in Seher Yilmaz, före detta ordförande för *Eleveorganisationen*, för att berätta om sin syn på bedömning i skolan. Vi läste även uppsatsen ”Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan” skriven av Maj Törnvall (2001). Hon har genomfört en intervjustudie för att undersöka lärares och elevers upplevelser av bedömning i skolan, framför allt med betoning på provängslan.

I diskussionen med Yilmaz lyfte hon fram en viktig aspekt i bedömningsarbetet, ur ett elevperspektiv, nämligen att använda sig av tydliga kriterier. Eleverna måste, genom ständig återkoppling till kriterierna och aktiviteterna i klassrummet, få en förståelse av hur lärarens bedömning har gått till. Först då finns förutsättningarna för att som elev förstå vad man bedömts utifrån. Men hur får man som lärare med eleverna i bedömningsprocessen?

Tankar som förekommit i Tankesmedjan kring att ha elever med i bedömningen visar tydligt att vi som pedagoger tycker att det är svårt att ha/få eleverna delaktiga och man kan skönja allt ifrån rädsla till utmaning och faror i dessa diskussioner. Positiva tankar kring utmaningarna visar på öppningar i form av portfolio, nationella prov som en provbank och behov av verktyg eller instrument för detta.

5.3.2 *Bedömning som pedagogiskt verktyg*

Förutom att eleverna ska bli medvetna om vilka bedömningskriterier som används av läraren, fyller elevernas delaktighet i bedömning även ett annat syfte, nämligen att det hjälper dem att lära och utvecklas. Bedömning kan således utnyttjas som ett pedagogiskt verktyg, och på detta tema höll Anders Jönsson en föreläsning för övriga deltagare i Tankesmedjan.

Anders började med att skilja på de olika syften som en bedömning kan ha: för *summativ* kontroll eller för att stötta elevernas lärande, så kallad *formativ* bedömning. Summativa bedömningar som görs för att kontrollera vad, eller hur mycket, eleverna har lärt sig, är den

vanligaste anledningen till att bedöma i skolan. Formativ bedömning, som syftar till att underlätta för eleverna och att vägleda dem mot målen, är mer sällsynt.

Inför föreläsningen hade vi läst två texter kring formativ bedömning, vilka användes för att få en bild av hur formativ bedömning kunde se ut och fungera i praktiken. Den första var ett examensarbete av Aschan och Elagöz ”Hur bedömning kan främja elevers lärande” (Malmö Högskola 2005), där de utgick från en bok av det engelska forskarparet Black och Wiliam (1998). Black och Wiliam har gått igenom en stor mängd olika forskningsstudier om formativ bedömning för att försöka ta reda på vilka förändringar som tycks ge mest effektiva resultat, och nedan presenteras deras fyra viktigaste kategorier:

Förändra frågetekniken. Läraren måste ge eleverna mer tid för att svara på de frågor som de ställer. I genomsnitt låter läraren eleven fundera över sitt svar i 0,9 sekunder innan han eller hon själv ger svaret. Det är alldeles för kort tid. Den lärare som har tålamod att vänta får bättre svar.

Ge beskrivande feedback. Feedback som ges i skriftlig form ska vara formulerad i beskrivande termer och inte som ett betygsomdöme. Att ge betyg på enskilda uppgifter tycks ha negativ inverkan på det fortsatta lärandet, oavsett om det är ett högt eller lågt betyg.

Utnyttja kamrat- och självbedömning. Att ge eleverna träning i att bedöma sitt eget arbete i skolan kan ge goda effekter på lärandet. Man kan också använda sig av klasskamrater för samma ändamål.

Använd summativa bedömningar formativt. Summativa bedömningar har sin naturliga plats i skolan, men det finns ingen anledning att använda dem enbart summativt (med undantag av rena examensprov), eftersom de flesta summativa bedömningar genererar feedback som kan ges till eleven i formativt syfte.

Den andra texten utgjordes av boken ”Teaching for understanding” (Wiske 1998), som är skriven av lärare och forskare tillsammans efter ett omfattande forskningsprojekt i USA. Redaktör för boken är Martha Stone Wiske från Harvarduniversitetet. Istället för att, som

Black och Wiliam, utgå från olika forskningsrapporter, har man i denna studie utgått från ett antal teoretiska antaganden om vad som borde fungera. Därefter har man i samarbete med lärare prövat och utarbetat ett fungerade koncept som består av följande delar:

- 1) *Generative topics*. Arbeta med ämnesområden som är centrala för ämnet i fråga, men som även upplevs angelägna och meningsfulla av både lärare och elever. Helst ska området ha koppling till tidigare erfarenheter både i och utanför skolan. "Generative" syftar till att ämnet ska leda vidare till nya frågor och ämnesområden.
- 2) *Understanding goals*. Formulera mål för undervisningen utifrån vad eleverna ska förstå. Målen ska vara tydliga och centrala för ämnet.
- 3) *Performances of understanding*. En oerhört central del av projektet är den annorlunda syn på förståelse man utgår ifrån. Förståelse ses inte enbart som en mental egenskap (och som man därför endast kan bedöma indirekt), utan hur man kan använda sina kunskaper. Att *förstå* innebär att man kan agera flexibelt med sina kunskaper, och *förståelsehandlingar* är sådana handlingar som man måste ha förstått för att kunna utföra. Som lärare måste man därför planera i termer av vad eleverna ska kunna *göra* med sina kunskaper – inte vad de ska *veta*. Exempel på förståelsehandlingar är att kunna förklara, kunna argumentera, kunna presentera och så vidare.
- 4) *Ongoing assessment*. Bedömningen ska utgå från explicita kriterier, förekomma med jämna mellanrum under undervisningsavsnittet (och inte bara i slutet), vara allsidig (det vill säga att man utnyttjar flera olika bedömningsformer) samt användas formativt.

Ovanstående stämmer väl med hur Anders Jönsson avslutade sin föreläsning med en rekommendation till pedagoger:

Tänk så här när ett arbetsområde ska skapas:

- Formulera mål
- Formulera bedömningskriterier, det vill säga hur ska eleverna på bästa sätt visa om de nått kriterierna eller ej.
- Organisera undervisningen.

Formativ bedömning löser vårt problem att få med eleven i bedömningsprocessen. Formativ bedömning innebär att eleven ska vara väl medveten om bedömningskriterierna, få mycket respons om hur läroprocessen fortlöper och vara involverad i kamrat – och självbedömningar. Detta är omöjligt om eleven inte är med i processen.

5.3.3 Finns olika typer av lärare ur bedömningshänseende?

Vi har, med anledning av att vi både läst Törnvall och lyssnat på både Seher Yilmaz och Anders Jönsson, diskuterat kring Hur gör läraren egentligen när han/hon bedömer eleverna och då diskuterat Finns det olika typer av lärare ur bedömningshänseende? Vi tror att det finns allt ifrån de som glider runt och kollar läget till dem som samlar bevis upp över örnen. Vi läste Likvärdig bedömning – Illusion eller verklighet (Andersson & Jansson 2006) där vi hittar fog för vår känsla av att lärare kan delas in i olika bedömningskategorier. Andersson och Jansson har i sitt arbete refererat till ett stort insamlat material kring hur lärare i Storbritannien arbetade med bedömning. Studien gjordes i samband med att man i Storbritannien införde en målrelaterad läroplan. Gipps m.fl. (1995) märkte att ur materialet tonade tre kategorier fram, som översatta till svenska av Andersson och Jansson blir:

- Kännaren
- Samlaren
- Kirurgen

Andersson och Jansson kännetecknar dem i korthet enl. följande:

Kännare: Gruppen kännetecknas av en professionell, impressionistisk, minnesberoende process för bedömning. Bedömningen sker intuitivt utan några anteckningar och hänvisar till magkänslan. Förkastar ett systematiskt insamlande av underlag till bedömningsprocessen på grund av att man anser att det är för formellt.

Samlaren: Gruppen kännetecknas av att man samlar skriftligt material för bedömning och framsteg. Man samlar utan urskiljning och sparar allt. Förkärlek finns till skriftligt material på grund av bevisbördan man känner. Bedömningen blir ofta summativ till sin karaktär. De griper bedömningstillfällen som dyker upp och samlandet blir därför inte inriktat mot något speciellt mål.

Kirurgen: Gruppen kännetecknas av ett systematiskt insamlande av material tydligt kopplade till kursmålen. De avsätter tid i sin planering till att bedöma eleverna. De använder ofta formativ bedömning som ett diagnostiskt verktyg för att veta när det är dags att gå vidare i undervisningen. Denna grupp av lärare arbetar ofta fram hjälpmedel som underlättar bedömningen, t ex bedömningsmatriser.

Ska vi bli tydliga och om vår bedömning ska stämma överens med läroplanens kunskapssyn måste vi nog lära känna oss själva och bli medvetna om hur vi gör och försöka sträva mot kirurgens angreppssätt.

Vi har haft mycket diskussioner kring Vad menar vi med att vi ska bedöma processen? Vad är det som ska vara föremål för vår bedömning. Det är utvecklingen vi vill bedöma. Hur går det till? Vad tittar vi på då? Menar vi samma sak när vi säger detta? Det är mycket att ta ställning till i dessa diskussioner. Vi får viss hjälp genom att se de nationella proven som en förebildsbank.

5.4 Möjligheter och risker med bedömning

Bedömningen bör utvecklas och förändras med åldern på barnen som ska bedömas. Metoderna bör starta som informella observationer och diskussioner och med ökad ålder bör barnet vänjas vid att bedömas i mer och mer formella situationer (Korp 2003 i Aschan & Senli Elagöz, 2005).

Den bedömning som idag ofta lyfts fram som den som bör användas är den formativa bedömningen, också kallad bedömningen för lärande. Den formativa bedömningen bygger på samma kunskapssyn som Lpo 94.

5.4.1 Risker med bedömning

Har man inte klart för sig hur kunskapssyn och bedömning hänger ihop är risken överhängande att man faktiskt inte bedömer det man undervisar om.

Eleverna lär sig det som de kommer att bli bedömda på, och inte det som läraren undervisar om, om detta inte sammanfaller.

När eleverna inte ser någon praktisk nytta med skolarbetet riktas deras ansträngningar istället in på att skaffa så bra betyg som möjligt. Eleverna försöker då istället att lära sig det de tror att läraren bedö-

mer och försöker vara läraren till lags. Det innebär att de sannolikt inte har kunskapen i fokus.

Många lärare upplever det svårt att ha med eleven i bedömningen. Det beror oftast på man inte satt upp klara kriterier för vad som ska bedömas. Ska eleven vara med i bedömningen måste han/hon vara tydligt insatt i vad som ska bedömas. Om undervisningen och bedömningen dessutom inte hänger ihop blir det ju ännu svårare för läraren att vara tydlig och för eleven att förstå vad som ska bedömas.

Ett annat problem med bedömning av elever, som Jönsson pekar på, är att proven i skolan ofta mäter minneskunskaper. Även om läraren undervisar så att eleverna ska lära sig att förstå olika komplexa sammanhang blir det ändå minneskunskaper som testas i det avslutande provet. Det är svårare att formulera frågor som visar om eleverna har förstått eller inte.

Poängsättning på prov styr proven till att bli summativa med frågor som har ett svar, eftersom det gör proven mycket lättare att rätta. Det är viktigt att ge feedback under arbetets gång. Om feedbacken blir i form av rätt eller fel på en diagnos måste den också följas av muntlig eller skriftlig information om hur eleven ska gå vidare för att sträva mot målen. Responsen ska vara formulerad i beskrivande termer och det är viktigt att den är riktad mot uppgiften och inte mot eleven som person.

Behaviorismen är en del av en kunskapstradition som innebär att delarna är viktigare än helheten. Den traditionen är djupt rotad hos många av oss och låg till grund för kunskapssynen i våra tidigare läroplaner före LPO80. Flertalet lärare i svenska skolan har själva undervisats och utbildats i den kunskapstraditionen. Den kan till exempel få som följd att vi röstar ja till EU för att vi tycker att det är bekvämt att slippa växla pengar när vi ska utomlands istället för att fundera över vad det får för konsekvenser för samhället i sin helhet att säga ja till EU. Ett annat sätt att illustrera behaviorismens skulle vara att likna skolan vid ett fotbollsläger där man tränar straffsparkar i tolv år, istället för att spela matcher. Behaviorismen kan aldrig representera något annat än en fragmentariserad kunskapsuppfattning, som innebär att kunskapen aldrig kan överföras från en situation till en annan. I skolan måste vi arbeta med den komplexa verkligheten runt omkring oss, även om den är otäck och jobbig.

5.4.2 *Möjligheter med bedömning*

Alla inblandade parter är vinnare om lärarna använder sig av formativ bedömning som ett verktyg vid planeringen av arbetsområden. Genom den större tydlighet som formativ bedömning ger så blir lärare och elever mer medvetna om vad som ska bedömas och då är det lättare att veta att man pratar om samma sak. Bedömningen är också lättare att göra då den är välkänd redan innan bedömningstillfället. Som lärare vet man vad man ska titta på och som elev vet man vad man ska bli bedömd på.

