

Kurs: PED 440  
Datum: 2004-10-29

Pedagogiska institutionen  
Box 199, 221 00 Lund

# Målstyrning, utvärdering och konkurrens

## -en kritisk granskning av tester och betygssättning i gymnasieskolan

Maria del Carmen Gomez

Handledare:  
Bosse Bergstedt

## ABSTRACT

Arbetets art: Kandidatuppsats, 10 poäng  
Sidantal: 46  
Titel: Utvärdering, målstyrning och konkurrens  
-en kritisk granskning av tester och betygssättning i gymnasieskolan  
Författare: Maria del Carmen Gomez  
Handledare: Bosse Bergstedt  
Datum: 2004-10-29  
Sammanfattning: Arbetet utgör en litteraturundersökning avseende utvärdering och styrning av dagens svenska gymnasieskola. Perspektivet är kritiskt granskande och intresset för frågorna har väckts genom egna erfarenhet som gymnasielärare.

Centralt för sambanden mellan målstyrning, konkurrens och utvärdering är förståelsen för tester och utvärdering, avseende testmetodik, tolkning av testresultat och påverkan på den pedagogiska processen, samt förutsättningarna för att målstyra den pedagogiska verksamheten i skolan.

I syfte att erhålla ett brett perspektiv på tester och utvärderingar, har två vitt skilda områden närmare studerats. Dessa har valts så att det ena (testning av ämneskompetens och betygssättning) utgör en relativt formaliserad testning av specifika ämneskunskaper, som regelbundet utvärderas; medan det andra (utvärdering av den gemensamma värdegrunden) utgör ett ämnesövergripande område, vars testning inte är formaliserad och inte sker regelbundet.

Genom att undersöka hur utvärdering sker inom två olika och vitt skilda områden, har generella slutsatser dragits rörande de komplexa sambanden mellan målstyrning, konkurrens och utvärdering.

Några slutsatser som dras är att det föreligger en samverkan mellan målstyrning, utvärdering och konkurrens, samt att tolkningsutrymmet i betygskriterierna i kombination med en press för högre betyg, är en orsakskombination som kan förklara den rådande betygsinflationen.

Nyckelord: utvärdering, konkurrens, målstyrning, test, värdegrund, gymnasieskola, betygssättning, likvärdighet

# Innehållsförteckning

1. Introduktion.....	3
1.1 Regelstyrning och kontroll har ersatts av målstyrning och konkurrens .....	3
1.2 Betygen har kommit att utgöra ett viktigt underlag för beslut .....	5
1.3 Skolornas prestation inom den gemensamma värdegrunden utvärderas inte regelbundet.....	5
2. Syfte .....	6
2.1 Målstyrning, utvärdering och konkurrens .....	6
2.2 Testning av ämneskompetens och betygssättning.....	8
2.3 Testning av medborgerlig-moralisk kompetens.....	8
3. Metod .....	9
3.1 Perspektiv.....	10
3.2 Litteratur .....	10
3.2.1 Rapporter och andra dokument publicerade av Skolverket .....	10
3.2.2 Gymnasiebetyg, SOU 2004:29 .....	12
3.2.3 Vetenskapliga artiklar inom pedagogik .....	12
Dennis, B (1999). Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. Institutionen för pedagogik och didaktik. Artikeln analyserar klassrummets diskurs och har varit inspirerande i detta arbete. På ett mycket tydligt sätt belyser Beach skolans roll i reproduktionen av sociala strukturer i samhället och hur detta praktiskt går till. ....	12
3.2.4 Litteratur om kvalitet, utvärdering och målstyrning .....	13
3.2.5 Litteratur om makt, diskurs, social struktur och kritik.....	13
4. Teoretisk bakgrund .....	14
4.1 Tillämpad kunskapssyn.....	14
4.2 Foucaultinspirerad diskurs .....	14
4.3 Språkets konstituerande roll.....	16
4.4 Tester avspeglar mål och syften.....	16
4.5 Testmetoders påverkan på resultat .....	17
5. Testresultat från gymnasieskolan.....	18
5.1 Nationella prov, exempel på metodologiska problem.....	18
5.2 Betygens likvärdighet .....	20
5.3 Tester och betyg som underlag för mätning av skolornas prestation.....	26

5.4 Elevernas medborgerligt-moraliska kompetens.....	28
6. Analys .....	32
6.1 Testningens och betygssättnings roll i utvärderingen av skolornas verksamhet.....	32
6.2 Satsningar på den gemensamma värdegrunden prioriteras inte i utvärderingar .....	33
6.3 Tester, kontroll och demokrati .....	34
7. Slutsats .....	35
7.1 Målstyrning ger skolan många goda möjligheter, men dessa tas inte tillvara.....	35
7.2 Brister i den demokratiska kontrollen av skolan är ett problem som tangerar pedagogikens ämnesområde .....	36
7.3 Det finns kända, men olösta metodproblem i kontrollen av betygens likvärdighet.....	37
7.4 Marknadsspråk, dess påverkan på skolans arbete .....	38
7.5 Samverkan mellan målstyrning, utvärdering och konkurrens .....	40
Referenser .....	41

I följande arbete utgår jag från mina egna erfarenheter av trettio års undervisning, bland annat som lärare i biologi och kemi inom den svenska gymnasieskolan. Genom årens lopp och särskilt under mina fortsatta studier inom pedagogik, har jag ur ett kritiskt perspektiv kommit att betrakta de stora förändringar den svenska gymnasieskolan genomgått.

I detta arbete kommer jag att fokusera på skolans styrning och utvärdering. Dessa två områden har kommit att knytas närmare samman genom skolans kommunalisering och samtidigt förändringar i kontrollen och styrningen av skolan.

Min avsikt är att betrakta vad som ligger under en ytlig, officiell bild av skolan och uppmärksamma testning och utvärdering som del i styrningen av skolan och därmed som en del av den demokratiska kontrollen över vårt utbildningssystem. Dennis Beach vid institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet skriver:

Bilden av skolan som konservativ institution och ideologisk statsapparat (Althusser 1972) står i bjärt kontrast till den officiella diskursen om skolan och dess roll i samhället, som den kommer till uttryck ibland annat skolans läroplan, skollagen och SOU 1997:107. Där ses skolan som en del i en demokratisk rörelse med syftet att höja kunskapsnivån hos alla. Men som jag visar överensstämmer verksamheten i dagens skola inte med dessa ideal (jfr Beach 1999 a), vilket framgår bland annat i undervisningen i kärnämnet matematik för elever från gymnasieskolans Hp- och Nv-program. (Dennis Beach, 1999)

Det jag vill granska är hur utvärderingen av skolan sker i en utvärderings- och styrprocess, där elevernas betyg både är ett konkurrensmedel och utgör underlag för utvärdering av skolans verksamhet.

# 1. Introduktion

## 1.1 Regelstyrning och kontroll har ersatts av målstyrning och konkurrens

Inom den västerländska kultursfären har förändringar skett avseende synen på samhällets institutioner och den enskilda individen. Ett synsätt på relationer mellan människor och olika grupper av människor beskrivs allt oftare i termer av marknad, kund, köp-säljrelationer, och liknande. Skolan utgör inget undantag.

I Sollentuna, oavbrutet borgerligt styrt sedan 1979, praktiseras köp och sälj-system fullt ut. Varje kommunal skola är en egen enhet och rektorn svarar för att den går med vinst.

Skolorna kan sägas vara dotterbolag i en koncern kallad Sollentuna Serviceproduktion (SSP), även den med vinstkrav på sig. (Björvall, K. s 40)

Parallellt med denna utveckling har många av samhällets olika institutioner förändrat sitt arbetssätt till en allt högre grad av målstyrning i stället för detaljstyrning. Även tillsyn och kontroll har i många fall förändrats från traditionell direkt kontroll, i form av exempelvis omfattande inspektioner, till en i allt högre utsträckning indirekt kontroll exempelvis genom krav på egenkontroll, eller ”självvärdering”, i kombination med stickprover. Inom utbildningens område har denna allmänna samhällsförändring påverkat synen på skolan, dess uppdrag och ansvar, samt synen på elevens möjligheter och skyldigheter.

Under 80-talet genomfördes flera utredningar, som år 1988 resulterade i regeringens proposition om skolans utveckling och styrning 'proposition 1988/89:4'. ... *Man gick från regelstyrning till målstyrning* med färre regler och tydligare mål. Grundprincipen för den fortsatta utvecklingen slogs här fast. Staten ska ha det samlade övergripande ansvaret för att garantera en likvärdig utbildning. Kommunerna ska ha ansvar för att organisera och genomföra verksamheten utifrån de av staten fastställda målen. (Sjögren, B. s 13)

Utöver dessa förändringar av styrningen och överföring av ansvar från staten till kommun, har andra konkreta förändringar skett. Skolöverstyrelsen har upphört och till en del ersatts av Skolverket, som nyligen uppdelats i två delar, en stödjande och rådgivande del, Myndigheten för skolutveckling, samt en del med tillsynsansvar, Skolverket. Andra konkreta förändringar är en ny läroplan, Lpf 94, ett växande antal friskolor och elevers större frihet att välja vilken skola de vill gå i genom att närhetsprincipen frångåtts. Närhetsprincipen innebar att gymnasieelever placerades på den skola som låg närmast bostadsorten. Numera väljer eleverna vilken skola de önskar genomföra sin gymnasiestudier på och grundskolebetyget används vid platsbrist för att skilja ut de elever som får tillträde till de populäraste skolorna.

Sammantaget har alltså systemen för styrning och kontroll av skolan väsentligt ändrats, samtidigt som skolorna ”konkurrensutsatts” genom dels det ökade antalet friskolor och dels elevers större rätt att själva välja sin skola.<sup>1</sup> Dessa förändringar ställer delvis nya krav på tester och utvärderingar av skolornas verksamhet. Testning av gymnasieelever är därför ett område vars förutsättningar och betydelse har förändrats. Testresultat kan användas som ett urvalsinstrument då elever väljer skola, som en kontroll av skolornas kunskapsöverföring eller skolornas övriga måluppfyllelse, som argument för eller emot tillståndsgivning för friskolor, och på många andra sätt, som antingen är nya eller har fått en ändrad tyngd jämfört med tidigare. Ett exempel på en ny användning av betygen är inom utvärdering. Det tidigare relativa betygssystemet var inte avsett att utvärdera skolornas prestationer, utan snarare att nivåbestämma eleverna relativt varandra och därmed fungera som ett effektivt urvalsinstrument vid antagning till fortsatta studier.<sup>2</sup> Den nationella betygsnivån kalibrerades i det relativa betygssystemet mot centrala prov som utgjorde normal för hela landet. I dagens målrelaterade betygssystem fungerar de i

---

<sup>1</sup> För en närmare inblick i de privata skolorna och hur har de påverkat normerna inom hela skolan se Kritisk Utbildningstidskrift nr 94, 1999.

<sup>2</sup> Hur de centrala proven användes som urvalsinstrument beskrivs i SOU 2004:29

kursplanerna klart formulerade betygskriterierna som en i systemet inbyggd normal, varför den nationella betygsnivån skall avspegla elevernas faktiska kunskaper. De centrala provens funktion som riksläkare har därmed blivit överflödigt och de centrala proven har avskaffats.<sup>3</sup>

## 1.2 Betygen har kommit att utgöra ett viktigt underlag för beslut

Genom de målrelaterade betygen tydligt formulerade kunskapsmål, avspeglar betygen konstanta kunskapsnivåer. Härigenom har det blivit möjligt att använda betygen som ett direkt mått på kunskap, vilket lett till att dagens målrelaterade betyg används inte bara som ett urvalsinstrument, utan också vid utvärderingen av skolornas måluppfyllelse. Detta har skett samtidigt som utvärdering har fått en ökad tyngd i styrningen av bland annat skolan:

Under pionjärtiden på 1960-talet sågs utvärdering som engångsföreteelse. På 1980- och 90-talet har utvärdering däremot kommit in som ett permanent inslag i en inflytelserik managementideologi, målstyrning (Pihlgren & Svensson 1989), och i målstyrningens utvecklade form, resultatstyrning. .... Vid ideal typisk målstyrning kommer utvärdering av utfall och slutprestationer samt tillbakaföring av information om måluppfyllelse i dessa stadier i styrkedjan att spela en huvudroll för att ansvariga myndigheter och huvudmän på olika nivåer i efterhand skall kunna bedöma hur de ligger till i förhållande till de precisa målen. Denna förskjutning från framåtblickande planering till efterhandsgranskning är typisk för 1980- och 1990-talens förvaltningspolitiska tänkande. (Vedung, s 44; s 46)

Idag används alltså betygssättning av gymnasieelever inte bara som ett urvalsinstrument, utan också som en del av utvärderingen av skolans verksamhet. Det rättvisekrav elever alltid har haft rätt att ställa på betygssättningens likvärdighet, har därigenom kommit att spela en mycket större roll än tidigare, eftersom betygssättningen påverkar utvärderingen av skolans verksamhet, såväl lokalt som nationellt. Utvärderingen bildar sedan beslutsunderlag för kontroll och styrning av skolan. Kravet på betygens likvärdighet och betygens jämförbarhet både över landet och över tid är alltså mycket större idag, än innan ansvaret för skolans verksamhet decentraliserades och en utpräglad målstyrning av verksamheten genomfördes, för ett drygt decennium sedan. Betygssättningen spelar därför idag en viktig roll i den demokratiska styrningen av skolans verksamhet.

## 1.3 Skolornas prestation inom den gemensamma värdegrunden utvärderas inte regelbundet

---

<sup>3</sup> En beskrivning av de centrala provens roll i det relativa betygssystemet och de nationella provens roll i det ny, målrelaterade betygssystemet ges i Sjögren, B. 1994

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Dessa värden benämns vanligen den gemensamma värdegrunden eller den medborgerligt demokratiska dimensionen.<sup>4</sup> Det demokratiska synsättet, vana vid demokratiska arbetsmetoder, tolerans och respekt för alla människors lika värde, utgör konkreta kompetenser som skolan har att överföra till eleverna. Dessa kompetenser bär upp några av de traditioner som ett öppet demokratiskt och tolerant samhälle vilar på och som skolan har en viktig roll i att förvalta genom fostran av eleverna. Elevernas kompetens inom detta område betygssätts inte separat. Det är därför inte möjligt att använda betygen som en indikator på hur väl skolorna presterat inom detta område. I en situation då skolorna i hög grad utvärderas på grundval av satta betyg, styrs utifrån utvärderingarna, och med begränsade resurser måste prestera bästa möjliga resultat i konkurrens med varandra; uppstår frågan om hur de inte direkt betygssatta och sällan utvärderade kompetensområdena prioriteras. Ett sådant sällan utvärderat kompetensområde är den medborgerligt demokratiska dimensionen.

## 2. Syfte

Mot bakgrund av de förändringar som skett avseende den införda målstyrningen av skolan, det delade ansvaret mellan stat och kommun, utvärderingens roll som en del i målstyrningssystemet och betygens roll för utvärderingen av skolans målluppfyllelse; avser jag granska hur styrning och utvärdering interagerar med betygssättning i en situation då elevernas betyg både är ett konkurrensmedel och utgör underlag för utvärdering och därmed styrning av skolans verksamhet.

### 2.1 Målstyrning, utvärdering och konkurrens

De förändringar som skett i och runt den svenska skolan skulle kunna innebära vissa problem, genom samverkan mellan målstyrning, konkurrens och utvärdering:

#### 1. Målstyrning

De förändringar som skett i skolans styr- och utvärderingssystem ställer stora krav på utvärdering av verksamheten. Den införda målstyrningen förutsätter att mål konkretiseras lokalt enligt de riktlinjer som styrdokumentet anger. Utvärderingen förutsätts till stor del ske lokalt, inom verksamheten, och innebära en uppriktig granskning av uppnådda resultat i syfte att ständigt sträva efter högsta möjliga målluppfyllelse på effektivast möjliga sätt. Målstyrning och utvärdering har därmed ett mycket intimt samband med varandra, i den modell som tillämpas för den svenska skolan idag.

#### 2. Utvärdering

Samtidigt med de genomgripande förändringarna av förutsättningarna för skolans verksamhet har det målrelaterade betygssystemet införts, där lärarna inte längre är

---

<sup>4</sup> Begreppet är hämtat ur och beskrivs i Lpf 1994



begränsade rörande betygsgenomsnitt, utan kan låta den kunskapsnivå de bedömer att en elev befinner sig på avspeglas i betyget, utan hänsyn till övriga elevers betyg. Utvärderingen av elevens ämneskunskaper avspeglar idag elevens kompetens i relation till fastställda mål, i stället för i relation till andra elever.

### 3. Konkurrens

Parallellt med införandet av målstyrning, har ansvaret för skolans verksamhet överförs från stat till kommun och de enskilda skolorna konkurrensutsatts, dels genom att närhetsprincipen avskaffats, dels genom det ökade antalet friskolor.

Dessa faktorer är inbördes beroende av varandra och det finns en risk att konkurrenstrycket på skolorna frestar till att producera resultat som ger en allt för ljus bild av skolans verksamhet. En sådan förvanskad bild av skolans prestation skulle i så fall få till följd en försämrad kvalitet på beslutsunderlag rörande skolans verksamhet och resurser. Följden skulle kunna bli en sämre resursanvändning och en svagare demokratisk styrning av verksamheten.

Betygssättning och utvärdering är av fundamental betydelse för den demokratiska kontrollen av skolan, genom att betyg och utvärderingar utgör ett väsentligt underlag rörande beslut om skolans fortsatta verksamhet. Testning och utvärdering av skolornas prestation och elevers fostran och lärande, ger resultat som används som beslutsunderlag. Genom den utvärderande efterhandsgranskning, som är ett centralt moment i dagens förvaltningspolitiska tänkande, kommer utvärderingar och deras resultat att spela en central roll i styrningen av skolan. De olika registrerade resultaten jämförs med motsvarande uppställda mål och eventuella diskrepanser återverkar på beslut rörande den fortsatta verksamheten. En situation har genom dessa samband uppstått, där testning och utvärdering har blivit direkt integrerade med beslutsprocesser. Utvärderingar och betygssättning måste därför hålla en hög standard, om inte den demokratiska kontrollen över skolans verksamhet skall gå förlorad. Detta arbete syftar till att undersöka hur skolorna utvärderas och hur betyg sätts.

Eftersom testers utformning och relevans, genom den införda målstyrningen, har fått en starkare direkt påverkan på styrningen av skolans verksamhet, resurstilldelningen från samhället, och skolans egen effektivitet, finns det starka skäl att kritiskt granska test- och utvärderingsverksamheten. Frågor rörande testers och utvärderingars utformning, relevans och kvalitet har inom ett målstyrt utbildningssystem kommit att bli en fråga om demokrati och användning av samhällets gemensamma resurser.

Vad gör skolan? Hur styr vi den idag för att göra vad vi gemensamt bestämt? För att få svar på dessa frågor måste utvärderingssystemet granskas. Risken är annars att vi tror oss veta vad skolan gör, medan verkligheten kanske är en helt annan.

I arbetet fokuseras på två områden: betygssättning av elevers ämneskunskaper och testningen av elevers kompetens inom den gemensamma värdegrunden, alltså det medborgerligt-moraliska området. Betygssättningen är tydligt styrd genom kursplanernas betygskriterier och utgör en väsentlig del av utvärderingen av skolan. Inom det medborgerligt moraliska området är utvärderingen inte lika tydligt styrd och

utgör inte en del av de regelbundna återkommande utvärderingarna. Genom att undersöka dessa två områden, bör slutsatser kunna dras rörande samband mellan betygssättning, utvärdering och styrning.

## 2.2 Testning av ämneskompetens och betygssättning

Betygssättning av gymnasieelever har flera syften. Betyget skall vara ett mått på elevens kunskap, det skall vara ett urvalsinstrument vid högre studier. Kraven på betygssättningsprocessen är därför också flera. Den skall åstadkomma en valid värdering av elevers totala kompetens, såväl över tid som över hela landet. Betygssättningsprocessen skall också åstadkomma en relevant värdering av de kompetenser hos eleven som uppfyller såväl Skolverkets kursplaners kriterier, som lokalt formulerade kriterier.

Testning av elever är inte en isolerad företeelse, utan förknippad med olika processer av betydelse för såväl den enskilde eleven, som samhället. För eleven påverkar testningen betygssättningen och därmed möjligheter till såväl högre utbildning som arbete. För både den enskilde eleven och samhället i stort är det viktigt att testning genomförs på ett sådant sätt att resultaten har relevans, validitet och är användbara till sina olika syften. Naturligtvis har den enskilda eleven rätt att bli korrekt bedömd, på ett sätt som innebär likvärdighet med alla övriga elever i landet. Likaså måste en elev med några år gamla betyg kunna jämföras med en elev med helt färsk betyg.

Betygssättningen utgör i hög grad ett mått på skolans prestation och har dessutom stor betydelse för den enskilde eleven. Redan detta gör betygssättningen till viktigt område att undersöka närmare. I en situation då olika skolenheter konkurrerar med varandra och eleven ofta benämns kund, finns en risk att höga betyg används som ett konkurrensmedel. Att betygsnivåer blir otillbörligt höga kan förhindras av ett kontrollsystem i kombination med verkningfulla styrsystem, vilka tillsammans garanterar att betyg sätts efter fastställda kriterier. Är det svenska betygssystemet stabilt och i samklang de uppställda kriterierna?

## 2.3 Testning av medborgerlig-moralisk kompetens

Det medborgerligt moraliska området har en framskjuten plats i läroplanen. Skolan skall inte bara inom de skilda ämnena, utan också genom sina arbetsmetoder fostra medborgarna i en demokratisk och tolerant anda. Utöver allmänna anvisningar, att demokrati, tolerans och öppna diskussioner skall uppmuntras, finns i styrdokumentet inga specifika upplysningar om lämpliga metoder eller bedömningsgrunder inom området. Inom det medborgerligt moraliska området är utvärderingen inte styrd på samma sätt som betygssättningen. Inte heller finns några anvisningar i Skolverkets författningssamlingar om metoder, kriterier eller mål för den medborgerligt moraliska kompetensen. I Skolverkets regelbundna utvärderingar av skolans resultat finns inget

fast utrymme för den medborgerligt moraliska kompetensen hos eleverna, skolans demokratiska arbetssätt, eller graden av moralisk fostran. I en konkurrenssituation med begränsade resurser finns en risk att sådana områden som inte utvärderas och därför inte kan användas som en merit i konkurrens med andra skolenheter, blir eftersatt. Logiken skulle vara att det inte är värt att satsa på något som inte ger avkastning. Kan det medborgerligt moraliska området över huvud taget utvärderas, och hur sker det i så fall?

### 3. Metod

Detta arbete utgörs av en litteraturstudie, som kritiskt granskar utvärderingen av skolans prestationer och styrningen av skolan. Arbetets omfattning ger inte utrymme för en fördjupad diskussion inom det komplexa problemområdet, i skärningspunkten mellan pedagogik, testmetodik och utbildningspolitik. Däremot belyses tydligt just de komplexa sambanden mellan dessa faktorer. Testning och utvärdering är ett område som tydligt har inflytande på de båda andra: Det interagerar med pedagogiken genom upplevda förväntningar, adaptation etcetera från både pedagogens och elevens sida. Testresultat bildar underlag för beslut, som utgör styrning av verksamheten i skolan, och skolan är en samhällelig verksamhet som genomför utbildningspolitiska beslut. Frågan om testers relevans och utvärdering av resultat är alltså intimt förbunden med den demokratiska styrningen av skolan.

Inom testområdet har sedan två skilda områden studerats. Dessa har valts så att vart och ett täcker olika aspekter av testning och utvärdering. Det ena området är testning och utvärdering av kunskaper inom enskilda ämnen, genom betygssättning. Det andra området är testning och utvärdering av det ämnesövergripande området medborgerlig moralisk kompetens, alltså det som i läroplanen har en framträdande plats och benämns den gemensamma värdegrunden.

Betygssättningen är relativt noggrant styrd genom det målrelaterade betygssystemets tydligt formulerade betygskriterier. Den utvärderar ämnen var för sig och betyget har ett bestämt värde angivet i (eller relaterat till) numeriska värden som kan vägas mot varandra. Betygsnivåernas beständighet i tid rum kontrolleras av tillsynsmyndighet enligt fasta, regelbundna rutiner. Betygssättningen har dessutom en tydlig roll i utvärderingen av skolans prestation.

Utvärdering inom den gemensamma värdegrundens område är inte tydligt styrd, har inga fasta kriterier, är ämnesövergripande, kvantifieras inte numeriskt, kontrolleras inte regelbundet av tillsynsmyndighet och har inte en framträdande roll vid utvärderingen av skolans prestation.

Genom att välja testning och utvärdering som en gemensam faktor mellan pedagogik och styrning, och inom området testning välja två mycket olika delar; bör det vara möjligt att få fram en bild av hur samverkan mellan målstyrning, konkurrens och utvärdering ser ut.

## 3.1 Perspektiv

Detta arbete behandlar frågeställningar som berör testning av gymnasieelever och sätter in dessa frågeställningar i ett sammanhang mellan eleven, skolan och samhället. Vid läsning av rapporter, annan litteratur, samt vid studium av verkligheten är perspektivet kritiskt i avsikt att iaktta inte bara vad som skrivs, sägs och på andra sätt uttrycks, utan även vad som kan finnas under ytan. Vad som avses fångas, utöver det uttryckta och direkt synbara, är vad Foucault lägger i begreppet diskurs.