Eftersom det av lärare upplevs som svårt att få med eleven i bedömningen är formativ bedömning ett bra sätt att även lyckas med detta. I formativ bedömning måste eleven hela tiden involveras i hur långt de kommit i processen mot de mål de ska arbeta mot. Formativ bedömning ställer krav på läraren att ha kriterier för bedömningen klara när undervisningen planeras för att vara säker på att undervisningen hänger ihop med bedömningen. Lärarna riskerar inte att falla i fällan att undervisa om helheten men bedöma delarna.

Formulerar läraren detta klart för eleverna vet också de vad som ska bedömas och deras självbedömning blir mot samma mål och kriterier som det som läraren bedömer mot.

Vi blir ofta kritiserade av föräldrar att vi inte är tydliga med vad eleverna ska lära sig och vad vi bedömer. Tydliga kriterier gör föräldrarna och eleverna mer involverade och ger en öppnare dialog där läraren är handledare.

Nationella mål ska konkretiseras i lokala mål som i sin tur ska knytas till ett angeläget stoff. Då kan ny kunskap redovisas som förståelsehandlingar i sann konstruktivistisk anda. Vi får viss hjälp genom att se de nationella proven som en förebildsbank.

Många lärare i skolår fem är inte skolade i att arbeta med bedömning inför de nationella proven. De nationella proven kan ses som en början till en provbank med välformulerade uppgifter och bedömningsanvisningarna ska ses som en handledning till lärare hur formativ bedömning kan ske.

6. Betyg – betygsättning

ATT SÄTTA BETYG I SKOLAN är en företeelse som har en lång tradition. Nationalencyklopedin (1990) ger termen betyg följande definition: ”Utsaga om eller bedömning av prestationer av olika slag, ofta ett samlande mått på prestationer under en viss tidsperiod” (s. 505). I vårt nuvarande betygssystem finns flera olika betyg, *icke godkänd* (endast frivilliga skolformer), *godkänd*, *väl godkänd* och *mycket väl godkänd*. I det tidigare normrelaterade systemet utgjordes betygsuttrycken av siffror 1 till 5. Betyg kan alltså beskrivas som ett sammanfattande omdöme på vissa bestämda prestationer. Betygen blir ett koncentrerat mått eller en bekräftelse på vad eleven har presterat. Som tidigare påtalats utgör egentligen betygsättning endast finalen av de bedömningar som läraren gjort under utbildningen av eleven. Betygen används i Sverige som urvalsinstrument vid val av och antagning till fortsatta studier. Även i arbetslivet blir betygen ett sätt att värdera individen.

Betygsättning i skolan av elevens kunskaper har hävdar Korp (2003) under åren fyllt olika funktioner. Sedan betygsutredningen (SOU 1942:11) i slutet av 1930-talet har betygens funktion varit föremål för diskussion och debatt. De funktioner som oftast kommer på tal är *informations-*, *motivations-*, och *urvalsfunktionen*. Den första, informationsfunktionen, innebär att det är viktigt att eleven får veta vad läraren anser att eleven kan prestera och har presterat. Motivationsfunktionen, däremot tar fasta på betygens belöningsvärde. Betyg ses här som en morot eller sporre för att lära sig mer. Anhängarna av denna funktion anser oftast att om betygen avskaffas kommer eleverna inte att anstränga sig lika mycket som om betygen finns. Urvalsfunktionen innebär att betygen användes för att avgöra vilka elever som

ska få tillträde till fortsatta studier eller vem som ska få en viss tjänst vid ett anställningsförfarande.

Det är oerhört viktigt när man ska bestämma hur betygssystemet ska se ut, att man redan från början gör klart vilka funktioner betygen ska fylla. Betygssystemets utformning påverkar vilka styrkor och svagheter som byggs in i systemet. Orsaken till att vi införde ett normrelaterat betygssystem i Sverige i början av 1960-talet var just dess styrka att klara av att rangordna elevernas prestationer. Betygens viktigaste funktion var alltså *urvalsfunktionen*. Övriga funktioner fick stå tillbaka. Förklaringen var den expansion som det svenska utbildningsväsendet stod inför och som redan påbörjats genom grundskolans införande. Antalet studieplatser på nivåerna över grundskolan kom under de närmaste decennierna att vara färre än antalet sökande. Därför behövdes ett betygssystem som på ett någorlunda juste sätt kunde avgöra vilka som skulle få tillträde till de befintliga platserna. Det normrelaterade betygssystemets mättekniska uppbyggnad var, rätt tillämpat, ett för detta ändamål lämpligt system. Systemet byggde på psykometriska antaganden, nämligen att mänskliga kunskaper och förmågor varierar och går att mäta. Som grund för variationen valdes normfördelningskurvan. Detta innebar att prestationerna hos de elever som under ett och samma år läst samma ämne i en årskurs kunde fördelas efter på förhand bestämda procentsatser. Eftersom betygsskalan var femgradig blev indelningen räknat från betyget 1 till 5 följande: 7, 24, 38, 24, 7 procent. Det innebar att mycket låga och mycket höga prestationer förväntades 7 procent stå för, medan flertalet 38 procent förväntades uppvisa medelprestationer. De övriga två betygsstegen, 2 och 4, förväntades 24 procent uppnå. Betygen var alltså relativa, det vill säga de anpassades till en på förhand given fördelning.

Utbyggnaden av gymnasieskolan har fått till följd att den idag är dimensionerad så att den mycket väl kan ta emot alla elever från grundskolan. I stort sett alla elever påbörjar idag också studier i gymnasieskolan efter avslutad grundskola. Av denna anledning kan man fråga sig om urvalsfunktionen spelat ut sin roll vid övergången från grund- till gymnasieskolan? Detta var ett av huvudargumenten för en övergång till ett mål- eller kriterierelaterat betygssystem. I direktiven (Dir.1990:62) till Betygsberedningen (SOU 1992:86) säger dåvarande skolminister Göran Persson följande:

Jämförbarheten hos de nuvarande relativa betygen upprätthålls bl.a. med hjälp av de centrala proven. I ett betygssystem som är relaterat till mål måste denna jämförbarhet i princip upprätthållas genom mål- och kravbeskrivningar som är så tydliga att de ger läraren ett tillfredsställande underlag för att avgöra vad som krävs för de olika betygsvärdena. Även med en sådan styrning kan dock betygens användbarhet vid urval till fortsatta studier ifrågasättas. (s.5)

Sista meningen i citatet antyder, att det fanns insikt om att betyg på kriterierelaterad grund inte är uppbyggda för att klara urvalsfunktionen. Ett kriterierelaterat betygssystem utgår inte från samma antaganden som ett normrelaterat. Här är antagandet om variation i kunskap eller förmåga ointressant. Kriterierelaterade bedömningar syftar till att fastställa om en bestämd kunskap eller förmåga föreligger eller ej hos eleven. Grunden för betygsättningen utgörs av en bestämd kunskap eller en avgränsad kunskapsstruktur som formuleras som mål och kriterier. Kriterierelaterad betygsättning handlar alltså om att fastställa en elevs prestation eller förmåga i förhållande till en eller flera på förhand bestämda måttstockar. Huvudsyftet är här inte att jämföra eller skilja eleverna åt, utan istället att konstatera om individen besitter den efterfrågade förmågan eller kompetensen. Resultatet som fås är alltså inte beroende av vad andra individer presterar, som i ett normrelaterat system. Vårt nuvarande betygssystem, det mål- och kunskapsrelaterade har sin grund i dessa principer, inte enbart de bedömningar som utmynnar i betyg i skolår 8 och 9 och i gymnasieskolans kurser, utan även de bedömningar som ska göras i grundskolans tidigare skolår.

I ett målrelaterat betygssystem är det dock viktigt att påpeka att de bedömningar som ska bilda underlag för betygsättning inte kan utföras förrän i slutet av utbildningen. Man kan alltså inte förvänta sig att eleverna redan i början av läsåret eller kursen har utvecklat de kunskaper och färdigheter som beskrivs i mål och kriterier. Därför måste bedömningar kontinuerligt göras för att påvisa för eleven vilka förmågor och kompetenser som är svagt utvecklade eller saknas, men också vilka som är starka och välutvecklade. Det är i detta sammanhang som individuella utvecklingsplaner kan fylla en viktig funktion. Bedömningarna under vägen mot målet får en tydligare funktion. Lärares bedömningar ska mer fokuseras på att hjälpa eleven att ut-

veckla de förmågor och kompetenser som mål och kriterier anger. Det innebär att fokus flyttas från att enbart i slutet av terminen eller kursen konstatera vad eleven kan eller inte kan. Istället ligger tyngdpunkten i bedömningar på att hjälpa eleven att utveckla sitt lärande och kunnande för att uppnå stipulerade krav i betygskriterierna.

6.1 Epilog

Mot bakgrund av ovanstående är det intressant att påpeka att i mars 2007, cirka 13 år efter att vårt nuvarande mål- och kunskapsrelaterade betygssystem infördes i skolväsendet, presenterade skolminister Jan Björklund direktiv till en ny betygsutredning. Sedan grundskolans införande 1962 har, utöver den nu tillsatta utredningen, två betygsutredningar gjorts (SOU 1997:9; SOU 1992:86). Detta visar vilken sprängkraft betygsfrågan har på det politiska planet. En annan förklaring kan vara att betygsättning är en viktig men svår uppgift för lärare. Lärare är idag skyldiga att sätta betyg på sina elever från skolår 8. Betyg kan inte heller överklagas. Lärare utövar därmed makt över eleven. Betygen är dessutom betydelsefulla för elevens fortsatta studiemöjligheter och framtida studie- och yrkesval, då de används som urvalsinstrument för fortsatt utbildning.

I direktiven anges att en betygsstege i fler steg, än den som nu gäller ska arbetas fram. Uppgiften för betygsutredningen är att utforma en betygsstege i sju steg, där fem steg ska känneteckna godkända prestationer och ett eller två steg för icke godkända prestationer. Motiven för en mer differentierad betygsstege påstås bland annat vara att en anpassning är önskvärd till den sjugradiga betygsstege (ECTS)² som används vid värdering av akademiska meriter inom den Europeiska unionen. Viktigt att påpeka är att denna ECTS stege är en relativ betygsstege, som utgår från en på förhand bestämd fördelning av de olika betygsstegen i likhet med vårt föregående relativa eller normrelaterade betygssystem.

Ett annat motiv som förs fram i direktiven är att den nuvarande betygsstegen består av för få steg, för att kunna ge en korrekt bild av vilka kunskaper eleven förvärvat. Genom fler betygssteg anses således precisionen i lärares bedömningar öka. Betygssystemet ska även fort-

2. ECTS är en förkortning som står för European Credit Transfer System och som används som valideringsinstrument vid tillgodoräknande av högskolepoäng inom Europeiska unionen.

sättningsvis vara kriterierelaterat och spegla kvalitativa skillnader i kunnandet hos eleven. Betygs ska sättas från årskurs 6 i grundskolan och grundsärskolan eller från och med höstterminen i årskurs 7 i specialskolan. Förslaget till nytt betygssystem ska avlämnas i oktober 2007.

Alliansregeringens direktiv till en ny betygsutredning väcker naturligtvis funderingar, eftersom antalet betygssteg lyfts fram som en huvudfråga. Tanken att precisionen i lärares bedömningar och betygsättning skulle öka genom en mer differentierad betygsstege, i ett kriterierelaterat betygssystem, där mål och kriterier är språkligt formulerade i öppna termer och där kvalitativa aspekter på elevens kunnande ska utgöra betygsättningsunderlag är en intressant och spännande utmaning för betygsutredningen. Kommer förslaget dessutom att innebära att kriterierna för vissa betygssteg ska formuleras av lärare själva lokalt blir tanken riktigt djärv i ljuset av att betygen ska användas som urvalsinstrument. Frågan blir om tanken i så fall är genomtänkt!?

6.2 Tankesmedjans resonemang kring betygsättning

Betygsättning innebär att lärare vid en given tidpunkt ska sammanfatta sina bedömningar av elevens kunskaper och kunnandet i de ämnen som ingår i kursplanen och uttrycka detta i ett av betygen godkänd, väl godkänd eller mycket väl godkänd, beroende på kvaliteten i kunskaperna och kunnandet hos eleven.

En viktig del i ett betygssystem är de antaganden om vad kunskap uppfattas vara och utifrån vilka principer bedömningen som utmynnar i betygsättning ska utföras. Man måste på något sätt fundera på vad betyg är och hur det kan sättas på ett rimligt sätt. Vi i Tankesmedjan funderade utifrån vilken *kunskapssyn* som dominerar i betygssystemet samt vad och hur vi gör när vi sätter betyg. För att förstå det diskuterade vi hur betygssystemet är *utformat* och hur *likvärdigt* det är på olika skolor. Vidare pratade vi om *tydligheten*, hur väl eleverna känner till betygsriterierna och om de vet på vilka grunder lärarna sätter betyg.