En diskurs avgränsar vad som kan sägas och tänkas om ett fenomen, vem som kan tala om det samt när och med vilken auktoritet. Diskursen *upptäcker* inte objekten eller fenomenen som något liggande utanför dem, utan konstruerar dem historiskt och kulturellt genom det språkliga framställningssättet och genom processer inom institutionella praktiker som exempelvis skolan. Diskurserna och dess framställning av objekten är genomsyrade av samhälleliga intressen och maktförhållanden. (Säfström, C A & Östman, L 1999 s 223)

Diskursen innehåller enligt denna definition uttalade regler, som gäller för en avgränsad tid, ett avgränsat rum och en avgränsad grupp av människor. Genom att sätta in ett handlande, uttalande eller en text i sitt diskursiva sammanhang framträder faktorer som är viktiga för tolkningen, så som vem som tillåts uttrycka tidens sanningar, vem som förtrycks och vad som undertrycks. Då frågeställningarna kring testning betraktas i ljuset av den i skolan rådande diskursen, berör de såväl kunskapssyn, som synen på lärandeprocessen, sociala faktorer och frågor om makt och dominans. Även statens utvärdering av skolornas verksamhet, som ett led i uppföljningen och styrningen av skolorna, berörs.

## 3.2 Litteratur

Litteratururvalet har gjorts med fokus på svensk gymnasieskola. Litteraturen utgörs av kurslitteratur, vetenskapliga artiklar, böcker och skolverkets publikationer.

### 3.2.1 Rapporter och andra dokument publicerade av Skolverket

Skolverket producerar ett testmaterial kallat Gymnasieskolans kursprov, avsett att implementera måldokumentet och bidra till att öka likvärdigheten i betygssättningen över landet. Resultatet redovisas i rapporter, vars syfte är att

...presentera en nationell resultatbild som bland annat kommuner, skolledare och lärare skall kunna använda vid utvärderingen av den egna verksamheten. Avsikten är också att ge ett underlag för jämförelser mellan lärares egna resultat och resultaten för ett urval av gymnasieskolor och komvux-enheter. Material som samlats in kommer också att användas i olika utvärderingar av svensk skola och för forskningsändamål. Det är även ett viktigt underlag för universitetsinstitutionernas arbete med provens utveckling. (Gymnasieskolans kursprov 2002, s 9)

Skolverkets kursprov och resultatredovisningar har en hög kvalitet, där flera institutioner över landet medverkar vid utformning, analyser, slutsatser och provens kontinuerliga utveckling. Resultatredovisningarna och Skolverkets rapporter berör i olika sammanhang detta arbetes frågeställningar och utgör därigenom ett väsentligt material för detta arbete. Kursproven och resultatredovisningarna har lästs utifrån sina förutsättningar, nämligen att de utgör prov och redovisningar i den idag rådande skoldiskursen. Synsättet innebär att testernas resultat inte betraktas som fullständiga, utan snarare avspeglar vad som officiellt anses viktigt att testa i dagens svenska skola. Rapporterna betraktas alltså som centrerade texter<sup>5</sup>. Minst lika intressant som vad rapporterna korrekt redovisar, är det att betrakta vad de faktiskt utesluter. Ytligt sett är rapporterna både balanserade, med väl underbyggda, korrekta slutsatser och förbehåll, men ur ett mer förutsättningslöst kritiskt perspektiv är det lätt att iaktta rapporternas roll som en del i ett ytligt samförstånd. Av dessa årliga resultatredovisningar har den senast utgivna valts som referens i detta arbete, men tidigare rapporter skiljer sig inte i någon högre grad från den senaste, som alltså kan anses vara representativ för samtliga.

Utöver Gymnasieskolans kursprov gör Skolverket andra utvärderingar av skolan. Inom området för den gemensamma värdegrunden har endast en enda rapport kunnat hittas. Detta kan i sig vara symptomatiskt, vilket bekräftas av rapportens innehåll, som utan omsvep konstaterar att det undersökta området är eftersatt både inom skolans verksamhet, och som föremål för Skolverkets utvärderingar. Rapporten utgavs 1998. Av Skolverket utgivna rapporter finns en, ”Ung i demokratin” som tangerar ämnesområdet, genom att behandla elevdemokratin i skolan, men den behandlar inte hela den gemensamma värdegrunden eller utvärderingsfrågor.

Övriga dokument publicerade av Skolverket och som styr skolans verksamhet, som använts i detta arbete är:

Statens skolverks författningssamling. Allmänna råd för bedömning och betygssättning, SKOLFS 2001:15

Statens skolverks författningssamling. Om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnena biologi kemi och naturkunskap i gymnasieskolan. 2000. SKOLFS 2000:19 SKOLFS 2000:65 och SKOLFS 2000:9

Skolverket, 2003. Information till alla gymnasieskolor.

Skolverkets lägesbedömning, 2003.

Skolverkets förordningar. Ändring av utformningen av betygskriterier i gymnasieskolan och gymnasiesärskolan. 2003-02-18

Skolverket rapport 202, Utan fullständiga betyg- varför når inte alla elever målen?

Gymnasieskolans kursprov, läsåret (...) en resultatredovisning (de senaste 9 rapporterna, 1997 till 2002).

---

<sup>5</sup> Begreppet centrerad text beskrivs i Alvesson, M och Deetz, S. s 2002

Dokumentet har lästs kritiskt med förutsättningen att de är centrerade texter. Förordningar har använts för att få fram fakta om instruktioners innehåll, hur styrning skall fungera och hur utvärderingar skall genomföras etcetera.

### 3.2.2 Gymnasiebetyg, SOU 2004:29

Genom beslut den 27 mars 2003 bemyndigade regeringen chefen för Utbildningsdepartementet att tillkalla en särskild utredare med uppdrag att se över reglerna för tillträde till grundläggande högskoleutbildning. Utredningen har antagit namnet Tillträdesutredningen och överlämnade i februari 2004 betänkandet "Tre vägar till den öppna högskolan".

Utredningens syfte var att undersöka hur urvalsmetoder kan utformas i antagningssystemet till högskoleutbildning. Utredningen fokuserar huvudsakligen på en av aspekterna med betygssystemet, nämligen betyg som urvalsinstrument för högre studier. Den har en kritisk hållning till hur betygssystemet fungerar och hur urvalet tillämpas samt konstaterar en rad problem, bland annat brister i betygens likvärdighet över tid och mellan kommuner och skolor. Utredningen baserar sig på flera studier utförda vid universiteten i Göteborg respektive Umeå. Den tillämpar ett kritiskt vetenskapligt perspektiv och måste anses tillförlitlig inom det begränsade område den uttalar sig om.

### 3.2.3 Vetenskapliga artiklar inom pedagogik

Beach, D. 1999: Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. Institutionen för pedagogik och didaktik. Artikeln analyserar klassrummets diskurs och har varit inspirerande i detta arbete. På ett mycket tydligt sätt belyser Beach skolans roll i reproduktionen av sociala strukturer i samhället och hur detta praktiskt går till.

Följande artiklar berör pedagogiska metoder, alternativa till papper-och-penna-tester. Bland annat berör artiklarna testmetodens påverkan på resultaten och hur testerna påverkar elevernas prestationer och motivation, samt hur man bedöma kunskaper och färdigheter genom att eleverna skapar egna problemställningar som de uppfattar som angelägna utifrån sin aktuella situation. Texterna har lästs kritiskt och bekräftar bland annat Jan Schuoltz empiriska resultat från testmetoder alternativa till papper-och-penna-test.

Abdulah, A. & Scaife, J. 1997: Using interviews to assess children's understanding of science concepts.

Brookhart, S. M. 1997: A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement.

Kamen, M. 1996: A teacher's implementation of authentic assessment in an elementary science classroom.

Levins, L. 1997, March: Assessment of students outcomes using a theoretical framework.

Rash, A. 1997, March: An alternative method of assesment: Using student created problems.

Wiggins, G. 1993: Assesment: Authenticity, context and validity.

### 3.2.4 Litteratur om kvalitet, utvärdering och målstyrning

Följande litteratur berör målstyrningen och utvärdering av organisationer och har, tillsammans med mina erfarenheter från kursen ”Kvalitet och utvärdering” vid pedagogiska institutionen vid Lunds universitet, varit en inspirationskälla i detta arbete. I dagens kvalitetsarbete är exempelvis beställar-utförarmodellen väl etablerad. Kundbegreppet problematiseras, bland annat utifrån att skolans ”kunder” är betydligt fler än bara eleverna, exempelvis universitet och högskolor, föräldrar, företag och det övriga samhället med sina demokratiska institutioner och övergripande nationella mål.

Vedung, E. 1998: Utvärdering i politik och förvaltning.

Dhaler\_Larsen, P. 2001: Den rituelle Reflektion – om evaluering i organisationer.

Giertz, B. 2000: Uppfattningar av kvalitet, en genomgång av litteratur om kvalitet och kvalitetsarbete.

Holmberg, R. 2002: Organiserande och kvalitetsutveckling. Om sönderfall, upprätthållande och begripliggörande i arbetslivet.

### 3.2.5 Litteratur om makt, diskurs, social struktur och kritik

De som har möjlighet att definiera vad som är kunskap utövar makt, inte bara inom utbildningsväsendet, utan i också resten av samhället. Vad som är sant och riktigt bildar underlag för debatt och beslut på alla nivåer i samhället, från de enskilda individerna och till alla grupperingar, organisationer och verksamheter där människor är aktiva.

I detta arbete har frågan om kunskap en särskild betydelse, eftersom den inte bara är kopplad till det sociala och pedagogiska området vid lärandesituationen inom skolan. Frågan om kunskap om skolans prestation är sammankopplad med utvärderingsfrågan. Utvärdering är ett sätt att skaffa sig kunskap om en verksamhets innehåll och måluppfyllelse. Denna kunskap ger sedan makt att argumentera rörande exempelvis resursanvändning och förändringar av skolverksamheten.

Frågorna om makt och social struktur behandlas i Cherryholmes, C. H. 1988: Power and criticism, Poststructural investigations in education; och i Aronowitz, S & Giroux, H A. 1997: Postmodern education. Politics, culture & social criticism.

För att granska maktförhållanden och sociala strukturer krävs ett betraktelsesätt som avtäcker den formella, ytliga ”officiella” bilden av vad som pågår i ett socialt sammanhang. Resultatet blir att man tränger bakom en accepterad, tillåten verklighetsbeskrivning och ifrågasätter bakomliggande motiv och orsaker till ett skeende. Ett sådant kritiskt betraktelsesätt tillämpas i Foucault, M. 1998: Övervakning och straff – fängelsets födelse; och i Foucault, M. 1993: Diskursens ordning.

I ett perspektiv då kunskap granskas, måste ett samhällskritiskt perspektiv användas, eftersom själva makten att definiera sanning och kunskap undersöks. Att ifrågasätta tillblivelsen av etablerade sanningar kräver en medveten kritik, som granskar konstruktionen av kunskap. Detta perspektiv på kunskap har jag hämtat ur: Alvesson, M & Deetz, S. 2000: Kritisk samhällsvetenskaplig metod och Säfström, C. A. & Östman, L. 1999: Textanalys – introduktion till syftesrelaterad kritik.

## 4. Teoretisk bakgrund

### 4.1 Tillämpad kunskapssyn

Perspektivet på kunskap, dess giltighet och tillämpbarhet följer i det här arbetet en kritisk tanketraditionen, där absolut och neutral kunskap inte existerar, och där lärandet är en social process i vilken kontextuella begrepp överförs inom ett socialt sammanhang<sup>6</sup>. Detta perspektiv medför att vetenskaplig metod och vetenskapliga resultat visserligen är tillämpliga, korrekta och sanna i bestämda sammanhang, men att perspektivet måste vidgas utanför respektive skilda vetenskapsområdens traditionella synfält, för att en användbar och allmängiltig syn på kunskap och lärandeprocesser skall uppnås. Den vetenskapliga metoden betraktas i det här arbetet som logisk och rationell, men inte självklart förnuftig inom alla områden. Vetenskapen anses vila på en mekanistisk deterministisk grund och vara logisk, rationell och konsekvent i sin metod. Däremot tillmäts den inte rollen av en universell sanning. Vad som är sanning och kunskap är inte helt enkelt vad som går att bevisa med logiska och rationella metoder, utan snarare vad som accepteras som sanning. Denna syn innebär dock inte ett anammande av en oproblematiserad värderrelativism, utan snarare ett erkännande av de vetenskapliga fackens respektive begränsningar och en insikt att kunskaper och vetande måste definieras inom sina vardera bestämda kontexter. En direkt följd av erkännandet av dessa begränsningar i definitionen av kunskap, är blottläggandet av de förutsättningar i form av bland annat sociala maktrelationer som framkommer vid en kritisk granskning av vad som tas för givet och vem som har makten att bestämma över detta förgivettagande<sup>7</sup>.

### 4.2 Foucaultinspirerad diskurs

Ordet diskurs kommer från det latinska ordet *discursus*, av *dicurrere*, löpa fram och tillbaka, och betyder tal, samtal, dryftande. I filosofiska sammanhang kan ordet

---

<sup>6</sup> För en mer utförlig diskussion kring kunskap, kunskapsrelativism och vetenskapens icke universella tillämpbarhet se Säfström & Östman, 1999

<sup>7</sup> Om etablerad praxis, testning, makt och upprätthållande av kontroll se Cherryholmes, C. 1988



beteckna en helhet av sammanhängande uttryck, utsagor och begrepp såsom t. ex. den religiosa, den vetenskapliga, den moraliska diskursen eller former hos en sådant helhet. Enligt Michel Foucault är en diskurs en regelstyrd praxis som frambringar en kedja eller sammanhängande rad av utsagor, alltså former för vetandet. Till exempel medicinen, psykiatrin, biologin. Paul Ricoeur menar med diskurs det i tal eller skrift använda, konkreta språket i motsats till det abstrakta språksystemet eller koden som användningen exemplifierar<sup>8</sup>.

Ordet diskurs är ett begrepp som används på en rad olika sätt utan att författarna alltid förklarar vad de menar<sup>9</sup>. Mats Alvesson i sina texter om postmodernism och samhällsforskning<sup>10</sup> syftar på språkbruket av ordet diskurs med en förankring i ett institutionell sammanhang och menar att det inte går att göra en distinktion mellan språk och yttre verklighet.

Språket är något yttre och något verkligt. Det föregår – jämte potentiella betydelser – varje upplevelse av det som står i ett yttre förhållande till det, eftersom upplevelsen får form och vinner begriplighet genom språket. Det innebär: (a) upplevelsen förmedlas alltid genom ett lager av betydelser – en ”text” – som inte kan upplånas; (b) betydelsen är i grunden omöjlig att kontrollera eftersom det inte finns någon inneboende egenskap hos språket som styr den; och (c) språket är inte främst ett referenssystem utan ett system av skillnader som alltid i viss utsträckning är godtyckliga.

Att konstatera att diskurs spelar en central roll *i postmodernismen* (min kursivering) är detsamma som att säga att varje människa föds in i diskurser som har en materiell och bestående närvaro.

Upplevelsen av världen struktureras av diskurser som tillhandahåller särskilda mönster av enhet och uppdelning. Att människa lär sig tala dessa diskurser betyder, strängt taget, att de talar henne, såtillvida att de ger en särskild position i världen innan hon har någon känsla av att hon kan välja. Samtidigt som diskurser strukturerar världen strukturerar de människans subjektivitet, förser henne med en särskild social identitet och ett sätt att vara i världen. Människan är alltid först och främst social och drivs av sitt språk; hon kan inte på något övertygande sätt göra gällande att hennes personliga jag är ursprunget till all erfarenhet. Allting – kön, familjeliv, hur vi förhåller oss till sysselsättning, karriär, konsumtion, sjukdom och så vidare – konstitueras inom diskursen. (Alvesson, M. 2003, s 41)

Enligt Mats Alvesson kan man betrakta diskurs i detta sammanhang på två olika sätt: Den ena i ett särskild språkligt perspektiv och som har en svag koppling till de materiella praktikerna och en annan som han kallar foucaultsk och som har en direkt förbindelse med makt och kunskap.

I den ena betraktas diskursen i ett särskilt språkligt perspektiv, där språkbruket är nära förbunden med mening och perception. All perception och mening innebär ett ”seende som”, och detta ”seendet som” beskrivs som en grundläggande betydelse- eller språkrelation. Vi ser världen genom språket, vilket fungerar som en lins och betydelseskapande apparat. (...)

---

<sup>8</sup> Beskrivningen är hämtad ur *Filosoflexikonet* (1993)

<sup>9</sup> Begreppet diskurs diskuteras väl i Alvesson, M (2003)

<sup>10</sup> En utförlig beskrivning av postmodernismen kan läsas i *Postmodernism och samhällsforskning*, Alvesson, M. 2003

I en annan, foucaultsk version betraktas diskursen som ett tanke-system som både är beroende av och präglar materiella praktiker, som inte bara språklig utan även praktiskt, genom särskilda makttekniker (klart synliga i fängelser, psykiatriska sjukhus, skolor, fabriker och så vidare), skapar särskilda former av subjektivitet. (Foucault 1980, 1987). I båda versionerna kan den mänskliga subjektiviteten vara relativt öppen eller sluten. Enligt den förra är den diskursiva slutenheten tillfällig, även om den hela tiden reproduceras medan Foucault uppmärksammar den mer systematiska fixering av subjektiviteten som blir resultatet av de maktrelationer som utövas i stora nätverk. (Alvesson, M. 2003, s 42)

### 4.3 Språkets konstituerande roll

Lärande innebär kommunikation. Ett av redskapen i denna kommunikation utgörs av språket. Språket utgör i sig en del av diskursen. Språket i form av exempelvis begrepp och deras innebörder har sin giltighet endast inom begränsade diskurser. Begreppen och deras innebörd är inte allmängiltiga och universella för alla sammanhang. Praktiken i lärosituationen utgörs till en del av språklig kommunikation, så att språket kommer att utgöra en oskiljaktig del av praktiken. Vi använder oss av språket för att beskriva verkligheten och språket kommer därigenom att konstituera vår verklighetsuppfattning och påverka verklighetsuppfattningen hos dem vi kommunicerar med. Språklig kommunikation är alltså en aktiv handling. Eftersom språkliga begrepp och deras innebörder inte är universella, utan har olika definition och giltighet inom olika diskurser; är språket inte neutralt.

Och kontextualisering – inbäddning av föremål och händelser i ett specifikt sammanhang – är just vad diskursen tillhandahåller och kan användas för. Språket fungerar därför inte som en neutral avbildning av verkligheten, utan det brukas av människor för att framställa världen på ett sätt som är funktionellt utifrån vissa utgångspunkter och konkreta syften. Och som redan sagts, att framställa världen i språklig form är en aktiv handling, ett sätt att ta ställning och göra vissa påståenden istället för andra (Volosinov, 1930/73) I ett sociokulturellt perspektiv kan man säga att språket *medierar* verkligheten på ett sätt som är anpassat till en viss social praktik (Vygotsky 1934/86). (...) Och den som talar eller skriver behöver inte själv vara medveten om vilka utgångspunkterna för kategoriseringen är. Tvärtom tenderar vi i allmänhet att inte vara det. I ett historiskt perspektiv är det lätt att se dolda antaganden som ibland legat bakom vissa sätt att tala, tänka och handla. Vi kan då ofta bli förvånade eller till och med upprörda över hur människor kunde beskriva – eller konstituera – sin omvärld på det sätt de gjorde. (Säfström, C A & Östman, L 1999, s 83)

Att anamma termer och uttryck från ett specifikt område, till exempel den fria marknaden, kommer alltså att påverka hur verkligheten konstitueras. Beskrivs elever som kunder och skolor som företag, är det troligt att resursanvändning kommer att betraktas ur ett ekonomiskt perspektiv, där använda resurser skall ge största möjliga avkastning och "företaget" skolenheten skall skaffa sig bästa möjliga konkurrensläge.

### 4.4 Tester avspeglar mål och syften

I praktiken kan en test aldrig vara fullständig i meningen totalt heltäckande. Den måste därför fokusera på vad som anses vara väsentligt att testa. I denna fokusering ligger ett val, där det väsentliga väljs ut på bekostnad av det mindre väsentliga, som därmed

lämnas utanför testet. Denna urvalsprocess utgör oundvikligen ett uttryck för värderingar, medvetna eller omedvetna. Testet är avsett att pröva det som i den aktuella kontexten är viktigt, och blir därigenom ett indirekt uttryck för denna kontext. Själva testkonstruktionen utgör på så vis en formulering av såväl tydliga mål, som uttalade och outtalade normer. Testkonstruktion berör alltså inte bara testet i sig, utan testet speglar också testets förutsättningar, bland annat dess legitimitet.

For example, the ideology of educational testing organizes and rationalizes beliefs and interpretations about testing – its purpose, process, and outcomes – which justify activities and rules that count as testing and evaluation. An ideological orientation about testing includes beliefs behind production of tests and their consumption by teachers, administrators, students, parents and social institutions other than schools; such an orientation also includes (1) the importance of testing and evaluation, (2) how testing should be carried out, (3) the content of tests, and last but certainly not least in importance, (4) what test results mean. Such beliefs are sometimes, but not always, well integrated and relatively consistent. Often they are consciously articulated and focus critical discussions among educational researchers and curriculum specialists; they also structure the taken-for-granted lived experience of every day classroom life. (Cherryholmes, C s 4-5)

Testning kan alltså aldrig vara neutral, utan är ett uttryck för de teorier, den människosyn och det berättigande som testet vilar på. Frågor som vem, vad och vilka som testas, när, hur och varför det testas, kan blottlägga dessa underliggande förutsättningar. Att ställa dessa frågor och betrakta de underliggande förutsättningarna bakom testers tillkomst är nödvändigt för att fullständigt kunna evaluera en test.

## 4.5 Testmetoders påverkan på resultat

Att den valda testmetoden påverkar resultatet är inget nytt eller uppseendeväckande påstående. I sin studie ”Naturvetenskaplig kunskap i samtal och papper-och-penna-test” visar Jan Schuoltz på ett övertygande sätt att den förhärskande testmetoden (papper-och-penna-test) ger ett annat testutfall än andra testmetoder, som till exempel intervju, eller samtal, samt att kontext och artefakter också i hög grad påverkar testutfallet.

I ett teoretiskt perspektiv är vår viktigaste kritik mot Vosniadou och liknande kognitivistiska och piagetanska ansatser, att vad man studerar är hur människor talar och samspelar, inte hur de tänker. (...) Det innebär dessutom att man begår ett kategorimosstag: man studerar en företeelse och uttalar sig om något annat. (Carlgren, I. s 182)

Det är alltså något förvånande att konstatera att skriftliga prov, trots dessas uppenbara metodologiska brister, fortsätter att vara den helt dominerande testmetoden, både för betygssättning och för Skolverkets kontroll av gymnasieskolornas resultat. I någon mån kan detta förhållande kanske förklaras med att de skriftliga testerna kan göras enkla att hantera och samtidigt utgör en bestående dokumentation av testet, som man vid behov kan gå tillbaka till. Oavsett orsaken till de skriftliga provens dominans, är det viktigt att evaluera de skriftliga proven utifrån deras metodologiska förutsättningar.

## 5. Testresultat från gymnasieskolan

### 5.1 Nationella prov, exempel på metodologiska problem

Prov och tester är inte neutrala, utan en kommunikativ process med många möjliga störkällor. Det kan vara så att eleven inte förstår frågan, misstolkar den, eller att elevens svar misstolkas. I inget av dessa fall kommer det erhållna testresultatet att avspegla elevens verkliga kunskaper. Många fler felkällor vid kunskapstestning kan också finnas. Gymnasieskolans kursprov, 2002 En resultatredovisning, ger många exempel på de svårigheter som föreligger vid försök att mäta elevernas faktiska kunskaper:

**Resultat från muntliga prov är bättre än från skriftliga** (Gymnasieskolans kursprov 2002, s 7; s 21). Detta visar att provmetoden, här skriftlig respektive muntlig test, påverkar utfallet.

**Kvinnor har bättre resultat på den produktiva delen medan männen har bättre resultat på den receptiva delen** (Gymnasieskolans kursprov 2002, s 8)  
Detta visar att vissa egenskaper premieras framför andra, här receptiv (läs- och hörförståelse) respektive produktiv (skriv- och tal-) förmåga. Ett test som innehållit bara det ena momentet hade gynnat en grupp elever på bekostnad av en annan.

**Elever använder sina resurser (tid och ork) taktiskt** (Gymnasieskolans kursprov 2002, s 33). En besvärlig uppgift, som inte kunde resultera i högsta betyg, hoppades i hög grad över. En rimlig tolkning av resultatet är att eleverna valt taktiskt och inte använt tid på en uppgift som inte gett bra utdelning, snarare än att de inte alls behärskat momentet i den överhoppade uppgiften.

**Elever ges olika möjligheter att lösa provuppgifterna** (Gymnasieskolans kursprov 2002, s 69). Elever med svårigheter att stava tillåts använda datorer med ordbehandlingsprogram innehållande stavningskontroll. Denna hjälp har inte de elever som saknar uttalade problem att stava rätt, vilket naturligtvis påverkar provresultaten olika för de olika elevgrupperna.

**Provresultaten avspeglar snarare elevens ambition, än dennes kunskaper** (Gymnasieskolans kursprov 2002, s 33). Eleven presterar inte sitt bästa, utan endast tillräckligt för G, alltså minsta möjliga ansträngning.

**Eleven svarar upp mot förväntningar, inbillade eller verkliga, snarare än reflekterar fritt.** (Gymnasieskolans kursprov 2002, s 33)  
En uppgift krävde endast avläsning av ett värde ur en tabell, men det vanligaste felsvaret visar att en subtraktion utförts, vilket tolkas som ett exempel på en tidigare uppmärksam vanföreställning att ”i matematik skall alltid beräkningar göras.”

**Vad testas, språk eller matematik?** (Gymnasieskolans kursprov 2002, s 62). Textrika matematikuppgifter ger sämre resultat för elever som inte har svenska som modersmål.

**Bedömer läraren det som testerna avser?** Lärarna bedömer gärna helheten, oavsett vad testerna avser. I läsförståelseprovet bedöms hellre skrivförmågan: ”det känns oerhört fel att sätta rätt, när engelskan är så dålig”. (Gymnasieskolans kursprov 2002, s 66).