6.2.1 Kunskapssyn

Har vi inte rätt kunskapssyn, kan vi inte göra rätt bedömning.
(Tankesmedjan 060406)

Termen inlärning, har idag i stort sett ersatts av termen lärande vilket hänger ihop med den syn vi har på kunskap idag; den konstruktivistiska. Den säger att kunskap är en mänsklig konstruktion för att göra omvärlden begriplig och att kunskap uppstår i mötet mellan människor. Lärande handlar om att bygga på vår egen förförståelse. Andersson (2002) skriver

Nytt lärande skapas i mötet mellan tidigare kunskaper och kulturell omgivning. Bra lärande innefattar också förmågan att kunna betrakta sig själv under lärandeprocessen. (s. 164)

Vid mötet i oktober tog Bengt Selghed med oss på en ”betygsresa” i historien och resonerade kring de olika betygssystem som har funnits. Han menar;

Betygssystemen är formade efter den föreställning av kunskap som för tillfället styr och denna syn är i sin tur intimt förknippad med den samhällsutveckling som råder. (Föreläsning 060928)

Betygssystemet idag är uppbyggt kring en förståelseinriktad kunskapssyn med konstruktivistiska drag. Ny kunskap redovisas som förståelsehandlingar, vilket innebär lärare måste utveckla bedömningsformer *för* lärande som kan stödja kunskapsutvecklingen, dvs. stödja och hjälpa eleven att vidareutveckla sitt lärande och kunnande.

6.2.2 *Utformning*

Utgångspunkt för det svenska betygssystemet är att betygsstegen ska avspegla olika kunskapskvaliteter. Det finns två typer av mål i kursplanerna, *mål att sträva mot* och *mål att uppnå*. Målen funktion är att vara vägledande för planering, genomförande och utvärdering av undervisningen. De beskriver också vilket kunnande eleven ska utveckla. Syftet med *mål att sträva mot* är att de ska ange vilken inriktning undervisningen ska ha för att utveckla elevens kunskaper och färdigheter och samtidigt vara lärares stöd vid planering av undervisningen. Den andra typen, *mål att uppnå*, anger minimikraven för vad eleven kunskapsmässigt ska förvärva i ämnet eller kursen. I gymnasieskolan finns även betyget G preciserat i betygskriterier. För grundskolans del ska mål att uppnå vid slutet av skolår 9 även ”... ses som kriterier för betyget godkänd” (Skolverket 2001 s. 20).

Skillnaderna mellan olika betyg ska vara kvalitativa. Det innebär att skillnaden mellan olika betyg ska formuleras som kunnande av olika kvalitet. Kvaliteterna för olika betyg uttrycks med hjälp av språkliga beskrivningar i form av en uppsättning betygs-kriterier. Selghed (2004) tolkar det som:

Detta innebär att kunskap inte ska kvantifieras, utan bedömas utifrån kvalitet, på så vis att den högre betygsnivån visar på djupare insikter och ett mer omfattande och utvecklat kunnande än den lägre nivån. (s.76)

Betygskriterierna är ämnesberoende och uttrycker på vilket sätt elevens förvärvade kunskaper kan visas fram för läraren. I grundskolans kursplaner finns även ett avsnitt med rubriken *Bedömningens inriktning* där ytterligare stöd ges till lärare.

6.2.3 Likvärdighet

Betygskriterierna är till för att hjälpa lärarna att upptäcka kvaliteterna i elevernas kunnande. Eftersom de nationella betygs-kriterierna inte kan vara alltför preciserade finns det alltid ett utrymme för lokal tolkning. Fjellström (2002) påpekar:

Ofta är det emellertid oklart hur kriterierna ska tolkas och tillämpas i värderingen av elevernas prestationer, och då förstärks bedömningsproblematiken. (s.78)

Om de nationella betygs-kriterierna i detalj skulle beskriva vad elever ska kunna för olika betyg inskränks utrymmet för lokala prioriteringar. Selghed (2006b) skriver:

En deltagande målstyrning med öppna mål och kriterier i kombination med ett decentraliserat ansvar för beslutsfattandet, i syfte att skapa ett frirum på den egna skolan, går stick i stäv mot kravet att upprätthålla en likvärdig och rättvis betygsättning över landet. Med andra ord det blir svårt att med ena handen ge den enskilda skolan frihetsgrader i att utforma och tolka mål och betygs-kriterier och samtidigt kräva en samsyn bland skolledare och lärare över landet. Det är alltför optimistiskt att avkräva lärare i landet likvärdiga tolkningar av mål och kriterier vid betygsättning i ett sådant system (s.147).

6.2.4 Tydliggörande

Betygen ska inte komma som en överraskning, utan eleven ska vara väl informerad och få en chans att prata med läraren innan betygsättningen.

Under avsnitt 2.5 Bedömning och betyg i läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94) kan man under Riktlinjer bland annat läsa:

Läraren ska ...

... fortlöpande ge varje elev information om elevens utvecklingsbehov och framgångar i studierna,

... samverka med hemmen och informera om elevens skolsituation och kunskapsutveckling och redovisa för eleverna på vilka grunder betygsättning sker (s.16)

Hur elever upplever betygsystemet fick vi en uppfattning om när Seher Yilmaz, som tidigare var ordförande för elevorganisationen i Sverige, berättade om hur hon upplevde betyg i skolan. Hon menar att eleverna inte känner till kriterierna och därför inte känner till på vilka grunder lärarna sätter betyg och säger:

En sak som är viktig är att eleverna måste känna till på vilka grunder man sätter betyg. De gånger kriterierna visas så görs det som det står och då förväntas man förstå och komma ihåg det. Man borde gå igenom kriterierna med eleverna så att de inte behöver gissa. Sedan borde man gå igenom hur man har bedömt tillsammans. Återkoppla kriterierna till det som vi har gjort. Då kan man förstå vad man bedöms efter. (Tankesmedjan 060511)

6.3 Möjligheter och risker med betyg

Betygskriterierna som presenteras i kursplanen har tillkommit som ett stöd för likvärdig betygsättning. De är emellertid generellt skrivna för att passa olika typer av innehåll och arbetsmetoder. Skolverket har formulerat nationella mål och betygskriterier för avgångsbetygen i nian, men eleverna får sitt första betyg vid slutet av höstterminen år åtta.

Varje skola ska självständigt formulera på vilka grunder åttornas betyg ska sättas. En del skolor har utgått från kriterierna för slutbetyget i nian och ”räknat bakåt”, vilket kan ge olika resultat på olika skolor. Det verkar också som kriterier saknas på flera skolor även om

tanken var att skolorna skulle sätta sig tillsammans med eleverna och gemensamt bestämma vilka mål man skulle uppnå under terminen. Istället verkar det som lärarna ofta själva formulerar kriterierna. Det i sin tur innebär att kunskaperna bakom betygen varierar kraftigt mellan olika skolor.

Det är ett problem att vi har olika kunskapssyn. Hur ska jag som skolledare ta tag i detta? (Tankesmedjan 060406)

Om rättvisa och likvärdighet ska kunna upprätthållas får emellertid inte bedömningar mellan olika klasser och skolor upplevas som olika och orättfärdiga. Arenor och tid krävs för att likvärdighet ska skapas. Lärare behöver sinsemellan diskutera principer för betygssättning och bli överrens om grundläggande kriterier för hur betyg ska sättas, och vad som kännetecknar ett kvalitetsmässigt gott arbete. Betygssystemet blir svårt att hantera, ur likvärdighetssynpunkt, om det inte finns en levande dialog på olika nivåer inom skolan, kommunen och helst även mellan kommuner. En lärare som inte har någon att prata med när det gäller betygssättning sitt ämne har mycket svårt att anpassa sina bedömningar och tolkningar till den rådande tolkningsnivån. Lärare som litar på sin intuition och sina tidigare erfarenheter riskerar att komma i otakt med den syn på kunskap och bedömning som råder inom professionen.

Likvärdigheten framstår som ett fjärran mål att sträva mot. Så länge den egna tolkningen inte ifrågasätts så uppfattas den som oproblematiske. (Tankesmedjan 061019)

Samsyn kan endast uppnås genom samverkan. Arbetet på skolan bör därför vara organiserat på ett sådant sätt att det finns praktiska möjligheter att föra de nödvändiga diskussionerna. Ytterst är det främst rektors ansvar som pedagogisk ledare att se till att möjligheter för en dialog mellan lärarna finns och att den verkligen äger rum. När det gäller jämförelse mellan skolor är det främst kommunen som bör följa utvecklingen. Det är inte rimligt att begära att enskilda lärare på eget initiativ ska organisera samverkan med lärare på andra skolor.

6.3.1 Att sätta betyg sätter läraren på prov

Läroplanen är inte detaljreglerande, utan den ska snarare ges en mer

bestämd form på lokal nivå. Den är mer som en ritning som behöver tolkas och fyllas i för att bli praktiskt användbar. Problemet är att det inte verkar helt klart hur kriterierna ska tolkas och tillämpas i verkligheten.

Att bedöma kunskap är subjektivt. (Tankesmedjan 060406)

Detta skapar ett spelrum för rektorer och lärares omdöme. Eftersom uppskattning och bekräftelse av elever tenderar till att skapa ytterligare ansträngningar hos elever, finns det risk att det infinner sig stimulansinslag i betygsättningen. Eftersom lärare ofta vet vilka konsekvenser ett visst betyg får för eleverna, skulle en lärare medvetet kunna väga in konsekvenserna för eleven i betygsättningen. Detta krockar naturligtvis med kraven på saktighet och rättvisa som lärare ska uppfylla, men utifrån insikten att barn utvecklas olika, är olika bra på att tackla med- och motgångar, har olika stöd hemifrån, olika kulturella bakgrunder etc. är det kanske ett sätt att individualisera utbildningen. Vi ska inte sortera eleverna, vi ska lära dem så mycket så möjligt.

6.3.2 Svårt för elever och föräldrar att få inblick i lärares resonemang vid betygsättning

Ofta är det svårt för elever och föräldrar att få reda på hur lärarna resonerar när de sätter betyg. Detta kan bero på att lärare brottats med stora svårigheter när de själva ska tolka och göra de olika betygskriterierna tydliga för eleverna. De flesta lärare drar sig för att lämna ut skolverkets betygskriterier, som ur elevens perspektiv är skrivna på ett svårtillgängligt sätt. Detta kan medföra att lärare gör egna betygskriterier, som inte nödvändigtvis behöver se likadana ut på olika skolor. Att göra egna betygskriterier är inte enkelt. Det är lätt att språket blir för svårt, att man utlämnar information eller har med för mycket information eller att man tolkar kriterier på olika sätt. Det kan bli så att kriterierna snarare beskriver hur man ska tillgodogöra sig kunskap och inte vilken eller vad kunskapen ska vara. Synen på kunskap tas för given vilket leder till att lärare får svårt att verbalisera hur betygssystemet fungerar. Det är olika lärares sätt att förstå betygssystemet som blir avgörande för tillämpningen.

En reflekterad kunskapssyn är bättre, oavsett vad den leder till, än en oreflekterad. (Tankesmedjan 060406)

Eftersom dessa kriterier är personligt framtagna och därför sammanhörande med lärarens värderingar, kunskapssyn etc. kan det vara känsligt att offentliggöra dem, vilket leder till att betygskriterierna förblir hemliga, vilket i sin tur är förödande eftersom betyget inte säger någonting om vad eleverna kan om inte kriterier är kända innan. Detta kanske är en av anledningarna till att elevorganisationen har lagt ner tid på frågan om att ompröva betyg, att de inte upplever oss som tydliga. Kriterierna är viktiga och de ska vara kända för eleverna.

Fördelen med detta nya betygssystem är att vi kan vara tydliga. Förr kunde vi inte det för att vi behövde spridningen. ”Därför ställde vi frågor på bildtexten för det var bara vissa som hade läst den.” (Tankesmedjan 060406)

Genom att betygskriterier dokumenteras och presenteras ges elever och föräldrar större möjligheter att informera sig om underlagen för betygssättningen. Konkreta dokument ger också bättre underlag för samtal mellan lärarna. Samtidigt finns det också ett värde i att formulera betygskriterier skriftligt eftersom ett sådant arbete bidrar till att utveckla det professionella språket. För det krävs ett välutvecklat och nyansrikt språk för att kunna beskriva många olika kvaliteter på ett sådant sätt att enighet kan uppnås om vad det innebär att ha kunnande för olika betyg.