Dessa exempel ur Skolverkets rapport belyser några av de problem som föreligger vid prövning och kvantifiering av kunskap hos elever. Från ett testteoretiskt perspektiv är det lätt att från referaten se flera svårigheter rörande överensstämmelse mellan vad som avses mätas och vad som verkligen blir mätt. Andra svårigheter ligger i genomförandet, där förutsättningarna kan variera, samt i evalueringen eftersom lärare inte bedömer det som testerna avser.

De metodologiska svårigheterna exemplifierade ovan uppmärksammas av Skolverket och dessa synpunkter återförs till skolorna. Däremot är det inte de refererade rapporternas syfte att ge svar på hur svårigheterna skall övervinnas. Svårigheterna skall övervinnas av skolorna själva och av Skolverket i andra sammanhang.

På ett teoretiskt plan rymmer frågorna om kunskapsmätning frågeställningar som berör såväl grundläggande kunskapssyn som metodologiska bedömningar rörande själva testmetoderna. Dessa frågeställningar har inte grundligt penetrerats vid konstruktion av kunskapstester, trots att frågeställningarna behandlas ingående i tillgänglig litteratur. Ett exempel utgör NUNA-rapporten. (NUNA, Nationell Utvärdering Naturvetenskap, är en del av Skolverkets nationella utvärdering (NU) av den svenska skolan, startat hösten 1990), som vilar på ett förenklat synsätt på papper-och-penna-test som en metod att mäta naturvetenskaplig begreppsförståelse. I sin studie ”Naturvetenskaplig kunskap i samtal och papper-och-penna-test” uppmärksammar Jan Schoultz att de metodologiska frågorna i hög utsträckning förbisets vid utvärdering av elevers kunskaper om naturvetenskapliga begrepp

Men vad betyder det att en elev förmår respektive inte förmår lösa en viss testuppgift? Författarna till huvudrapporten är försiktiga när det gäller tolkningen och uppmanar läsaren till reflexion och diskussion kring resultatet. I NUNA-rapporten diskuteras också generaliseringsproblematiken: (...) Detta är ett viktigt spörsmål som bara behandlas i förbigående i NUNA-rapporten och som inte alls behandlas i Skolverkets skrifter ... (Carlgren, I. s 184)

Trots de uppenbara metodologiska bristerna tillmäts såväl NUNA-rapporten, liksom andra undersökningar som vilar på samma metodik, stor relevans. Undersökningar gjorda enligt samma metodik har föranlett otvetydiga slutastser utan förbehåll.

Elevernas kunskaper är genomgående svaga. (Bilderna av skolan 1993, s 19).

Risken är därmed påtaglig för att testmetoder, som inte ger relevanta resultat, kommer att bilda underlag för beslut som påverkar undervisningen i hela den svenska skolan.

## 5.2 Betygens likvärdighet

Dagens målrelaterade betygssystem skall utgöra ett absolut mått på elevens kunskaper. Likvärdighet i betygssättningen åstadkoms genom att betygskriterier är formulerade i respektive kursplan. Dessa betygskriterier var vid införandet av det målrelaterade systemet definierade av Skolverket.

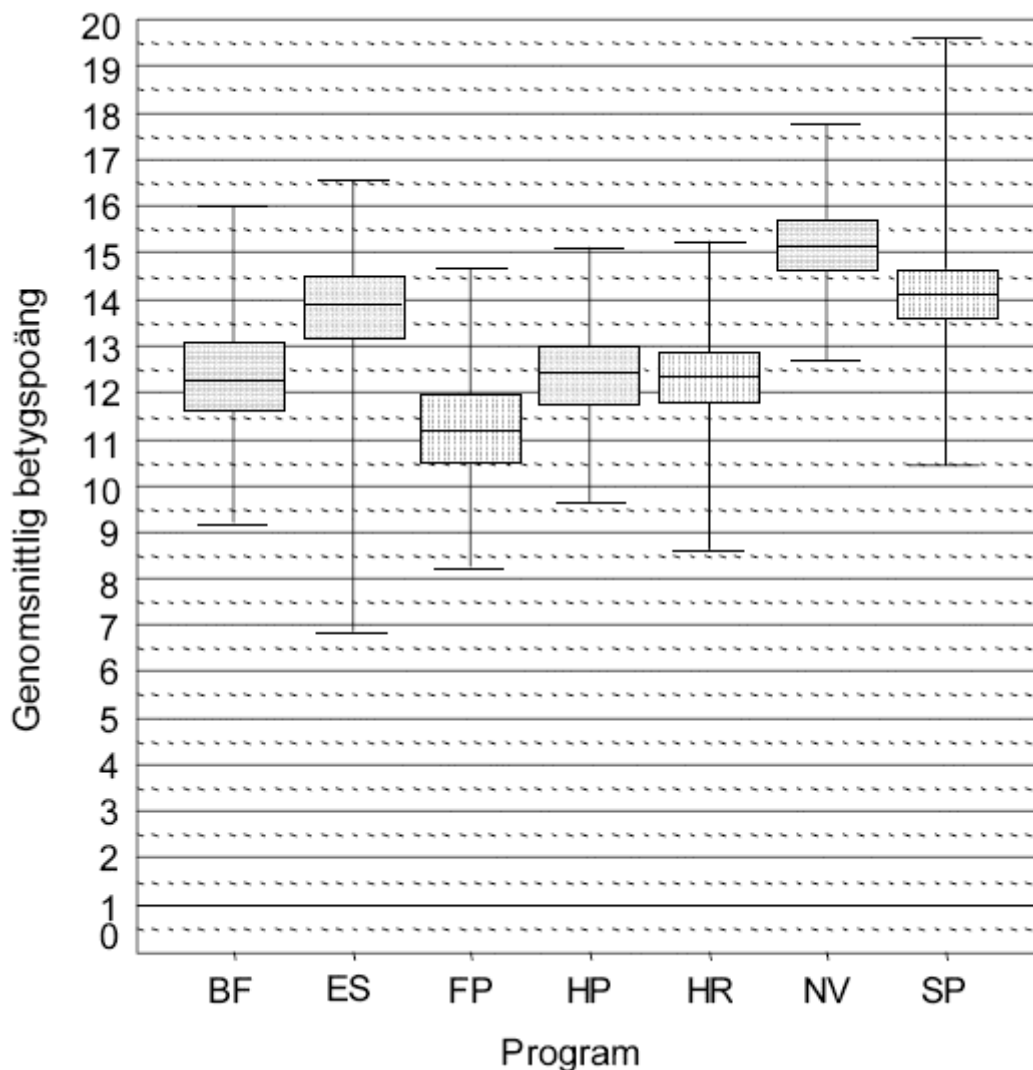
Det relativa betygssystemet har nu ersatts av ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem. Detta innebär att varje elevs kunskaper jämförs med de kunskapsmål som anges i kursplanen. Betyget som eleven får efter avslutad kurs skall ange i vilken utsträckning han eller hon uppnått de kunskaper som kursplanen beskriver. (Sjögren, B. s 56)

Genom införandet av det målrelaterat betygssystemet har de centrala proven mist sin funktion som riksligare, eftersom det i det målrelaterade systemet finns en inbyggd likare i form av de i läroplanerna skriftligt definierade betygskriterierna. Trots detta har de centrala proven behållits och fått formen av nationella prov. De nationella proven skall stödja likvärdigheten vid betygssättningen. Det sker dels genom att de nationella proven med bedömningsexempel och liknande fungerar som typexempel och mall för betygssättande lärare, dels genom att betygssättningen kan jämföras med de nationella proven som referens.

Vid såväl utvärdering av de nationella proven, som vid sammanställning av annat underlag konstateras att det finns mycket stora brister i betygssättningens likvärdighet. Frågan har också nyligen behandlats genom en utredning, *Tre vägar till den öppna högskolan*, SOU 2004:29 som Utbildningsdepartementet har gjort med stöd av ett bemyndigandet från regeringen. Ansvarig för utredningen, Lars Lustig har sagt i en intervju, bland annat "Det finns en smått grotesk betygsvariation mellan kommunerna" (Universitetsläraren 2/2004 s 6). Utredaren föreslår, som en konsekvens av att betygssystemet är så oprecist, att en övre gräns för medelbetygen skall sättas vid differentiering av sökande till högskolan, så att andra urvalskriterier än gymnasiebetygen används för att särskilja eleverna med de högsta betygen, exempelvis vid betygsgenomsnitt över 18,5. (Ibid). Av utredningen framgår också, genom utdrag ur Skolverkets statistik, att betygen varierar kraftigt mellan kommunerna.

2. Betygen varierar kraftig mellan kommunerna.

I diagrammet nedan illustreras tydligt hur den genomsnittliga betygspoängen varierar mellan kommunerna för sju av gymnasieskolans nationella program läsåret 2000/2001. Hälften av alla kommunerna finns i "boxen" och linjen symboliserar medianpoäng, dvs. den betygspoäng som hälften av kommunerna ligger över och hälften under. Minimum- och maximumvärdena framgår av de övre respektive nedre tvärsträcken i diagrammet.



Källa: beskrivande data om barnomsorg, skolan och vuxenutbildning 2002, rapport 218 Skolverket.

Det skiljer upp till 10 poäng mellan högsta kommungenomsnitt för estetiska programmet. För det samhällsvetenskapliga programmet är kommunskillnaden nästan 9 poäng. Minst variation, drygt 5 poäng, har naturvetenskapsprogrammet och handels och administrationsprogrammet. Diagrammet torde således vara en illustration av två faktorer: en faktisk skillnad i elevers prestationer mellan landets kommuner, men sannolik i större utsträckning variationen i tolkningen av betygskriterierna. (SOU2004:29)

Utöver variationer i betygssättningen mellan kommuner, variera betygssättningen också över tid. Den genomsnittliga betygsinflationen för samtliga betyg under den senaste femårsperioden uppgår till 10 procent, medan inflationen för de högsta betygsstegen uppgår till 75 procent för femårsperioden.

4. Den genomsnittliga betygspoängen har ökat  
Den genomsnittliga betygspoängen har ökat alltsedan programgymnasiets tillkomst. Vad som orsakat denna ökning, hur mycket det ökat och hur konstant ökningen är har

Christina Wikström studerat inom ramen för VALUTA-projektet<sup>11</sup> vid Enheten för pedagogiska mätningar vid Umeå universitet. Studien fokuserar hur den genomsnittliga betygspoängen samt enskilda betyg och betygssteg har utvecklats sedan införandet av det nuvarande betygssystemet. Undersökningen är empiriskt baserad och bygger på kvantitativa data hämtade ur VALUTA-projektets databas. Totalt ingår ca 450 000 elever i materialet. Nedan redovisas antalet elever som fick slutbetyg och vilket de genomsnittliga betygspoängen var 1997-2002.

Tabell 10.1 Beskrivning av samtliga avgångselever från gymnasieskolan som fick slutbetyg 1997-2002

<i>År</i>	<i>Avgångselever</i>	<i>Genomsnittligt slutbetyg</i>
1997	73 260	12,57
1998	76971	12,87
1999	75 265	13,20
2000	76 838	13,20
2001	71 345	13,74
2002	72 223	13,85

Källa: Enheten för pedagogiska mätningar vid Umeå universitet.

Av tabell 10.1 framgår att den beräknade genomsnittliga betygspoängen har ökat med 1,28 betygspoäng på fem år. Våren 1997 var betygspoängen 12,57 att jämföra med 13,85 våren 2002. Ökningen är med andra ord drygt 10 procent. (SOU 2004:29)

<sup>11</sup> VALUTA-Validering av den högre utbildningens antagningssystem, ett forskningsprojekt 2001-2004 vid Göteborgs och Umeå universitet.



Diagram 10.2 Genomsnittliga betygspoängen 1997-2002

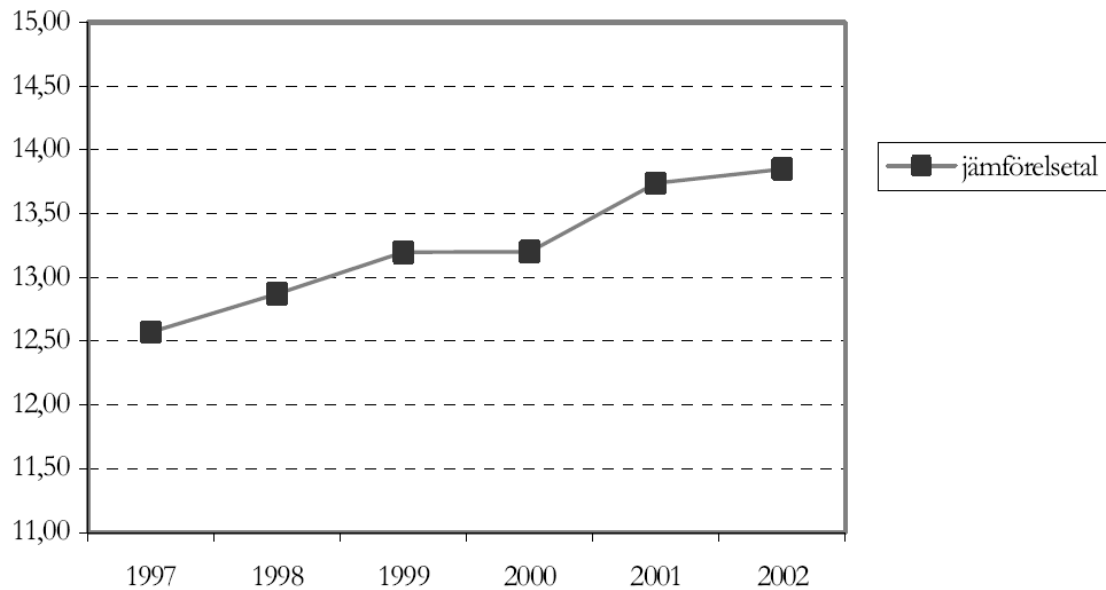


Diagram 10.2 Genomsnittliga betygspoängen 1997-2002 Källa: Enheten för pedagogiska mätningar vid Umeå universitet.