6.3.3 Kriterierelaterade betyg är lämpliga när syftet är att markera en gräns

Legitimiteten i ett betygssystem bygger på att alla inblandade upplever betygen som rättvisa, sakliga och att man vet vad de ska användas till. Eftersom vårt betygssystem är ett kriterierelaterat system och där kriterierna eller kravnivåerna består av språkligt formulerade uttryck i ämnesstermer är det önskvärt att lärare tolkar kraven i kriterierna på ett likvärdigt sätt. Att få fram ett rättvist bedömningssystem som inte kan ifrågasättas kan nog bli svårt att uppnå, men de som blir betygssatta, det vill säga eleverna, måste kunna övertygas om att lärarna diskuterat sina bedömningar med varandra för att betygen ska bli så likvärdiga som möjligt. Lärarna måste kunna visa att de

grundar sina bedömningar på gemensamt tolkade betygskriterier. Detta behöver dock inte innebära att den lokala tolkningen av betygskriterierna ser likadan ut i två klasser, man kan ju ha valt olika ämnesinnehåll. Lärarna måste dock ha diskuterat och gemensamt kommit fram till att tolkningarna är likvärdiga även om det valda kunskapsstoffet gör att de har olika utformning, annars blir det svårt att använda betygen som ett urvalsinstrument. Vid införandet av ”de nya betygen” var kanske ambitionerna inte att skapa urval, utan snarare en kunskapsbedömning, för i ett betygssystem som baseras på verbalt beskrivna kvaliteter är det svårare att ha många betygssteg än i ett system som utgår från poängfördelningar på en poängskala. Om urvalsfunktionen fortfarande är betygens överordnade funktion kanske det finns mer normrelaterade principer som är bättre. Urvalsinstrumentet kan i och för sig vara motivationshöjande då eleverna kan ”byta in” sina betyg mot åtråvärda utbildningsplatser. Förhoppningsvis ser eleverna en praktisk nytta av det som pågår i skolan, ser att de har nytta av sina kunskaper i ett sammanhang utanför skolan. Om inte, kanske deras ansträngningar istället riktas in på att skaffa så bra betyg som möjligt och som tack för sina ansträngningar får eleverna betyg som de kan använda för att byta till sig en plats på gymnasiet, sedan på högskolan och till slut förhoppningsvis ett välbetalt jobb. Betygen ges ett *bytesvärde* som inte behöver ha så mycket med kunskaper att göra.

7. Den individuella utvecklingsplanen

TANKESMEDJAN HAR DISKUTERAT begreppet Den individuella utvecklingsplanen (IUP) utifrån de styrdokument och källor vi har kommit i kontakt med under resans gång.

Regeringen har beslutat om IUP för att få en bättre implementering av läroplanen. Resultatet har bl.a. blivit att en mängd skolledare och lärare har lagt och lägger ner mycket tid på att förstå och konstruera sin egen IUP. Olika grupper har skapats och konsulter anlåtits för att fördjupa och sprida kunskaper kring IUP.

Bakgrunden till reformen tycks vara att läroplanen, Lpo 94, inte har lyckats få någon större genomslagskraft i skolan. Kunskapssynen har inte förändrats så som avsågs och strävansmålen har hamnat i skymundan. Elevens inflytande över sin egen läroprocess behöver också förbättras. Alla elever ska ha en IUP och den ersätter inte åtgärdsprogrammen, vilket innebär att en del elever kommer att ha båda delar. Den individuella utvecklingsplanen upprättas i samband med utvecklingssamtalet det vill säga minst en gång per termin. Åtgärdsprogram upprättas vid behov och kan ske vid vilken tidpunkt som helst under skolarbetet. IUP är att betrakta som en allmän handling och kan därför innehålla både offentliga och hemliga uppgifter.

Förordningen om IUP hittar vi i skolverkets författningssamling SKOLFS 2006:10 *Skolverkets allmänna råd för individuella utvecklingsplaner*.

Skolverkets allmänna råd är rekommendationer för att stödja hur skolans författningar (lagar, förordningar och föreskrifter) kan tillämpas. Skriften *Allmänna råd och kommentarer, den individuella utvecklingsplanen*, kom hösten 2005. Bestämmelser om individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram hittar vi i 7 kap 2 § och 5 kap

1 § grundskoleförordningen. Det står bland annat så här i stycket om utvecklingssamtalet:

Läraren skall fortlöpande informera eleven och elevens vårdnadshavare om elevens skolgång. Minst en gång per termin skall läraren, eleven och elevens vårdnadshavare samtala om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas (utvecklingssamtal). Vid utvecklingssamtalet skall läraren i en framtidsytande individuell utvecklingsplan skriftligen sammanfatta vilka insatser som behövs för att eleven ska nå målen och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för läroplanen och kursplanerna. Utvecklingsplanen kan även innehålla överenskommelser mellan lärare, elev och vårdnadshavare. Informationen vid utvecklingssamtalet bör grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i förhållande till målen i läroplanen och kursplanerna (Skolverket, 2005, s8).

På begäran av en elevs vårdnadshavare skall läraren som ett komplement till utvecklingssamtalet även lämna annan skriftlig information om elevens skolgång än vad som anges i första stycket.

Uppgifter i utvecklingsplanen och sådan information som avses i andra stycket får inte ha karaktären av betyg.

Utvecklingssamtal skall i vissa fall resultera i ett sådant åtgärdsprogram som avses i 5 kap. 1 § (Skolverket 2005 s.9)

Om åtgärdsprogram, det som måste upprättas om man anser att eleven inte kommer att nå målen, står det följande:

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, dennes vårdnadshavare eller på annat sätt har framkommit att eleven behöver särskilda stödåtgärder, skall rektor se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta vid utarbetandet av programmet (Skolverket 2005 s.9).

Motsvarande bestämmelser finns även i särskoleförordningen, speci-alskoleförordningen och sameskoleförordningen. Där beskrivs den individuella utvecklingsplanen på följande sätt:

Det är en framåtsyftande planering där läraren, eleven och föräld-rarna i samverkan sätter upp mål för elevens lärande på kort och på lång sikt. Den ska grunda sig på den bedömning av elevens läran-de och resultat som redovisats vid utvecklingssamtalet. (Bergman 2005 www.skolverket.se)

7.1 Syftet med Individuella utvecklingsplaner

Den individuella utvecklingsplanen ska ge eleven ökad kunskap om och inflytande över det egna lärandet och den egna utvecklingen, samt vara ett aktivt verktyg i elevens lärandeprocess. Eleven ska få ökad möjlighet att ta ansvar för och påverka sina studier. Planen ska konkret beskriva de insatser som behöver vidtas för att eleven ska nå målen. Elev och vårdnadshavare ska få ökad delaktighet i planeringen. Planen ska även kunna skapa bättre kontinuitet vid skolbyten, lärar-byte etc. Det är läraren som ansvarar för att IUP görs i samverkan med vårdnadshavare och elev. Med hjälp av elevernas IUP skapas ett underlag för arbetslagets och den enskilde lärarens planering och uppföljning av den dagliga verksamheten.

7.1.1 Innehållet i IUP

Det är viktigt att planen är framåtsyftande och konkret beskriver vilka insatser som ska göras av eleven, vårdnadshavare och skolan för att eleven ska vara framgångsrik i sin utveckling. Planen ska utgå från elevens starka sidor, intressen och förmågor samt uttrycka positiva förväntningar. Planen ska grunda sig på den uppföljning och utvär-dering som görs av elevens kunskapsmässiga och sociala utveckling i förhållande till skolans olika mål. Bedömningarna ska vara sakliga och inte innehålla värderingar av elevens personliga egenskaper. Det är de sammanfattade iakttagelserna och bedömningarna som elevens lärare gör, som ligger till grund för målen i IUP. Det ska finnas både kortsiktiga och långsiktiga mål för eleven samt eventuella överens-kommelser mellan, skola, elev och vårdnadshavare. Målen ska vara

realistiska och uppnåbara och det ska finnas beskrivet hur eleven ska nå dessa mål. Det är viktigt att strävansmålen inte tappas ur sikte. Integritetskänsliga uppgifter får inte förekomma.

7.1.2 Förutsättningar/förberedelser för IUP

Skolan ska ha underlag om varje elevs kunskapsmässiga och sociala utveckling för att kunna informera vårdnadshavare och elev. Det innebär att elevens samtliga lärare systematiskt måste dokumentera den utveckling som sker. Det kan göras genom t ex loggböcker, portfolios, elevers utvärderingar och lärares anteckningar. Språket i dokumentationen måste vara sakligt och gemensamt för alla, även rutiner kring förfarandet och sättet att dokumentera bör vara gemensamt. Dokumentationen skapar en tydligare bild av elevens utveckling för alla inblandade. Vid utvecklingssamtalet ska elev och vårdnadshavare ges information om elevens utveckling och lärande i förhållande till målen i läroplan och kursplaner. Inför utvecklingssamtalet och upprättandet av IUP bör elev och vårdnadshavare ha möjlighet att förbereda sig så att mötet blir en dialog mellan jämlika parter.

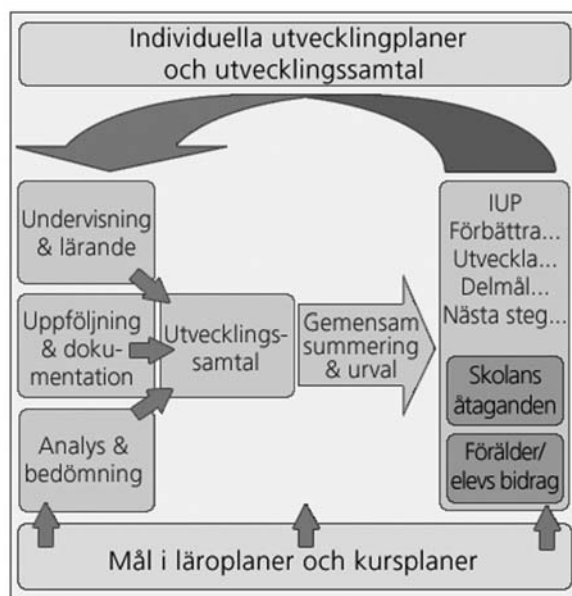


BILD 1. Från Myndigheten för skolutveckling som visar sambandet mellan alla delarna i processen att ta fram en individuell utvecklingsplan. (www.skolutveckling.se 2007)

7.1.3 Efter IUP

Den systematiserade kunskap kring elevernas utveckling som skolan får skapar underlag för såväl arbetslagets, den enskilde lärarens och skolledningens fortsatta planering. Det kan visa på olika behov av utveckling på såväl grupp-, ämnes-, som skolnivå. IUP blir en betydelsefull del i det ständigt pågående kvalitetsarbetet i skolan. Följande schematiska bild ger en beskrivning av processen kring IUP-arbetet:

7.2 Tankesmedjans resonemang kring IUP

Sättet vi har arbetat på med tankar kring IUP är det samma som för tankesmedjan i stort. Vi har dock inte läst lika mycket gemensam litteratur som vid bedömnings- och betygssättningsdelarna av tankesmedjan. Framförallt är det skolverkets allmänna råd, föredrag i myndigheten för skolutvecklings regi och medlemmarnas olika erfarenheter som ligger till grund för diskussioner, tankar och slutsatser. Vi har även läst ett ”paper in progress” skrivet av Ann-Christine Vallberg Roth och Annika Månsson. Individuella utvecklingsplaner som ett fenomen i tiden, samhället och skolan.

Vid tankesmedjans start gjordes en inventering av olika frågeställningar som kan vara väsentliga att diskutera. Frågeställningarna behandlade många olika aspekter kring IUP, betygssättning och bedömning. Det finns en bred spännvidd i frågorna. En del handlar om mer konkreta och praktiska problem som språket, utformning av blanketter m.m. andra har en mer teoretisk infallsvinkel t ex om syftet med IUP, förståelse för varför fenomenet IUP uppträder just nu. Vi har också funderat över inneboende motsägelser t ex kring styrdokumentet för bedömning, betygssättning och IUP. Hur man förankrar IUP i den dagliga verksamheten och de olika skolkulturer som finns på olika skolor men också mellan yngre och äldre elever. Tankesmedjan har också funderat över hur reformen om IUP har satt igång processer ute i verksamheten, och om man kan skönja mönster eller gemensamma drag från våra olika erfarenhets- och geografiska områden.

Tankesmedjan har diskuterat kring det som skolverket formulerat som syftet med IUP och om IUPverkligen är ett bra redskap för att uppfylla dessa syften. Individuella utvecklingsplaner i olika former tycks vara ett fenomen som växer fram i olika delar av samhället. Det är inte bara i förskolan och skolan, utan även inom andra sektorer t ex

under fritiden och inom äldreomsorgen som olika former av planer förekommer. Det finns många texter och böcker kring IUP, de flesta ger råd och tips om hur man kan arbeta med IUP. Vallberg Roth och Månsson vill i stället genom att problematisera, diskutera och kritiskt granska, skapa förståelse för fenomenet IUP. (Vallberg & Roth 2005)

Tankesmedjan diskuterade utifrån texten innebörden av begreppen individuell, utveckling och plan/planering. Det är problematiskt att å ena sidan ha en individuell utvecklingsplan som ska skapas av tre jämbördiga parter (elev, vårdnadshavare och pedagog) och å andra sidan ha ett dokument som är gemensamt för många, i en del fall en hel kommun. Ibland finns även en ”fjärde part” inblandad, när kommuner tagit hjälp av konsulter i utformandet av en IUP-blankett. Elever och vårdnadshavare har dessutom inte varit inblandade i den processen. Utveckling kan ses på flera olika sätt, t ex som en linjär utveckling, steg, stadier, nät, vilket också kan få betydelse för IUP. Plan/planering får konsekvenser på olika nivåer, för eleven, arbetslaget, den enskilde pedagogen och skolan, dessa processer sker parallellt men måste hänga ihop. (Vallberg & Roth 2005)

Det är en komplex situation. Å ena sidan kräver vi individualisering – å andra sidan finns det gemensamma mål och gemensamma nationella prov. – Nu har vi fått en annan syn på kunskap men det lever kvar en normalisering. Skolan har hamnat i en mall trots att vi har en konstruktivistisk syn på kunskap. (Tankesmedjan 070118)

Ställer vi för stora krav på eleverna i förhållande till deras förmåga att ta ansvar och kunna se konsekvenser av sina val?