Ökningen tycks vara relativt konstant över åren, undantaget år 2000, då den genomsnittliga betygspoängen hålls tillbaka på samma nivå som året innan. (...)

Anledningen till att den genomsnittliga betygspoängen generellt ökat är att betyget Mycket väl godkänd blivit allt vanligare medan andelen kurser som betygsatts med Godkänd minskat. Det är alltså andelen höga betyg som ökar och inte andelen Godkänd till förmån för Icke godkänd. Läsåret 1996/97 var i genomsnitt 12 procent av elevernas samlade kurspoäng betygsatta med Mycket väl godkänd. Denna andel har efter fem år ökat till 21 procent, dvs. en ökning med 75 procent! Wikströms slutsats blir att det förekommer en tydlig och generell ökning av gymnasiebetygens medelvärde och hennes tolkning är att det tyder på betygsinflation. Oavsett om jag väljer att benämna denna utveckling som betygsinflation eller inte så försämrar betygens roll som urvalsinstrument i takt med att den genomsnittliga betygspoängen ökar. En av konsekvenserna blir att betygens likvärdighet över tid uppvisar sådana brister att man vid urval inte kan jämföra en sökande med slutbetyg från t.ex. 1997 med en sökande med slutbetyg från 2002 på ett rättssäkert sätt. (SOU 2004:29)

Det finns enligt Christina Wikström flera möjliga förklaringar till ökningen av gymnasiebetygens medelvärde. Eleverna kan ha presterat bättre. Elevgruppernas sammansättning kan ha förändrats. Eleverna kan läsa en större andel lättare kurser. Lärarna kan ha sänkt standarden. Samtliga dessa faktorer har studerats närmare av Christina Wikström i en artikel avsedd att publiceras i den internationella vetenskapliga tidskriften *Assessment Education*. Studien är utförd vid Umeå universitet, institutionen för beteendevetenskapliga mätningar och ingår i hennes doktorsavhandling.

En eventuell förbättrad elevprestation, borde dels ge utslag i högskolestudierna, där poängproduktionen i så fall skulle öka till följd av de förbättrade kunskaperna. En annan möjlighet att kontrollera om eleverna presterar allt bättre år för år är att använda ett

externt test och jämföra resultatförändringen mot betygsförbättringen. Elevers prestationer på högskolan har kontrollerats och högskoleprovet har använts som externt test. Resultatet är att eleverna har något sämre studieresultat och inte heller presterar bättre vid högskoleprovet. (Wikström, C. 2004)

En ändrad sammansättning av elevgrupperna, där exempelvis en större andel svagpresterande elever inte genomgår gymnasieutbildning skulle kunna leda till högre betygsmedelvärden. Efter att betygsmedelvärdet korrigerats för kön, socialgrupp, invandrarbakgrund och studieinriktning, kvarstår fortfarande en årlig ökning av betygsmedelvärdena. (Ibid)

Om eleverna väljer de kurser som ger det högsta betyget snarare än de bästa kunskaperna, skulle det kunna leda till ökade betygsmedelvärden. Då betygen jämförs kurs mot kurs, kvarstår ändå en årlig ökning av betygsmedelvärdena. (Ibid)

Då det nya betygssystemet infördes är det tänkbart att lärarna inledningsvis varit försiktiga med att använda hela betygsskalan, men efter hand arbetat med en allt större del av skalan. Vid betygssättningen år 2000 hade kriterier för de högsta betyget, Mycket Väl Godkänd, just presenterats av Skolverket och betygsökningen upphörde. Under de senare åren har ökningen av betygsmedelvärdena fortsatt, till och med snabbare än tidigare. (Ibid)

Sammantaget verifierar därmed Wikströms studie förekomsten av betygsinflation. Det finns inga belägg för att eleverna blivit bättre. När hänsyn tas till andra tänkbara faktorer och dessa kompenseras vid tolkningen av betygsstatistiken, kvarstår fortfarande en ökning av betygsmedelvärdet. Utöver detta konstateras också att inflationstakten varit högre under senare åren, samt att ökningen av betygsmedelvärden är högst i de elevgrupper som har de högsta betygen.

Skolverkets tester håller generellt en hög kvalitet, och resultatredovisningarna tar upp väsentliga metodologiska frågeställningar. Naturligt nog ges inga svar, eftersom detta inte varit syftet med redovisningarna. I stället rekommenderas vidare studier och diskussion kring de uppmärksammade problemen. I rapporten "Gymnasieskolans kursprov läsåret 2001/2002 En resultatredovisning" berörs frågan om bortfall. Bortfallet kategoriseras dels som användningsbortfall det vill säga att eleverna inte gör proven, dels som inskickningsbortfall det vill säga att resultaten från genomförda prov inte rapporteras.

Jämfört med tidigare år har antalet grupper i gymnasieskolan minskat avsevärt. Denna minskning beror troligtvis på att skolorna inte rapporterat in alla grupper som avslutat de aktuella kurserna. (...) Det totala bortfallet är 23-26 procent för gymnasieskolan (...) För vårterminen 2002 beror däremot merparten av bortfallet på att lärarna inte skickat in sina elevers resultat. (...) Detta är oroväckande eftersom vi inte vet varför skolorna inte skickar in sina resultat. SCB anser att det blivit allt svårare att få skolorna att skicka in sina resultat. (...) De skolor och komvux-enheter som ingår i urvalet är skyldiga att redovisa sina elevers resultat men skolverket har inga andra påtryckningsmedel än att ringa och påminna skolorna." (Gymnasieskolans kursprov 2002, s 10-11)

Utöver de testmetodologiska problemställningarna, som berörts tidigare, uppenbarar sig här ett genomförandeproblem, som innebär att skolorna uppenbarligen bryter mot de regelverk som skall styra deras verksamhet, samtidigt som tillsynsmyndigheten saknar medel att hindra detta.

Till detta kommer att skolorna mot gällande bestämmelser beviljar elever reducerat program, vilket kan förbättra dessa elevers meritvärde vid antagning till högskolan. Genom otillbörligt beviljande av reducerat program, blir statistiken över skolornas prestationer förvrängd och därmed mindre tillförlitlig. Samtliga dessa avvikelser från bestämmelser och instruktioner försämrar kvaliteten på underlaget för bedömning av såväl elevers kunskaper, som skolornas prestationer och måluppfyllelse.

Sammanfattningsvis utvärderas alltså gymnasieskolans verksamhet i hög grad genom betygsstatistik, som i sin tur i viss omfattning jämförs med resultat från nationella prov. Ett metodologiskt problem med detta system är att Skolverkets nationella prov, som skall bidra till och undersöka likvärdigheten i betygssättningen, inte har samma bedömningsgrund som lärarna skall tillämpa. Lärarna skall bedöma elevens totala prestation inom och utanför skolan, medan Skolverkets nationella prov endast har provresultaten som bedömningsgrund. Utöver detta metodologiska problem är resultaten från de nationella proven otillförlitliga på grund av både ett stort bortfall och olikheter i såväl genomförandet av de nationella proven, som bedömningen av elevernas resultat. Konsekvenserna av denna situation är att skolorna huvudsakligen bedöms utifrån uppgifter vars grund är högst bristfällig. Slutsatser dragna från ett sådant underlag måste bli osäkra.

Till de tydligt uttalade och demokratiskt beslutade politiska krav på skolan kommer en allmän, outtalad anpassning av skolan till ett föränderligt samhälle. Den fria marknaden som modell för interaktion mellan människor och samhällsgrupper har vunnit insteg i samhället i stort och lockar skolor att konkurrera med varandra. De konkurrensmedel som står till buds är att prestera goda resultat och att ha en lockande uppläggning på studierna. Detta i sin tur frestar skolor att åsidosätta sina skyldigheter avseende såväl studiernas innehåll som en korrekt redovisning av studieresultat. I skolverkets egna rapporter finns såväl tydliga exempel<sup>12</sup> som ytterligare indikationer<sup>13</sup> på att skolorna faktiskt inte redovisar elevprestationer enligt de bestämmelser som existerar inom området. Denna brist understryks av att skolverket under 2003 till samtliga gymnasieskolor utsänt instruktioner om hur betygssättning skall ske:

Skolverket har i uppföljningar av utfärdade gymnasiebetyg sett att en hel del felaktigheter förekommer i slutbetygen. (Information till alla gymnasieskolor, 2003, s 1)

---

<sup>12</sup> Se till exempel Skolverkets Rapport 2003-06-27 över tillsyn över utbildningen vid den fristående gymnasieskolan L'Estradska skolan i Stockholm.

<sup>13</sup> Se till exempel Gymnasieskolans kursprov, läsåret 2001/2002, en resultatredovisning.

## 5.3 Tester och betyg som underlag för mätning av skolornas prestation

Skolans och de enskilda skolornas prestation mäts i hög utsträckning genom sammanställning av elevernas betyg. I skolverkets övergripande redovisningar används betygsutfallet som det huvudsakliga måttet på hur väl skolorna uppfyller kraven på uppnådda ämneskunskaper hos eleverna. För att denna metod skall vara tillförlitlig förutsätts dels att betygssättningen är enhetlig, dels att betygssättningen verkligen avspeglar elevernas ämneskunskaper. Båda dessa förutsättningar är problematiska att uppfylla. Frågan om kunskapsmätningens tillförlitlighet har behandlats ovan och frågan om enhetlighet berörs i flera av skolverkets rapporter. Ett exempel är Skolverkets rapport 2003-06-27 över tillsyn över utbildningen vid den fristående gymnasieskolan L'Estradska skolan i Stockholm, där man konstaterar att skolan inte tillämpar fastställda kriterier och principer för betygssättning:

Skolverket har fått ta del av skriftliga resultat av tre case och kan konstatera att kravnivån är låg vid betygssättning. I det skriftliga resultat som delgivits Skolverket avseende caset "Aktuellt" saknas historiska aspekter för godkänd nivå. Inte heller har eleverna uppnått några poäng i religion, vilket ingår med 30 poäng... (Skolverkets rapport 2003-06-27. Tillsyn över utbildningen vid den fristående gymnasieskolan L'Estradska skolan i Stockholm, s 16)

Av skolans statistik framgår också att under läsåret 2001/2002 fick 9 elever av de 30 betyg i Fysik A. Samtliga fick betyget MVG. Vid Skolverkets besök i oktober 2002 framgick klart att det inte fanns förutsättningar på skolan att genomföra kursen... (Skolverkets rapport 2003-06-27. Tillsyn över utbildningen vid den fristående gymnasieskolan L'Estradska skolan i Stockholm, s 17)

I samma rapport konstateras också att elevers prestationer i de nationella proven inte bedöms enligt fastställda kriterier. En viktig funktion hos de nationella proven är att åstadkomma en likvärdig betygssättning hos samtliga skolor i landet:

Skolverket har lämnat 12 slumpvis utvalda nationella prov i Svenska B till provgruppen i Uppsala för bedömning. Proven hade rättats av två av skolans lärare, varav en har slutat. Provgruppens svar till Skolverket lyder:

"På uppdrag av Skolverket har provgruppens tre konstruktörer för kursproven i svenska granskat och bedömt ett antal texter från en för oss okänd skola. Bedömningen har gått till så att två av oss läst samma text och betygsatt och därefter diskuterat fram ett gemensamt betyg, i de fall vi skilt oss åt.

Vårt samlade intryck är att så gott som samtliga texter har fått för höga betyg. När det gäller A-uppgiften är vi betydligt strängare på att uppgiften ska vara löst, d.v.s att eleven ska ha valt ut personbeskrivningar, inte vilka citat som helst. Vi ställer också högre krav på den språkliga nivån. För B-uppgifterna är mönstret ungefär detsamma. Vi underkänner när uppgiften inte är löst; elevens lärare kan ha gett högsta betyg och är mycket entusiastisk i sina kommentarer. Det verkar som om läraren utgår från MVG-nivån och sedan drar ner med ett minus eller ett helt steg för t.ex. språkliga missar eller brister i källanvändning" (Skolverkets rapport 2003, s 15-16)

De ovan konstaterad bristerna i betygssättningen är troligen inte specifika för fristående gymnasieskolor, utan förekommer förmodligen inom en stor andel gymnasieskolor i landet:

...en jämförelse av provbetyg och kursbetyg tyder på att elevernas kunskaper enligt resultaten på de nationella proven är lägre än lärarnas bedömning vid betygssättningen. Det är framför allt elever som fått betyget Icke godkänt som sedan fått höjt betyg och mönstret är tydligast i matematik A-provet. Nästan 40 procent av alla med provbetyget Icke godkänd fick sedan kursbetyget Godkänd. (...) Det finns all anledning att ställa sig frågan om hur dagens provsystem och lärarens tolkning av dem fungerar i dess roll att stödja en likvärdig betygssättning på nationell nivå. (Skolverkets lägesbedömning 2003, s 100).