Fenomenet IUP bygger på föreställningen om en självständig, fri och flexibel individ som har förmågan att reflektera, göra kritiska bedömningar, se risker och möjligheter samt göra val. Individen förväntas förändra sig i sin egen takt, på sitt eget sätt i ett livslångt lärande. Vallberg Roth diskuterar om man kan uppfatta detta som valfrihet eller valtvång. Eleven förväntas göra rationella val, formulera mål, lärostil m.m. och på så sätt planera sin egen kompetensutveckling. Människan behöver både frihet och trygghet. Skapar vi ett obligatoriskt självbestämmande? Ger all denna frihet otrygghet? Författarna diskuterar vidare om eleven är likt en spindel i centrum av nätet och med kontroll eller det inlindade bytet. Runt eleven kan finnas en

mängd olika redskap för kunskapskontroll och dokumentation som t ex loggböcker, portfolios, läsutvecklingsscheman, planer. Finns det en risk att barnet objektiveras i all denna dokumentation? (Vallberg & Roth 2005)

Låter vi barnen vara barn – kanske kan inte barn veta vad de vill?
(Tankesmedjan 070118)

I texten finns ett avsnitt om utvecklingsplaner som kontroll-, utvecklings- eller cementeringsredskap. IUP har flera olika syften och kan användas som stöd i individens utveckling och skolan kvalitetssäkring men det kan också få en cementerande verkan. När man ska välja själv väljer man efter invanda och kända strukturer vilket skulle kunna få till följd att eleven stannar i det samhällssegment eller den kultur det kommer ifrån. Vallberg Roth lyfter också fram att en diskussion kring genus och mångkulturalitet tycks saknas kring IUP, lika så begreppet behov i detta sammanhang. I ett mångkulturellt samhälle finns t ex. olika syn på vad som är skolans uppgift och föräldrarnas roll. Beroende på socioekonomisk- och/eller etnisk tillhörighet kan förväntningarna på skolans uppdrag och föräldrars roll variera. (Vallberg Roth 2005)

Intressant det här att man kräver mer från familjerna, engagemang t ex. Kan det vara så att IUP i och med det försvårar det för vissa barn att lyckas i skolan? (Tankesmedjan 070118)

Hur stort engagemang kan skolan kräva av vårdnadshavare?

Kan det vara så att IUP istället cementerar elevernas tillstånd? – det man redan kan och det man redan vet är det som man vill utveckla. Är det inte meningen att skolan ska visa på sådant som man ännu inte känner till att man skulle kunna utveckla? (Tankesmedjan 070118)

Vallberg Roth avslutar sin text med att dels visa på möjligheter och risker med IUP och dels att de skönjer en tendens till okritisk övertro till individuella utvecklingsplaner. De hoppas att deras text inte ska leda till en överkritisk misstro utan i stället ge underlag för en nyanserad kritisk medvetenhet i det fortsatta arbetet. (Vallberg Roth)

Tankesmidarna från Sjöbo kommun ställde upp med sin kom-
mungemensamma IUP-blankett för diskussion och förevisning. Ar-
betet med en gemensam IUP i Sjöbo har pågått under lång tid. Detta
har inneburit många, långa och svåra diskussioner. Uppdraget var att
skapa ett dokument som skulle vara kommunövergripande. Tankes-
medjan fick förevisat en mapp med blanketter och instruktioner samt
en beskrivning av hur processen har fortskridit. I Sjöbo blev man klar
med blanketterna 2005 och dessa har nu utvärderas och ska revide-
ras bl.a. ansågs det vara för många papper.

Hur undviker man att fokus i utvecklingsarbetet hamnar på IUP-
blankett i stället för kvalitet i undervisningen?

Blanketten – är det verkligen det som är det viktiga? Hur stor hän-
syn ska man ta till blanketten? (Tankesmedjan 070118)

Jag tycker inte att föräldrar behöver vara med i vartenda litet steg.
(Tankesmedjan 070118)

7.3 Möjligheter och risker med IUP

Om reformen med IUP har som syfte att förankra Lpo 94 och dess
kunskapssyn, så kan man på en del håll skönja att många lärare har
problem att förstå meningen med IUP och hur den ska kunna bli ett
medel att nå skolans mål. Å ena sidan kan man se att det finns lärare
som inte har anammat den gällande kunskapssynen och då inte heller
metodiskt arbetar mot mål tillsammans med elever, de tycks se IUP
som ytterligare en arbetsuppgift som inte hänger samman med deras
undervisning. Det blir bara mer jobb till ingen nytta. Å andra sidan
kan man se att det också finns lärare som har anammat kunskapssy-
nen och arbetar målmedvetet med att förverkliga läroplanens mål
och som också har svårt att förstå meningen med IUP. De har redan
verktyg för systematiskt målformulering, kontinuerlig utvärdering,
uppföljning m.m. med eleverna t ex med hjälp av loggböcker och
portfolios. IUP känns då överflödigt eftersom de redan har de verk-
tyg de anser sig behöva för att uppfylla intentionerna i läroplanen.

IUP-förordningen kan bidra till bättre måluppfyllelse genom att
tvinga fram ett utvecklingsarbete. Tankesmedjan har tyckt sig se ett
mönster när vi diskuterat våra egna erfarenheter från olika kommu-
ner och skolor. Det tycks vara så att på många håll började man med

att försöka skapa en IUP-blankett, man satte ofta som mål att den skulle vara gemensam för så väl yngre som äldre elever och ibland även för en hel kommun eller ett rektorsområde. En del kommuner tog hjälp av konsulter i utformandet. Det innebär att de pedagoger som ska använda dokumentet inte är delaktiga bakgrunden till varför blanketten ser ut som den gör och det finns en risk att man inte förstår hur den ska användas. Resultatet kan bli att man inte kommer närmre syftet med IUP. IUP-grupper har utsetts att arbeta med frågan. På många håll skapades avprickningsmallar med stegar, rutor m.m. Nästa insikt tycks vara att man i arbetet med styrdokumentet och allmänna råden inser att det krävs en hel del annat arbete än att "bara" skapa en blankett att fylla i. Svårigheter med "avprickning" är att det ofta formuleras olika kunskapsmål i olika ämnen som eleven ska uppnå. Det är långt ifrån de intentioner och de strävansmål som finns i läroplanen. Man upptäcker efterhand en mängd olika områden som lärare måste arbeta med gemensamt för att kunna skapa en IUP. Områden som olika sätt att hantera bedömning, betygsättning, målformulering, att ha ett gemensamt professionellt språk, att formulera vad olika kvaliteter innebär generellt och i olika ämnen, etc. blir viktigt. Själva blanketten får underordnad betydelse och istället behövs kompetensutveckling för alla så att intentionerna och kunskapssynen i våra styrdokument blir allas egendom. Nästa steg i kedjan återstår att upptäcka.

7.3.1 Bedömning – en konsekvens för individuella utvecklingsplaner
Av alla dokument som lärare ska fylla i och arbeta med bör inget kunna jämföra sig med den individuella utvecklingsplanen. Det beror på att en IUP inte är meningsfull om den inte har en förankring hos personalen på skolan. Processen fram till att man ska fylla i en IUP är mer väsentlig än själva det praktiska ifyllandet av dokumentet. Om en individuell utvecklingsplan ska kunna tillföra skolan något måste den upplevas som angelägen av alla parter som ska arbeta med den. Avgörande för om man ska lyckas med den utmaningen är att en genomtänkt och konsekvent bedömning föregår arbetet med själva dokumentet. Samtidigt är det viktigt att bedömning och värderande språk hålls utanför IUP. Bedömningsarbetet ska vara avslutat när lärare, elev och föräldrar sätter sig för att gemensamt resonera om barnets IUP. Dokumentet i sig ska vara framåtsyftande och inte tillbakablickande.

Blankettens, eller mallens, utformande är av underordnad betydelse jämfört med arbetet som leder fram till att den ska fyllas i. Den saken måste vara helt klar. Det innebär inte att vi helt kan bortse från att kommentera utformandet av blanketten. En individuell utvecklingsplan sänder signaler om hur undervisningen i den aktuella skolan bedrivs. Den bakomliggande kunskapssynen kan ofta spåras i utformandet. Kunskapssynen styr hur bedömningsarbetet ser ut på skolan och det avspeglas alltså också i IUPn.

Kanske blir det inte tydligt förrän vi skriver ner det? Och då är IUP en bra sak! Det tvingar oss lärare att se vad det är vi säger och gör!
(Tankesmedjan 070118)

I tankesmedjan vi diskuterat varför IUP-arbetet ofta startar i diskussioner om utformandet av blanketten. Det har visat sig att man ibland har börjat med en färdig blankett och efter en tid upptäckt att den inte motsvarat de förväntningar man haft. Då har arbetet med att plocka fram en ny blankett startat och medfört utvecklande och intressanta diskussioner. Bedömnings- arbetet har då synliggjorts och lärarna därmed blivit medvetna om att man inte alltid arbetar utifrån samma premisser.

En seriös process som syftar till att ta fram en användbar IUP börjar i samtal om styrdokumentet. Vi vet att tolkningar av styrdokumentet kräver tid. Att komma fram till en gemensam tolkning på en skola kräver därför framförhållning och gott om tid. Kontinuerligt återkommande fortbildning i frågor som rör bedömning och kunskap är viktig (Utbildningsdepartementet 2001, s.40). Även om tolkningsutrymmet bör vara generöst finns det vissa grundläggande intentioner i styrdokumentet som inte kan förbigås. När styrdokumentet har definierats lokalt gäller det att identifiera en undervisning som kan hjälpa eleverna till bästa tänkbara måluppfyllelse. Vår läroplan talar ett tydligt språk om att utveckla förmågor hos eleverna med hjälp av ämnena i kursplanerna.

7.3.2 *Möjligheter med IUP*

Eftersom IUP är ett nytt inslag i den obligatoriska svenska skolan finns det mycket som ännu inte fallit på plats. IUP-projektet är belastat med en hel del barnsjukdomar. Det innebär dels att det finns många vettiga tankar om IUP som ännu inte blivit prövade, dels att

några är missnöjda med det merarbete som IUP fört med sig. Ett nytt inslag i skolan som tar lärarens tid i anspråk blir helt naturlig utsatt för kritisk granskning. De uppenbara vinsterna med IUP har för många ännu inte framträtt tillräckligt tydligt.

Genom att enträget betona hur viktiga målen i skolan är, vill Skolverket i sina allmänna råd om IUP markera att toleransen med skolor som fortfarande arbetar utan tydliga mål är noll. IUP framtvingar och påskyndar en utveckling av skolan som borde ha ägt rum för länge sedan.

Kraven från myndigheterna är att arbetet med IUP ska lyfta verksamheten och synliggöra sådant som egentligen redan borde vara en del av vardagen i skolan. Intentionerna i LpO-94 ekar i Skolverkets allmänna råd om hur en IUP bör se ut. För läroplansentusiaster är IUP därför inte så mycket att orda om. Den gruppen finner stöd för sin tolkning av styrdokumentet och ser möjligheter att ytterligare befästa idéerna om en ny och modern pedagogik. Därmed gynnas tankarna om en bättre måluppfyllelse och eleverna får det extra stöd som projektet är avsett att ge. Syftet med IUP är för dessa lärare klart och väldefinierat. Ytterligare en kommunikationskanal mellan skolan och hemmet etableras så att alla inblandade parter tillsammans kan följa elevens utveckling. (ibid., s.37) Föräldrarna blir därmed vinnare på projektet.

Möjligheterna att IUP kan få en framträdande roll i skolan som det professionella verktyg för kommunikation som Myndigheten för skolutveckling talar om är uppenbara. Kan lärarkåren sluta upp kring en gemensam förståelse av kunskapsbegreppen så har vi kommit långt. Arbetslagen skulle då svetsas samman och kunna genomföra en undervisning baserad på de senaste rönen om bedömning och såväl framgångsrika som mindre framgångsrika elever skulle nå bättre resultat. En gemensam syn på elever vore önskvärd, inte minst ur ett rättviseperspektiv.

Genom att utveckla gemensamma förhållningssätt inom arbetslagen kan lärandemiljöerna förbättras. (ibid., s 35) Det skulle underlätta överlämningar av elever från de lägre skolåren till de högre och därmed garantera åtminstone ett visst mått av likabehandling.

Elevens roll i IUP är att vara i fokus för samtal om hur hem och skola ska agera för att hon ska få ut så mycket som möjligt av sin skolgång. Utformas process och produkt enligt gällande allmänna råd så är eleven också en given vinnare. En del lärare vill att eleven

ska äga sin IUP och ange tonen i samtalen med lärare och föräldrar, peka ut var hon befinner sig i sin utveckling och vart hon ska nå tills nästa möte. Mycket längre än så kanske vi inte kan förvänta oss att nå när det gäller elevmedverkan. I en sådan miljö skulle man med rätta kunna hävda att läroplanens intentioner präglar skolan, och att eleven blir sedd och lyssnad på. Eleven får bekräftelse på sin egen måluppfyllelse (Vallberg-Roth & Månsson 2005 s.8)

IUP-reformen erbjuder goda möjligheter för att ge eleverna ökad respekt och förhöjd självkänsla i skolan. Det framåtsyftande dokumentet tar ingen notis om elevens tidigare prestationer på skolan. IUP sätter fokus på elevens positiva förmågor och ger eleven träning i att se sin egen utveckling.

Vi upplever att eleverna vet mer om sin förmåga idag än tidigare, att föräldrarna är mer delaktiga, och att överlämningen mellan åren blir bättre (Tankesmedjan 070215).

Tanken är att medvetandegöra eleven om hennes goda sidor, som kanske inte alltid uppmärksammas tillräckligt i utvecklingssamtalen. Utvecklingssamtal blir lätt, namnet till trots, rapporteringssamtal av hur eleven ligger till för närvarande. IUP kan utmana sådana statiska beskrivningar och stå för ett mer visionärt synsätt. Därmed kan eleven påminnas om att skolan har för avsikt att uppmärksamma fler sidor hos henne, än de rent prestationsmässiga.

7.3.3 Risker och utmaningar med IUP

De finns alltså många positiva aspekter att resonera om när det gäller IUP. I den här texten är det dock tänkt att även lyfta fram några av de svårigheter som IUP-reformen förknippas med, det tveksamma mottagande som den mött på en del skolor, till exempel.

Expertgruppen har ... sett många exempel på beslut om individuella utvecklingsplaner i kommunala skolplaner som inte fått genomslag i verksamheten p g a bristande kunskaper, engagemang och förutsättningar i skolorna (Utbildningsdepartementet s.39)

Mycket av den kritik som riktas mot IUP handlar, som redan nämnts, om oklara direktiv och merarbete. Lärarna upplever antingen att

man redan arbetar med fullgod dokumentation av sina elever, eller att man inte vill ha ytterligare ett dokument att fylla i.

Det står klart att i diskussioner om barnets/elevens insatser i skolan är det inte jämbördiga parter som möts. Läraren har ett självklart övertag genom att hon på daglig basis ser vad som händer i skolan. Det är som förälder svårt att öppet ifrågasätta skolans verksamhet eller lärarens auktoritet. Därmed uppstår en ojämlik situation och i det gemensamma arbetet med IUP deltar man därmed inte på lika villkor, eller med samma förutsättningar. Välutbildade föräldrar är vana att kunna påverka sin situation har ett givet försprång framför föräldrar utan någon studietradition.

Föräldrar frågar efter IUPmen vet inte riktigt vad man ska ha det till. (Tankesmedjan 070215)

Ett annat intressant tema som författarna introducerar i samtalet om IUP rör mer samhällseliga dimensioner, som makt- och klassfrågor, och hur IUP kan ses som ett senmodernt fenomen. (Vallberg-Roth & Månsson 2005 s.7) De skriver att vår senmoderna tid kännetecknas av att medborgarna ständigt sätts i valsituationer. På sikt leder detta till att vi blir otrygga. Barn regleras av ett otal planer och dokument i vilka de ska utvärderas och bedömas. Författarna nämner planeringsböcker, loggböcker, portfolio, läsutvecklings- och relationsutvecklings-scheman som några exempel. I detta nätverk av dokument frågar sig författarna om barnet är spindeln eller bytet i nätet. (ibid. s.8) Till denna hög av planer lägger vi nu dessutom individuella utvecklingsplaner.

I en värld av valfrihet finns risker för att systemet reproducerar sig självt. När elever ska välja i skolsammanhang visar det sig att de väljer i enlighet med den miljö de kommer ifrån. Utifrån det resonemanget kan IUP ses som ett möjligt klasscementerande redskap. (ibid.s.15)

I varje dokument som ska användas som mätinstrument, discussionsunderlag eller liknande finns det en dimension som rör makt inblandad. Den som formulerar agendan inför ett möte har makten över vad som ska behandlas på mötet. IUP ska upprättas tillsammans av alla berörda parter. Vi har redan diskuterat de problem som är förknippade med ett sådant förfarande. Inte desto mindre är det någon som måste ta på sig uppgiften att formulera vad som ska finnas med i en IUP. I väldigt många fall är det skolans personal som tar på sig det

jobbet, vilket kan tyckas helt naturligt. Samtidigt innebär det att skolan lätt ges tolkningsföreträde och frågan om jämbördiga parter i samtalet blir åter aktuell.

En del kommuner tog extern hjälp i arbetet med att utforma en bra IUP-blankett. Man anlidade konsulter. Det innebar att brukarna av dokumentet, lärarna, eleverna och hemmen, aldrig fick vara med. En praktisk lösning, måhända, men inte oproblematiske Den förståelse för IUP som kan växa fram i processen mot en användbar blankett går förlorad, och det finns en risk i att blanketten uppfattas som svårbegriplig. I arbetet med IUP måste man vara medveten om att färdiga formuleringar styr vad som kommer att diskuteras vid mötet mellan hem och skola. Om det finns givna nivåbeskrivningar att utgå ifrån kan eleven lättare se var hon befinner sig i sin utveckling. Eleven kan också enklare peka ut en nivå, eller ett mål, som hon vill jobba mot tills nästa möte. En del skolor ser det som ett bekvämt och professionellt sätt att jobba på.

Riskerna med färdigformulerade mål är dock uppenbara. Skolan har medvetet valt att ta med vissa målformuleringar, och därmed valt att utesluta andra.

I och med att grunden är måluppfyllelse blir den formulerade texten med automatik en del i en bedömning (ibid.s.22)

Varför inte ge eleven den frihet det innebär att själv få staka ut den väg som hon vill vandra? Om dokumentet ska göra skäl för namnet bör väl individen, det vill säga eleven, vara den som bestämmer vilka mål som ska ställas upp. Det är ju slutligen elevens arbetsinsats det kommer an på om målet eller målen faktiskt nås.

Att låta varje elev fritt välja egna utvecklingsmål kan vara en framgångsrik strategi, sett ur ett krasst resultatperspektiv. Eleven arbetar mot sina personliga mål och når bra resultat. En tänkbar konsekvens av att eleverna väljer sinsemellan väldigt olika mål kan bli att arbetet i klassrummet blir överdrivet individualiserat. Det blir svårt att ge elevgrupperna undervisning som rimmar med allas mål. Dessutom finns risk för att ett alltför individorienterat förhållningssätt i klassrummet inte ger den miljö för lärande som bör präglade den svenska skolan. Styr dokumentens intentioner om lärande och kommunikation i elevgrupper går förlorade. Ämnesintegrerad undervisning försvåras och man riskerar en återgång till ämnesuppdelad undervisning. (ibid.s.19 f).

Ett mindre antal lärare som arbetar tillsammans kring en barngrupp i förskolan har lättare att enas om hur en bra IUP ska se ut. (Utbildningsdepartementet s.39) Lärarna i de högre skolåren har en svårare, men inte desto mindre angelägen, uppgift att lösa. Risken för att den ofta fragmentariserade synen på kunskap som råder i skolåren 7–9 avspeglas i elevernas individuella utvecklingsplaner är stor. Betygen är sannolikt en viktig faktor i sammanhanget. De kan bidra med och kanske till och med förstärka den fragmentariserade kunskapssynen, eftersom enskilda betyg ges i de flesta ämnena. Det upplevs enklare att arbeta med ämnesuppdelad undervisning så länge betygssystemet ser ut som det gör. Att få eleverna motiverade att arbeta med IUP i de betygssättande skolåren kan försvåras av att IUP inte ska innehålla någon ämnesbedömning. Den riktigt stora och inte helt enkla utmaningen för lärarna blir därför att koppla IUP till sådant som eleverna blir bedömda på, utan att göra någon enskild ämnes-specifik bedömning .

I skrivande stund känns det som om den största utmaningen för lärarkåren i arbetet med IUP är att alla riktlinjer och rekommendationer som gäller idag förändras av den sittande regeringen. Omedelbart efter maktskiftet i höstas deklarerade skolministern att han gärna ville ha en IUP för varje ämne. Därefter har det inte hörts så mycket i ärendet, men de politiska förutsättningarna för en sådan reform finns kvar. En förändring i riktlinjerna för IUP kommer troligen inte att lanseras utan förändringar även i andra delar av skolvärlden. Tankesmedjan har svårt att bedöma sannolikheten för sådana förändringar.

En annan utmaning gäller arbetet ute på skolorna. Om reformen med IUP har som syfte att förankra kunskapssynen i läroplanen kan två intressanta diskussioner föras. För det första finns det lärare som ända sedan 1994 anammat läroplanens tankegod. Därför arbetar de redan med de verktyg som behövs för att förverkliga läroplanens mål: kontinuerliga utvärderingar, uppföljningar av elevernas arbeten med hjälp av loggböcker och portfolios. Hur ska den gruppen lärare motiveras att arbeta vidare med ytterligare ett dokument?

De lärare som redan arbetar mot mål tycker att det är självklart och anser att det sparar tid. De lärare som idag inte arbetar mot mål tycker att det är svårt och att det nya tar en massa tid som de inte har. (Tankesmedjan 070215)

För det andra finns det lärare som aldrig accepterat, eller förstått, läroplanens intentioner och som därmed inte heller tagit till sig budskapet om IUP. För den här gruppen kommer det att krävas ett målmedvetet, metodiskt och välformulerat fortbildningsarbete för att förankra IUP. Annars blir IUP en extra arbetsuppgift som inte kommer att behandlas med det allvar som dokumentet kräver.

8. Rekommendationer till kommuner

I DETTA AVSNITT HAR VI FÖRSÖKT att utifrån tankesmedjans olika resonemang utkristallisera rekommendationer för det fortsatta arbetet. Det finns naturligtvis redan många bra idéer ute på arbetsplatserna och viktigast är kanske att starta processen kring betyg – bedömning och IUP för att sedan förhöra sig i den egna pedagoggruppen om vilka behov som finns för ett fortsatt arbete. Vi gör inga anspråk på att vara heltäckande i detta avsnitt utan vill endast presentera några förslag. Vi har delat upp avsnittet i tre olika delar – bedömning, betyg och IUP – men de hänger ihop på många sätt.

8.1 Rekommendationer för bedömning

Vi har i tankesmedjan ägnat mycket tid åt bedömningsfrågan och här kommer våra rekommendationer vad gäller det fortsatta arbetet med bedömning.

8.1.1 Fortbildning för lärarna vad gäller bedömning

Något vi i tankesmedjan ofta har återkommit till är behovet av fortbildning. Läroplanen från 1994 (Lpo 94) har, om man ska dra slutsatser utifrån olika undersökningar, inte fått den uppmärksamhet den förtjänar. Den fortbildningen som tankesmedjan föreslår handlar naturligtvis om flera aspekter men en viktig och återkommande är kunskapssynen i Lpo 94. Det är viktigt att diskutera läroplanen för att kunna tolka den kunskapssyn som den representerar och för att kunna komma fram till en gemensam plattform att utgå från. Har vi inte rätt kunskapssyn kan vi inte heller göra rätt bedömning.

Vidare ser vi vinster med fortbildning för lärarlag i bedömning så

att lärare tillsammans kan utveckla redskap för att mäta förståelse och de handlingar som är kopplade till denna. Idag finns det en utbredd vana i att testa endast minneskunskaper. I tankesmedjan har vi fastnat mycket för formativ bedömning och de vinster som den för med sig för eleverna.

Det är också viktigt för lärare att träna sig i återkoppling, både muntlig och skriftlig, till eleverna så att deras utveckling gynnas i så hög utsträckning som möjligt.

8.1.2 Träna elever i självbedömning

Som vi har nämnt tidigare är det inte bara lärare som behöver vara insatta i läroplanen och kursplanerna. Även eleverna måste kunna förstå vad som förväntas av dem för att kunna göra ett så bra arbete som möjligt.

Det är viktigt att kriterierna för bedömningen är kända för eleverna innan de börjar arbeta och att dessa kriterier är tydliga. För att kunna göra bra självbedömningar krävs också träning. Man kan använda sig av kamratbedömningar eller gruppbedömningar för att skapa möjlighet till sådan träning. Det är också bra om man kan visa konkreta exempel där man har använt sig av de olika bedömningskriterierna för att hjälpa eleverna att förstå vad som efterfrågas.