Visserligen är det nationella provet endast en av flera källor för lärarens bedömning av elevens kunskaper, men diskrepansen är alltför stor för att rimligen kunna förklaras med att eleven presterat bättre vid andra bedömningar. Ett uppenbart metodologiskt problem är att skolverkets nationella prov inte omfattar samma underlag som lärarnas betygssättning, alltså elevens totala prestation. Detta påverkar relevansen i bedömningen av likvärdigheten i betygssättningen.

Ett annat konstaterande, som görs i Skolverkets lägesrapport 2003, är att elever i strid mot gällande bestämmelser beviljas reducerat program, vilket kan öka elevens meritvärde vid ansökan till högskolan:

En elev som har påtagliga studiesvårigheter kan av rektor beviljas ett reducerat gymnasieprogram, vilket innebär att eleven befrias från undervisning i en eller flera kurser. Andelen elever med slutbetyg från ett reducerat program våren 2002 var tio procent, en liten minskning jämfört med våren 2001 men betydligt fler än år 2000 då andelen var sex procent. Skillnaderna mellan kommunerna i andelen elever som beviljats reducerat program är anmärkningsvärt stor. (...) Våren 2002 hade 40 procent av eleverna med slutbetyg från reducerat program minst betyget Godkänd i alla kurser. Frågan är om det är reduceringen som möjliggjort att dessa elever kunnat uppnå målen i samtliga kurser? Skolverkets tillsyn har visat att det förekommer att skolor beviljat elever reducerat program utan att de påtagliga studiesvårigheter som gymnasieförordningen talar om finns. Genom att bevilja reducerat program kan en elev förbättra sitt meritvärde vid antagning till högskolan om betyget i en kurs som reducerats bort varit ogynnsamt för eleven. Ett annat skäl kan vara att slutbetyg från reducerat program, mot gällande bestämmelser, kan ha utfärdats för en elev som annars inte skulle betygssatts i en kurs på grund av stor frånvaro. (Skolverkets lägesbedömning 2003, s 98)

Följden av oriktigt beviljade reducerade program kan alltså bli att eleven förbättrar sitt meritvärde vid ansökan till högskolan. Detta i sin tur kan leda till att skolan uppvisar en högre andel elever som direkt antagits till högskolestudier, vilket riskerar att leda till felaktiga slutsatser angående skolans prestation.

Det framgår från gjorda undersökningar och skolverkets rapporter att det finns brister i skolornas betygssättning av elever, att skolorna inte följer de anvisningar och kriterier som de är skyldiga att göra. Exempel på detta är starka avvikelser mellan betyg på

kurser och visade resultat i de nationella proven, vars uppgift bland annat är att åstadkomma en nationellt likvärdig betygssättning. De nationella proven indikerar betygsnivåer baserade enbart på resultaten från de nationella proven, medan lärarnas betygssättning skall grunda sig på elevens totala prestation inom och utanför skolan. Detta metodologiska problem får till följd att det är svårt att, på grundval av de nationella proven, dra några säkra slutsatser rörande likvärdigheten av lärarnas betygssättning. Det finns dock mycket som talar för att lärarnas betygssättning inte är särskilt konsistent.

Av Skolverkets statistik och resultat från Umeå Universitet, avdelningen för pedagogiska mätningar, framgår att det råder en kraftig betygsvariation mellan kommunerna och en konstant ökning av medelbetygen nationellt. Dessa resultat skulle möjligen kunna förklaras på något annat sätt än att lärarnas betygssättning inte är likvärdig. Dock gör samtidiga konstaterade uppenbara och stora brister i tillämpningar av anvisningar och regler i samband med lärarnas betygssättning, att en mycket rimlig förklaring till variationerna, både geografiskt och över tid, orsakas av att betygssättningen inte är likvärdig. Denna slutsats stöds för övrigt även i utredningen Tre vägar till den öppna högskolan, SOU 2004:29, där det nuvarande betygssystemet sägs vara oprecist och inte anses lämpligt för någon högre grad av differentiering av sökande till högre utbildningar.

Sammantaget finns det både testmetodologiska problem och genomförandeproblem vid testning av gymnasieelevers kunskaper och kompetens. Den efterföljande evalueringen av testresultaten, som manifesteras i betygssättningen, är tydligen inte likvärdig, varken över tid eller över landet.

## 5.4 Elevernas medborgerligt-moraliska kompetens

Skolan är en samhällsinstitution med en bland annat fostrande roll. Fostran av eleverna skall i viss mån bibehålla det befintliga samhället, men även driva samhällsutvecklingen i den riktning som bestäms genom demokratiska beslut i landets politiska ledning. Fostran skall inbegripa såväl individuella mål, som humana, mellanmännsliga mål. Den fostrande uppgiften kan ses som tredelad, genom att den berör elevens relation till samhället, elevens relation till andra människor och elevens egen personliga utveckling. I gällande läroplan formuleras dessa olika mål tydligt:

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhälle vilar på.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande. (...)

De etiska perspektiven är av betydelse för många av de frågor som tas upp i skolan. Därför skall undervisningen i olika ämnen behandla detta perspektiv och ge en grund för att främja elevernas förmåga till personliga ställningstaganden. (...)

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart ... (Lpf 1994, s 23)

Skolans fostrande uppgift benämns i läroplanen ”Skolans värdegrund och uppgifter” och har fått ett stort utrymme i läroplanens första del. Den fostrande uppgiften har alltså ansetts väsentlig av regering och skolverk. Att den gemensamma värdegrunden och de etiska frågorna har stor vikt avspeglas också av den oro över skolans normlöshet, som då och då uttrycks i mediadebatten, samt ett konkret förslag från förra skolministern, Wernersson, att göra etik till ett eget skolämne. Trots det är skolans fostrande arbete sällan utvärderat av Skolverket, vars rapporter inte har något fast utrymme för utvärdering av skolans arbete med den gemensamma värdegrunden. En rapport inom detta ämnesområde har dock publicerats. ”Rapport nummer 175, Läroplanerna i praktiken, Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål”. Av rapporten framgår att skoldemokratien är svagt utvecklad och att etiska frågeställningar endast undantagsvis behandlas, men att eleverna ändå i stort utvecklar en god moralisk hållning och ett demokratiskt förhållningssätt.

Utvärderingen reser också frågan hur mycket man överhuvudtaget arbetat med denna typ av problem i skolorna. Av de tre huvuduppgifterna är det nästan bara innehållet i uppgiften om den nynazistiska demonstrationen som behandlats i skolornas undervisning. (Skolverkets Rapport 175, 1998 s 71-72)

Den tyngsta slutsatsen från resultatbilden handlar om att värdegrunden trots allt finns hos flertalet elever, men inte som rationella argument, utan som känslor. Den underliggande känslotonen i många av svaren tyder på det. Många känner sympati med kvinnan som slår demonstranten, många känner solidaritet med kvinnan som ska genomgå abort, många harms över bidragsfuskare som lever på andras bekostnad osv. (Rapport 175, 1998 ,s 71)

Eleverna utvecklar genom ökad kunskap också ett demokratiskt kunnande och förhållningssätt. Är det t.ex. möjligt att ha en djupare förståelse i ämnen som religionskunskap, historia och samhällskunskap och samtidigt vara nynazist? Eleverna är, med ett sådant synsätt, demokratiska tack vare skolan, och tack vare alla andra arenor där de konfronteras med kunskap, makt och inflytande, och de är det trots att skolan inte alltid är så formellt demokratisk som man föreställt sig, eller förespeglats. (Skolverkets Rapport 175, 1998, s 94)

Däremot saknar eleverna i hög utsträckning etisk och demokratisk kompetens, då dessa sidor inte övas i skolans dagliga arbete.

Detta leder in i en diskussion om moralisk kompetens och moraliska attityder som utmynnar i frågan om skolor möjligen är mer angelägna om att fostra till rätta attityder än att utveckla ”kompetens” på moralens område (något som innefattar fler kognitiva komponenter). Utvärderarna i delprojektet drar på grundval av de samlade resultaten slutsatsen att det knappast finns någon anledning till oro när det gäller elevernas inställning till de allmänna moraliska principerna för vårt demokratiska samhälle. Eleverna vet vad som är rätt. Utvärderarna ställer sig dock mer tveksamma till om eleverna också har kunskap om vilka handlingar de själva kan utföra för att förverkliga eller upprätthålla dessa principer. Många elever tycks förvänta sig att polis och rättsväsende ska ta ansvaret för att handlingar som strider mot dessa värden inte utförs. (Rapport 175, 1998 ,s 71)

Samtidigt konstateras att både det etiska och det demokratiska områdena är i stort behov av utveckling avseende såväl didaktik, som utvärdering och kompetensutveckling.

Utvärderingens värde ligger på flera plan. Den ger en beskrivning av elevernas medborgerligt - moraliska kompetens och hur denna utvecklas under skolåren samtidigt som den pekar ut vägar för hur man pedagogiskt kan gripa sig an detta område. Genom att översätta det för många lärare abstrakta och svåråtkomliga medborgerligt – moraliska målområdet i konkreta handlingstermer (de fyra komponenterna) öppnas vägar för läraren att inte bara tala om detta målområde utan att också konkret och praktiskt utbilda inom området. (Skolverkets Rapport 175, 1998 s 74)

Rapporten tar även upp interaktion mellan testning och undervisning.

Detta kan tolkas som att atmosfären är betydelsefull som en grundförutsättning för ett framgångsrikt arbete med moraliska frågor i skolorna. Ska undervisningen om moraliska frågor bli fruktbar måste det vara tillåtet att frimodigt pröva en tanke, lämna ett ofullgånget svar och kanske ibland säga något som är förbjudet. Omvänt, om klimatet är sådant att det inte är tillåtet att svara fel, att allt bedöms och betygssätts, att man vaktar på sig själv och andra, saknas förutsättningen för ett meningsfullt arbete med moraliska frågor. (Skolverkets Rapport 175, 1998 s 77)

Av citatet ovan framgår indirekt att testning av elever inom det medborgerligt-moraliska området av utredarna (Skolverket) förväntas ske genom samtal, troligtvis under själva undervisningen. Läroplanen ger tydlig anvisning om att etiska frågeställningar skall belysas utifrån diskussioner inom varje enskilt ämne

Läraren skall (...) öppet redovisa och tillsammans med eleverna analysera olika värderingar, uppfattningar och problemställningar samt konsekvenserna av dessa. (Lpf 94, s32)

Läroplanens struktur avseende de fostrande uppgifterna är alltså sådan att etik, demokrati och övriga delar i den gemensamma värdegrunden skall genomsyra allt arbete i skolan och dessa dimensioner skall också beröras inom varje enskilt ämne.

De etiska perspektiven är av betydelse för många av de frågor som tas upp i skolan. Därför skall undervisningen i olika ämnen behandla detta perspektiv... (Lpf 1994, s 23)

Det verkar som om denna tudelning mellan å ena sidan allmänna krav på tillämpande av den gemensamma värdegrunden inom alla ämnen och å andra sidan mer specifika kunskapskrav uttryckta som mål för varje ämne, lett till att de allmänna kraven i hög utsträckning glömts bort. Det verkar som om ett ”allas ansvar” blivit ett ”ingens ansvar”. Möjligen skulle detta delvis kunna förklaras genom att skolorna anpassar sig till skolverkets tester, där den gemensamma värdegrunden inte utgör ett regelbundet återkommande moment. Det som inte regelmässigt testas är inte väsentligt att tilldela resurser, eftersom det inte ger något (synbart) resultat. Detta skulle i så fall vara i linje med den rådande marknadspardigmen, där anvisade resurser skall ge avkastning.<sup>14</sup>

Det finns ingen teori som motsäger möjligheten att testa förmågor eller färdigheter inom den gemensamma värdegrunden. Bedömningen kan dels ske genom ett kontinuerligt medvetet iakttagande av eleven, dels genom specifikt anpassade uppgifter där elevens

---

<sup>14</sup> Om paradigmbegreppet se till exempel Lagerroth E 1986, kap 8 samt Paradigm och strategier i pedagogisk forskning. Ett urval av texter sammanställt och kommenterat av Piotr Szybek, del 1,2 och 3.



prestation värderas och kvantifieras. Testerna kan genomföras antingen som separata tester, eller utgöra en del av testningen inom varje ämne. Så som läroplanen är strukturerad verkar det mest naturligt att bedömningen dels sker genom ett kontinuerligt iakttagande, samt att testerna inom varje ämne avspeglar kunskaper inom den gemensamma värdegrunden.