8.1.3 Inför reflekterande samtal i pedagoggruppen

En av de största vinsterna med att delta i tankesmedjan har varit den långa tid att tänka som funnits och likaså utrymmet för återkommande reflektioner. Mycket i skolan upplevs för den vanliga pedagogen ofta som blytutryckningar, antingen pålagda uppifrån eller orsakade av olika krissituationer.

Att få tid till att reflektera över sin lärarroll och det som tillhör denna skulle, om det görs rätt, stärka professionen. Att avsätta två timmar en eftermiddag i månaden, eller två gånger per termin, för reflekterande/lärande samtal skulle på lång sikt ge en fördjupad förståelse för hur arbetslaget resonerar och agerar. Till dessa reflektioner kan man antingen använda litteratur som har föreslagits i det här dokumentet eller lärarnas egna loggböcker. Oavsett vilket tror vi att kunskapsynen och bedömning kommer att få stort utrymme i dessa samtal eftersom det är angeläget för alla praktiserande lärare. Vi rekommenderar att man i dessa reflekterande samtal blandar lärare med olika utbildning för att skapa fördjupad förståelse. I tankesmed-

jan har vi varit i stort sett alla sorters lärare, skolledare och forskare och våra olika utgångspunkter har på ett positivt sätt tvingat oss att se saker ur ett annat perspektiv.

En annan aspekt av detta är likvärdigheten som måste finnas i bedömningen. Utan samtal kring bedömning så finns det stor risk att likvärdigheten försvinner. För lärare stämmer det nog ofta att så länge den egna tolkningen inte ifrågasätts upplevs den som oproblematiske.

Oavsett om det gäller fortbildningen eller reflekterande samtal är det viktigt att det från skolledningen finns ett långsiktigt planerande. Att tänka måste få ta tid.

8.1.4 Att sätta sig in i pedagogisk forskning bör ingå i tjänsten

I tankesmedjan har vi haft stor glädje av såväl de forskare som deltagit som de som har bidragit med texter. Vi anser att det måste till aktuell forskning för att skapa nya tankar kring det som vi gör i skolan. Bedömning är ett område som får mer och mer uppmärksamhet och det kommer att resultera i flera nya tankar på området. Det är viktigt att vi som befinner oss i navet för undervisningen får tid att ta del av dessa. Kanske hade det varit bra om två av de tio förtroendetimmar som lärare har per vecka skulle ägnas åt att sätta sig in i ny forskning på området.

8.2 Rekommendationer för betyg

Vad gäller rekommendationerna för betyg har de naturligtvis mycket gemensamt med rekommendationerna för bedömning eftersom de hänger ihop på flera plan.

8.2.1 Att vara delaktig i debatten

Betygssystemet som sådant är inte något vi kan förändra på våra enskilda arbetsplatser men det är viktigt att vi förstår systemet och intentionerna bakom det till fullo så att vi, som enskilda aktörer eller på våra skolor, kan vara delaktiga i den debatt som förs kring betygssystemet. Vi som arbetar i skolan och som i allra högsta grad berörs av förändringar i systemet bör vara de som hörs i diskussionerna. Vi måste därför på våra arbetsplatser sätta oss in i vad syftet med betygen är och hur vi bäst kan leva upp till dess ändamål. Detta kan ske genom samtal i arbetslag, via gemensam fortbildning eller fördjupande föreläsningar.

8.2.2 Tydlighet

Precis som vi har nämnt tidigare är tydligheten vad gäller betygssystemet viktigt. Inte bara lärare behöver förstå vad det är som betygssätts utan även eleverna och deras föräldrar. För detta ändamål kan man för eleverna använda tid i undervisningen för att gå igenom betygskriterier och visa på konkreta exempel. För föräldrarna kan man använda föräldramöte eller kanske föräldrakurser där man visar på innehållet i våra styrdokument. Det är också möjligt att skapa bedömningsmatriser där man kan visa på vad man tittar på vid betygssättning.

8.2.3 Öppenhet

Betygssystemet bygger på att alla inblandade parter spelar med öppna kort. Ingen ska behöva gissa sig till vad som krävs för ett visst betyg i ett visst ämne. Elevorganisationen driver sedan länge kravet att låta elever ompröva sina betyg. En bra idé är att ha täta samtal med eleverna så att de är helt på det klara vad om vad som gäller. Då behöver vi kanske inte införa möjligheten att ompröva betyg.

8.2.4 Att inte ge betyg på enskilda uppgifter

Skolverket rekommenderar inte lärare att sätta betyg på enskilda uppgifter eftersom det skapar en otydlighet vad det är betygen egentligen symboliserar. Betyg får man vid avslutad kurs/termin och ska visa vad man kan i slutet av den terminen. De delarbeten man gör fram till slutet bör därför inte betygssättas. Om man som lärare väljer att ändå göra så, krävs det att man är extremt tydligt mot eleverna så att inga missförstånd uppstår.

8.2.5 Skapa gemensamma kriterier

Som det ser ut idag finns det inga betygskriterier för år 8 vilket innebär att varje skola själv ansvarar för dessa. Det skapar ett stort problem med likvärdigheten. För att minska denna eventuella skillnad i tolkningen av kriterierna är det viktigt att träffas, både på skolan och i kommunen. Det finns de kommuner som har skapat kommunlänkar för detta ändamål där de kan diskutera en likvärdig betygssättning.

8.3 Rekommendationer för IUP

I arbetet med IUP finns det flera fällor att ramla i. I tankesmedjan har vi delat med oss till varandra av våra erfarenheter på området. Dessa tillsammans med den litteratur vi diskuterat och tips från föreläsningar om IUP utgör en ganska god grund för oss när vi här ger några tips och råd om hur man kanske kan undvika de allra vanligaste miss-tagen.

8.3.1 Att göra blanketten användbar och angelägen

Många kommuner har tagit sig an IUP-reformen med avsikt att göra något vettigt och bra för sina skolor. Därför har man tillsatt expertgrupper av olika slag med uppdrag att plocka fram en för alla skolor gemensam blankett. Några har till och med hyrt in konsulter. Ofta har sådana gruppers arbete varit förgäves. Välformulerade och korrekta blanketter har tagits fram, men efter ett tag har de visat sig fungera dåligt ute på skolorna. Personalen har inte varit delaktig i processen, eller ens haft insyn i gruppens arbete. Risken för att personalen på skolorna inte känner att blanketten motsvarar deras förväntningar är stor.

8.3.2 IUP måste förgås av en process

IUP måste ta sin utgångspunkt i en *process* som bör tillåtas att se olika ut på olika skolor. Avgörande för att man ska lyckas etablera en användbar IUP är att de som ska bruka dokumentet också tillåts vara aktiva i processen som leder fram till en IUP. Förmodligen är det en felaktig prioritering att sätta kravet på att kommunens alla skolor ska använda samma blankett i första ledet. Argument som att en gemensam blankett ska underlätta för elever som byter skola inom den egna kommunen känns inte lika relevanta som att den enskilda skolans personal tydligt ser att centrala delar av deras undervisning avspeglas i elevernas utvecklingsplaner. Det är snarare på det området som särskild hänsyn bör tas. Att skolor tillhör samma kommun, eller ligger nära varandra, är ingen garanti för att man gör samma tolkning av styrdokumentet.

8.3.3 Att lärarna har huvudansvaret för innehållet

En i Tankesmedjan ofta framförd synpunkt angående språket i IUP är att det måste vara så begripligt att flertalet målsmän kan begripa

innehållet, inte får det innebära att kraven som ställs i Skolverkets allmänna råd kompromissas bort. För att garantera att kvalitén i dokumentet upprätthålls är det vår rekommendation att lärarna tar det övergripande ansvaret för innehållet i utvecklingsplanerna. Det är troligen ganska få målsmän som upplever att de stängs ute från skolans värld, när de inte engageras för att delta i tillverkandet av individuella utvecklingsplaner.

8.3.4 IUP måste vara ett levande dokument

Det är vår fasta övertygelse att IUP, som tämligen nytt inslag i den obligatoriska skolan, kan överleva och bidra till en ökad måluppfyllelse under vissa förutsättningar. Den avgjort viktigaste förutsättningen är att eleverna kan se någon poäng i fylla i en IUP. IUP får inte bli ännu ett resultat- eller rapporteringsdokument som fylls i och sedan arkiveras tills nästkommande samtal. En IUP måste spegla arbetet i skolan och innehållsmässigt knyta an till sådant som ingår i elevernas vardag. Den ska ständigt vara aktuell, även om den inte fylls i mer än några gånger om året.

9. Förslag på fortsatt forskning

I DETTA AVSNITT vill vi försöka oss på att ge förslag till forskningsområden som kan knytas till det som vi har behandlat i tankesmedjan. Vi har inför detta avsnitt inte sonderat terrängen av befintlig forskning och chansen är därför stor att vi berör redan existerande forskningsområden. Vi har i detta avsnitt använt oss av de problemställningar som har kommit upp under våra möten för att skapa tänkbara forskningsansatser. Det som står i detta avsnitt är främst sådant som vi finner intressant att veta mer om.

9.1 Förslag till fortsatt forskning för bedömning

Bedömningsforskningen har vuxit på senare tid och kommer troligen att göra så även framöver. En förändrad syn på kunskap, företrädd i Lpo 94, kräver andra bedömningsmöjligheter än tidigare. Lärare har ett behov av att lära sig mer om hur man bedömer exempelvis förståelse eller förtrogenhet. Det är också viktigt att undersöka och belägga de olika sambanden mellan bedömning och kunskap så att dessa stödjer varandra i elevens utveckling.

9.1.1 Lärarens språk vid formativ bedömning

I Tankesmedjan har vi diskuterat formativ bedömning som ett framgångsrikt sätt att hjälpa eleven i dess utveckling. Det forskas redan på detta område men en sak vi finner viktig är lärarens språk vid formativ bedömning. Vilken betydelse har vårt sätt att formulera oss vid formativ bedömning?

9.1.2 Eleverna uppfattning om bedömning

Det forskas redan på hur eleverna själva uppfattar att bli bedömda men eftersom vi inte vet i vilken utsträckning detta sker vill vi ändå lyfta fram detta som ett viktigt forskningsområde. Hur uppfattar eleverna själva att bli bedömda och vilka resultat ger det? Forskning på detta område är viktigt så att eleverna inte tas som gisslan av olika företrädare som säger sig veta vad som är bäst för eleverna själva.

9.1.3 Besiktning av lärare

Vi har också diskuterat en form av besiktning av lärare så att alla som arbetar inom skolan har en grundläggande förmåga att bedöma kunskap på olika sätt. Under lärarutbildningen blir man naturligtvis ofta testad på sina egna kunskaper i olika ämnen men sällan, om ens någon gång, på sin egen förmåga att bedöma andra. Vi anser att bedömningen i skolan är så avgörande att det hade varit intressant att forska på hur en sådan besiktning hade kunnat se ut.

9.1.4 Elevernas självbedömning

Den kanske viktigaste delen av bedömning är elevernas egen. Självbedömning, som lyfts fram i Lpo 94 som en viktig del av lärandet, är intressant att belysa. Hur utvecklar vi självbedömning hos eleverna och vilka resultat ger det?

9.1.5 Processbedömning i praktiken

Något som redan nu lyfts fram i forskningen är processbedömning, det vill säga att bedöma eleven under arbetets gång och under en längre period. Det som skulle kunna vara intressant är att titta på hur sådan processbedömning ser ut i praktiken. Hur gör lärare och vilka kriterier använder de sig av?

9.1.6 Att bedöma individer i grupp

Av samma skäl hade det varit intressant att i praktiken studera en individuell bedömning inom olika grupper. Forskning lyfter fram att elever lär sig mycket av varandra i grupp och att de kan använda gruppen för att hjälpa varandra framåt i olika resonanden. Situationen blir så att säga mer gynnsam för eleven. För läraren uppstår den grannliga uppgiften att ändå kunna avgöra hur mycket förståelse eller förtrogenhet de enskilda eleverna har. Forskning på detta område hade kunnat ge intressanta exempel att diskutera kring.

9.2 Förslag till fortsatt forskning för betyg

De problem som vi har berört under vår resa tillsammans i tanke-
medjan erbjuder många infallsvinklar till att forska kring betyg.

9.2.1 *Likvärdighet*

Vi återkommer ofta till detta ord – likvärdighet – i samband med be-
tygsdiskussion. Ett intressant forskningsområde skulle kunna be-
handla just detta. Är det möjligt att ha likvärdiga betyg i samband
med en kvalitativ bedömning? Hur ser lärare och elever på begreppet
likvärdighet i förhållande till betyg? Hur skulle man kunna stärka
likvärdigheten i dagens betygssystem?

9.2.2 *Lärares svåra uppgift*

Vi har tidigare berört svårigheten för en lärare att endast bedöma det
som står i betygsriterierna, att det finns andra saker kopplade till en
lärares bedömning än den rent kunskapsmässiga. Intressant hade varit
att undersöka om det är på detta viset och vad som i så fall får bety-
delse vid en bedömning.

9.2.3 *Betygens effekt på lärandet*

Betyg sägs ofta ha en positiv effekt på elevernas motivation för lärande.
Det finns till och med de som hävdar att elever endast lär för betygen.
Är detta sant och i vilken utsträckning är det så? Kan betyg möjligen
ha en hämmande effekt på lärandet?

9.2.4 *Lärares uppfattning om betyg*

Bengt Selgheds avhandling om hur lärare uppfattar betygssystemet
hade det varit mycket intressant att följa nu några år senare. Har lärare
idag en annan uppfattning om betygssystemet och dess tillämpning?
Har dessa år som förflutit gjort lärare mer förtrogna med systemet
och dess intentioner?

9.2.5 *Ett nytt betygssystem*

Det är tal om att ändra utseendet på betygssystemet, att införa fler
betygssteg. Det ska fortfarande vara kvalitativ kunskap som mäts
och det ska fortfarande vara utifrån mål och kriterier. Det hade varit
mycket intressant att intervjua lärare och elever om deras uppfatt-
ning om en sådan förändring. Vilka förväntningar och farhågor ligger
på ett sådant system?

9.2.6 *Inga betyg alls*

I det här sammanhanget skulle det också vara intressant att fundera över hur skolor helt utan betyg fungerar jämfört med vanliga betygsättande. Hur ser målpuffyllelsen ut i en skola utan betyg? Kan vi plocka bort betygen och istället använda oss av annan form av bedömning med bibehållet resultat? Hur ser resultaten ut på de friskolor som inte använder betyg?

9.3 Förslag till fortsatt forskning för IUP

Det finns inte särskilt mycket forskning om individuella utvecklingsplaner, eftersom de inte funnits så länge. Med utgångspunkt i våra diskussioner i Tankesmedjan vill vi här föreslå några områden som sannolikt skulle vara intressanta att fördjupa sig i.

9.3.1 *Hur upplevs arbetet med IUP*

Ett givet fördjupningsområde är att undersöka hur IUP uppfattas av dem som använder sig av dem, det vill säga lärare, elev och målsmän. Vi har resonerat mycket om hur de olika parterna ser på det merarbete som skapats i och med IUP-reformen. Det skulle vara intressant att inte bara behöva gissa, utan istället få en vettig sammanställning kring den frågan. Kanske är det svårt att bedriva erfarenhetsbaserad forskning om något som ingen har särskilt lång erfarenhet av, men frågan är högst relevant

9.3.2 *Vilket syfte anses IUP ha*

En genomgång av dokumentets funktion är ett annat uppslag att fundera kring. Hur används utvecklingsplanerna på skolorna? Vad upplever skolorna att de har för syfte? Dessa frågor borde kunna besvaras även om man inte jobbat med IUP i mer än något år. I svaren borde man kunna se hur den bakomliggande kunskapssynen på skolorna ser ut, vilket också är en intressant fråga.

9.3.3 *Blankettens betydelse*

Den som vill anlägga ett lite snävare perspektiv kan ta sig an att reda ut konsekvenserna av att använda färdigformulerade mallar jämfört med att använda mer öppna sådana. En analys av olika skrivelser i IUP och vad de sänder för signaler till brukarna skulle kunna vara en del av uppgiften. På motsvarande sätt kunde en analys av de mest öp-

pet formulerade utvecklingsplanerna vara intressant. Hur öppen och fri kan en IUP vara, utan att Skolverkets allmänna råd sätts ur spel?

9.3.4 Hur har intentionerna med IUP fallit ut

En studie med både teoretisk och praktisk ansats skulle kunna utgöras av att granska intentionerna bakom IUP, och sedan följa upp hur de har omsatts i praktiken.

9.3.5 IUP och måluppfyllelse

På sikt borde någon ta sig an att undersöka hur måluppfyllelsen har, eller inte har, påverkats av IUP. En knepig uppgift, men kanske den mest angelägna av de här nämnda. Om det inte går att påvisa någon ökad måluppfyllelse borde det vara svårt att se något existensberättigande för IUP.

Avslutande ord

TANKESMEDJANS DELTAGARE har tillsammans haft ett ansvar för att göra mötena intressanta och innehållsrika. Samarbetet i gruppen har fungerat bra. Nya perspektiv på gamla problem har ständigt dykt upp och gjort våra diskussioner stimulerande. Våra egna, ofta väl rotade uppfattningar om centrala begrepp i skoldebatten har utmanats. Vi har tvingats att tänka om, att tänka nytt och att se vår egen praktik med nya ögon.

Vårt gemensamma arbete har inte bara resulterat i nya tankar och idéer om skolutveckling. Ett minst lika viktigt resultat är de band som knutits mellan deltagarna, såväl yrkesmässiga som personliga. Den formella delen av tankesmedjans uppdrag är nu avslutat, men ett nätverk där deltagarna kan fortsätta att diskutera och problematisera håller redan på att ta form.

Referenser

- Riksrevisionen (2004). *Betyg med lika värde? En granskning av statens insatser*. RiR 2004:11.
- SKOLFVS 2006:10 *Skolverkets allmänna råd för individuella utvecklingsplaner*. Stockholm: Ljungbergs tryckeri
- Skr. 1996/97:112 *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*.
- Andersson, Bastian & Jansson, Magnus (2006). *Likvärdig bedömning – Illusion eller verklighet?* Examensarbete/Lärarytbildningen: Naturvetenskap och lärande, Malmö Högskola.
- Andersson, Håkan (2002). Betygen i backspegeln. I: *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Aschan, Sofie & Senli Elagöz, Nuray (2005). *Hur bedömning kan främja elevers lärande*. Examensarbete/Lärarytbildning: Geografi, miljö och lärande, Malmö Högskola.
- Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998). *Assessment and Classroom Learning*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. Database: Academic Search Elite
- Brickhouse, N.W. (2001). Embodying science: A feminist perspective on learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, s. 282–295.
- Cobern, W.W. & Aikenhead, G.S. (1998). Cultural aspects of learning science. I: B.J. Fraser & K.G. Tobin (Red.), *The International Handbook of Science Education* (sid. 39–52). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Fjellström, Roger (2002). Betygsättandets etik. I: *Att bedöma eller döma. Tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Gipps, C. (2001). Sociocultural aspects of assessment. I: G. Svingby & S. Svingby, *Bedömning av kunskap och kompetens* (sid. 15–67). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, PRIM-gruppen.
- Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process skills. *Assessment in Education*, 6, 129–144.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Korp, Helena. (2006). Lika chanser på gymnasiet? En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. Doktorsavhandling. Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Lindström, L. (2005). Pedagogisk bedömning. I: L. Lindström & V. Lindberg (Red.), *Pedagogisk bedömning: Om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (sid. 11–27). Stockholm: HLS förlag.
- Löfqvist (1999). *Den bångstyriga verkligheten. Har det svenska systemskiftet haft någon betydelse för arbetet med elever i behov av stöd?* Statsvetenskapliga institutionen, Umeå universitet.
- Marton, Ference., Dahlgren, Lars-Ove., Svensson, Lennart., & Säljö, Roger. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning. En bok om den studerande människan*. AWE/Gebbers.
- Messick, S. (1996). Validity of performance assessments. I: G. Phillips (Red.), *Technical issues in large-scale performance assessment* (sid. 1–18). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Nationalencyklopedin (1990). Ett uppslagsverk på vetenskaplig grund utarbetad på initiativ av statens kulturråd.
- Riksrevisionen (2004). *Betyg med lika värde? En granskning av statens insatser*. RiR 2004:11.
- Sadler, R. D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Schoultz, J. (2000). *Att samtala omli naturvetenskap : kommunikation, kontext och artefakt*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Shepard, L. A. (2002). The role of classroom assessment in teaching and learning. I: V. Richardson (Red.), *Handbook of Research on Teaching*, 4th ed (sid. 1066–1101). Washington DC: American Educational Research Association.

- Selghed, Bengt. (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Doktorsavhandling. Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Selghed, Bengt. (2006a). *Betygen i skolan. Kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis*. Stockholm: Liber.
- Selghed, Bengt. (2006b). Betygsättning – ett dilemma för lärare? I: Ridderporre, B. red (2006). *Utbildningsledarskap – nu och i framtiden*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (1995). *Betyg i en skola för bildning*. Förslag till betygskriterier.
- Skolverket (1996). *Grundskola för bildning – kommentarer till läroplan, kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 2000*. (Skolverkets rapport nr 190). Stockholm Skolverket Liber
- Skolverket (2001). *Bedömning och betygssättning – kommentarer med frågor och svar*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket (2004a). *Likvärdig bedömning och betygssättning. Allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Fritzes kundservice.
- Skolverket (2004b). *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning*. Dnr 00-2004-556.
- Skolverket, (2005), *Den individuella utvecklingsplanen, Allmänna råd och kommentarer*, Stockholm, Fritzes Kundservice.
- SOU 1942:11. *Betygsättningen i folkskolan. Betänkande med utredning och förslag angående betygssättningen i folkskolan avgivet av in Ecklesiastikdepartementet tillkallade sakkunniga*. Stockholm.
- SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem. Slutbetänkande av Betygsberedningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SOU 1992:94. *Skola för bildning. Betänkande av läroplanskommittén*. Stockholm: Nordstedt Tryckeri.
- Tholin Jörgen. (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Doktorsavhandling. Högskolan Borås.
- Tholin, Jörgen. (2003). *En roligare dans. Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygskriterier i tre ämnen för skolår åtta. Licentiatuppsats*. Högskolan Borås.
- Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22, 389–405.

- Törnvall, Maj (2001). Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan. Pedagogiska-psykologiska problem, 677. Malmö högskola: Institutionen för pedagogik.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*, Lpo 94. Stockholm: Fritzes förlag.
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för frivilliga skolformer*, Lpf 94. Stockholm: Fritzes förlag.
- Utbildningsdepartementet (2001) Ds 2001:19 *Elevens framgång – skolans ansvar*. Stockholm. Fritzes
- Utbildningsdepartementet (2007). *En ny betygsskala*. Bilaga till protokoll 2007-03-12 § 41.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vallberg Roth, Ann-Christine och Månsson, Annika (2005) *Paper in progress* Individuella utvecklingsplaner som fenomen i tiden, samhället och skolan.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiske, Martha Stone, editor (1998). *Teaching for Understanding. Linking research with practice*, San Francisco: Jossey-Bass.

World wide web

- Bergman, Mona (2005). <http://www.skolverket.se/sb/d/866/a/3773>
Stockholm: Skolverket.
- Grundskoleförordningen (1994:1194)
<http://www.notisum.se/rnp/SLS/LAG/19941194.HTM>
- Gymnasieförordningen (1999:884)
<http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19920394.HTM>
- Gustavsson, Bernt (2003). *Vad är kunskap?*
<http://skolverket.se/publikationer?id=1108> Stockholm: Skolverket.
- Jönsson, Anders och Svingby, Gunilla (2007) *Underlag till ramverk för en provbank/bedömningsresurs i grundskolan*, Rapport från Skolverket.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1678>
Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2006/2007) Kursplaner och betygskriterier.

<http://www3.skolverket.se/kio3/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=15&skolform=11&id=2087&extraId>.

Skolverket (2005) Skolverkets allmänna råd – Den individuella utvecklingsplanen.

http://www.skolutveckling.se/kunskap_bedomning/individuella_utvecklingsplaner/styrdokument/

Skolverket Bedömning ur ett vidare perspektiv (2005)

<http://www.skolverket.se/sb/d/502/a/1972;jsessionid=6D4D37BD4DA973ED91B4346FC263EF1D>

Bild

Myndigheten för skolutveckling (2007)

http://www.skolutveckling.se/kunskap_bedomning/individuella_utvecklingsplaner/

Bilaga 1

Deltagare i Tankesmedjan

Deltagare	Kommun/Högskola
Kerstin Ek	Bromölla
Ingrid Andersson	Bromölla
Ana-Maria Lindskoug	Hörby
Eva-Britt Elfman	Hörby
Bengt Selghed	Högskolan Kristianstad
Anneke Svensson	Kristianstad
Gurli Lindvall	Kristianstad
Göran Larsson	Kävlinge
Jörgen Birch-Jensen	Kävlinge
Bodil Georgson	Lomma
Thomas Eskilsson	Lomma
Cathrine Zander	Lund
Christel E. Hällebrand	Lund
Ingrid Linse	Lund
Johan Krantz (ordf.)	Lund
Karin Montén	Lund
Tina Tagestam Borgfors	Lund
Anders Jönsson	Malmö Högskola
Gunilla Persson	Simrishamn
Helén Nilsson	Simrishamn
Elisabeth H-Arlefalk	Sjöbo
Eva Clary Johnsson	Sjöbo
Lars Falk	Sjöbo
Monica Wallin	Staffanstorp
Lena Hansson	Svalöv
Mia Hofvander	Vellinge
Sara Linderöth (sekr.)	Vellinge

Rapport 1, 2007; IUP, bedömning och betygsättning
www.tankesmedjan.nu