I skolverkets projekt "Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanens mål" används för de olika delprojekten internetbaserade frågor, en responsberoende utvärderingsmetod och gruppintervjuer. Utvärderingen har skett skilt från den ordinarie undervisningen och ett uttalat syfte har varit att utveckla utvärderingsinstrument för läroplanens mål (den gemensamma värdegrunden). Några fler utvärderingar av den gemensamma värdegrunden har inte hittats, men demokratifrågan har senare undersökts separat och redovisas i Skolverkets Rapport Ung i demokratin, Gymnasieelevers kunskaper och attityder i demokrati- och samhällsfrågor, Skolverket 2002.

Rapporten "Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanens mål" har haft ett dubbelt syfte, då den förutom redovisning av skolans arbete med den gemensamma värdegrunden, också är avsedd att identifiera metoder och områden för vidare utveckling inom det aktuella ämnesområdet. Därtill nämns såväl skolans roll att fostra samhällsmedborgare, som de mentala förändringar och förskjutningar som skett i synen på det offentliga i förhållande till det privata.

Redan i delprojektets syftesbeskrivning betonas avsikten att förutom undersökningen av den medborgerligt - moraliska kompetensens olika komponenter också relatera dessa förmågor till skolan och dess undervisning. Förutom att utvärderingen ger vissa tentativa svar på hur detta samband ser ut, sätter den fingret på en ännu utforskad problematik när det gäller möjligheten att mäta dessa förmågor i ett skolsammanhang. (Skolverkets Rapport 175, 1998, s 73-74)

Här behövs forskning som generellt belyser förskjutningar i ansvarsförhållanden mellan det offentliga och det privata som en konsekvens av mentalitetsförändringar i samhället i stort och specifikt när det gäller utbildningsinstitutionernas roll i allt detta. Också när det gäller hur läroplanernas mål inom det medborgerligt - moraliska fältet ska transformeras till undervisning krävs forskning i kombination med pedagogiskt utvecklingsarbete. Slutligen behöver nya idéer om utvärdering av kompetensutvecklingen inom området tas fram., (Skolverkets Rapport 175, 1998, s 75)

Skolans måluppfyllelse, alltså arbetet med den gemensamma värdegrunden, har ansetts möjlig att mäta och resultat har redovisats i Skolverkets rapporter. I samma rapporter konstaterats att ämnesområdet är svagt teoretiskt utvecklat och att skolorna generellt inte bedriver ett medvetet arbete inom detta område.

## 6. Analys

### 6.1 Testningens och betygssättningens roll i utvärderingen av skolornas verksamhet

Samhällsutvecklingen har inneburit att tester och utvärderingar har en väsentlig roll, både som kontrollinstrument och som underlag för beslut. Skolans område är ett högst påtagligt exempel på detta, där utvecklingen accentueras av det för något decennium sedan ändrade och nu delade huvudmannaskapet för skolan, där staten ansvarar för utbildningen, medan kommunerna genomför den. De ändrade ansvarsförhållandena innebär decentralisering och avreglering och är ett första steg i en reformstrategi, kring vilken det råder politisk konsensus. Syftet med strategin är att genom avreglering och frigörelse skapa utrymme för förnyelse, kreativitet och mångfald. I korthet innebär ansvarsfördelningen att staten ansvarar för utbildningen och tilldelar kommunerna de resurser som krävs, dock utan att statsbidragen är styrande för verksamhetens innehåll. Kommunen är huvudman för utbildningen och ansvarar för att verksamheten bedrivs enligt principerna i skollagen om en nationellt likvärdig utbildning. På de enskilda skolenheterna skall de nationella målen konkretiseras till undervisningsmål. Det decentraliserade ansvaret med målstyrning får till följd att utvärderingen av verksamheten får en central roll. Utvärderingarna är tänkta att ge en återkoppling centralt för att kontrollera att verksamheten fungerar och lokalt för att direkt påverka den enskilda skolenhetens verksamhet..

Riksdagens utbildningsutskott underströk vikten av att betygen blir jämförbara; detta ur två aspekter. För det första är det en rättvisefråga för eleven vid ansökan till högre utbildning. För det andra är jämförbarheten viktig för möjligheterna att bevaka i vilken mån principen om likvärdighet förverkligas. (Sjögren, B s 59)

När det gäller arbetet med uppföljning och utvärdering så har Skolverket fått ett regeringsuppdrag att utforma och driva ett nationellt uppföljningssystem för skolektorn. Syftet med uppföljningssystemet är att ge underlag för den statliga styrningen och för samhällsdebatten, men också för skolhuvudmännens egna utvecklingsarbeten av skolan. (Sjögren, B s 24)

Målstyrningens teori bygger på ett ständigt pågående utvärderings- och anpassningsarbete, där erhållna resultat jämförs med konkreta mål för verksamheten. Resultaten av denna jämförelse skall vara en ständig adaptation av verksamheten till bästa möjliga överensstämmelse mellan uppmätta resultat och formulerade mål. Av Skolverkets rapporter framgår att denna adaptation till uppställda mål, bland annat avseende likvärdigheten i betygssättningen och moralisk-medborgerlig fostran, inte är särskilt påtaglig, åtminstone inte inom de testade områdena.

## 6.2 Satsningar på den gemensamma värdegrunden prioriteras inte i utvärderingar

Utifrån konstaterandet att en terminologi byggd på en modell lånad från en fri marknad införts i skolans diskurs, kan frågan ställas om det finns ett samband mellan skolornas svagt utvecklade arbete med etik- och demokratifrågorna och det faktum att den gemensamma värdegrunden inte regelbundet testas på samma formella sätt som kärnämnen. Tendensen, att skolorna presenterar de resultat som är lämpliga för dem i ett kort perspektiv, talar för att en sådan ansats kan vara fruktbar. Det råder ett komplext samband mellan vad som testas i skolan, hur det testas och skolornas adaptation till testresultat och upplevda krav och förväntningar utifrån målstyrningsdokument, det rådande samhällsklimatet och tillsynsmyndighetens kontrollsystem. Skolorna befinner sig i en konkurrenssituation och har genom målstyrningssystemet stora möjligheter att själva utforma sin verksamhet, resursanvändning, testning och utvärdering. I en situation då skolorna konkurrerar med varandra optimeras resursanvändningen till sådana områden som ger det bästa konkurrensläget. Därför presenteras i största möjliga mån de resultat som beställare och kunder efterfrågar. Testning av elever och utvärdering av resultat kommer därför i största möjliga mån att inriktas på att presentera indikatorerna för goda resultat, eftersom det är det som efterfrågas och stärker en skolas konkurrenskraft. Dessa indikatorer utgörs av exempelvis en hög andel elever med godkända betyg, höga betygsgenomsnitt, hög andel elever med behörighet till högskolestudier, stor andel elever i direktövergång från gymnasiet till högre studier, med mera.

Det finns ingen indikator för goda resultat inom området medborgerlig-moralisk kompetens. Det är i en konkurrenssituation skolverksamhet därför naturligt att området medborgerlig-moralisk kompetens och demokratisk träning inte prioriteras, eftersom skolverksamheten huvudsakligen anpassas för att ge en hög avkastning i form av indikatorer på goda testresultat. Denna anpassning av resurser styr förmodligen inte bara prioritering av ämnesområden, utan också vilken typ av kunskaper som prioriteras inom varje ämnesområde, så som faktakunskaper eller förståelse, kreativt skapande eller repetitiv kunskap, kritisk granskning eller acceptering av färdiga modeller med mera. Optimeringen av verksamheten inriktas alltså på att med sina begränsade resurser redovisa så höga värden som möjligt på målandikatorerna. Resultatet är en adaptation till utvärderingssystemet, snarare än en strävan mot målen i sig.

Tester, utvärderings- och kontrollfunktioner påverkar inte, och skall inte heller i en decentraliserad målstyrning påverka, skolans arbetsformer. Samtidigt är det just genom arbetsformer som den medborgerlig-moraliska kompetensen tränas. Skolverkets test av den medborgerlig-moraliska kompetensen hos eleverna har visat, dels att ämnesområdet inte tillmätts den betydelse som beställarna genom läroplanens formuleringar har avsett, dels att de regelbundna testerna av skolans verksamhet inte påvisar denna brist. De i Skolverkets rapport "Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanens mål" konstaterade bristerna i skolornas överföring av den gemensamma värdegrunden till eleverna skall dock inte automatisk skyllas på styrnings och utvärderingssystemet i sig. Det finns inget som hindrar skolorna att utforma sin verksamhet i enlighet med gällande läroplan. Orsaken till att skolorna inte följer

läroplanens krav på demokratiska arbetsformer, en medveten tillämpning av den gemensamma värdegrunden, och inte tillsammans med eleverna ”analyserar olika uppfattningar värderingar och problemställningar samt konsekvenserna av dessa” ligger inte i varken den decentraliserade styrningen eller läroplanens målformulering. Däremot blir helt naturligt området försummat som en konsekvens av en kortsiktig marknadsanpassning. Frånvaron av regelbunden testing gör att bristen inte i någon högre grad uppmärksammas.

## 6.3 Tester, kontroll och demokrati

I spänningsfältet mellan utföraren (skolan) och beställaren (samhället genom riksdag, regering och myndigheter) är utvärdering av verksamheten en högst vital faktor. Utvärderingen kommer dels att betygssätta såväl elever som skolan, dels att bilda underlag för beslut om förutsättningarna för det fortsatta arbetet inom, och kraven på, skolan. Testning och utvärdering är ett intressant och viktigt område, som återverkar på skolans styrning och utveckling. Detta i ökad grad, efter att ansvaret för skolan decentraliserats och målstyrning införts. Att skolorna inte följer de anvisningar som finns rörande betygssättning och rapportering genom nationella prov är problematiskt. Ett uttalat syfte med det decentraliserade ansvaret var visserligen mindre detaljstyrning och en ökad frihet, men rimligen förmodades att kommuner och skolor skulle leva upp till det ökade ansvaret, bland annat genom att följa gällande regelverk och att sträva efter de uppställda målen.

Studier inom områdena testmetodik, pedagogik och utvärdering finns, men det är tydligt att resultaten inte tillämpas i skolverksamheten i den grad som vore rimligt att förvänta sig. Stora delar av de problemområden som belysts i detta arbete saknar inte teoretisk grund för sina lösningar. Vad som saknas är istället fungerande uppföljnings- och styrsystem för skolan. Av avsnitt 5.1, lärarkommentarer till nationella prov i Skolverkets rapporter, framgår klart att lärare saknar kompetens att genomföra och utvärdera tester med den kvalitet, kompetens och medvetenhet som den tillämpade decentraliserade målstyrningen förutsätter.

Frågorna kring testning av elever berör såväl testernas relevans, som testernas syften. Syftet med testerna berör i sin tur såväl styrning och kontroll av skolans kunskapsförmedlande verksamhet, som politiska frågor genom de syften och mål som formulerats för skolan genom samhällets olika institutioner. Till dessa politiska mål hör exempelvis fostran av goda samhällsmedborgare, en likvärdig rätt till utbildning för alla individer, en likvärdig bedömning, jämlikhet mellan kvinnor och män, en minskad social och etnisk segregation.

Bristfälligt genomförda tester och utvärderingar kan få mycket omfattande konsekvenser, genom att beslutsunderlag som bygger på testresultaten också blir bristfälliga. I det stora hela råder en inflationssituation inom betygssättningen, som får till följd att kvalitetsproblem i skolan maskeras av en förvrängd statistik. Samtidigt skapas en officiell, statistiskt korrekt underbyggd, bild av skolans verksamhet, som är betydligt ljusare än den verkliga situationen. Detta medför oundvikligen negativa konsekvenser för skolans utveckling, eftersom brister inte synliggörs i sin fulla

utsträckning. Situationen undergräver förtroendet för och nyttan av betyg, samtidigt som rättssäkerheten rubbas genom inslagen av godtycke i betygssättningen.

Den alltför ljusa bilden av skolan, till följd av en sned rapportering får också till följd att graden av problem i skolan inte kan belysas i samhällsdebatten. På sikt blir elevernas testresultat, så som de återspeglas i den officiella statistiken, allt mer verklighetsfrämmande och möjligheterna att styra skolan mot nationella demokratiskt fastställda mål allt mindre. Följderna av en bristande demokratisk styrning av ett så viktigt område som skolan, kan man bara sia om. Klart är dock att en bristande styrning av verksamheten ger utrymme för en praxis, där motiven för tester inte nödvändigtvis avspeglar de syften som avsetts i politiska beslut inom området. Utrymmet för godtycke och därmed för en dold maktutövning i form av exempelvis selektiva bedömningar, medvetna eller omedvetna, blir större.

Den sedan något decennium införda decentraliserade och målstyrda styrmodellen ger skolan en mycket stor frihet, men också ett ansvar. Goda testmetoder och en medveten tillämpning av utvärderingar, samt en förståelse för testernas roll som utvecklingsinstrument i den egna verksamheten och som en del av statens styrinstrument borde utan tvivel snabbt kunna ge goda effekter på skolans verksamhet. Vad som inte framgått av de teoretiska resonemangen kring tester, utvärdering och styrning, är hur det skall gå till i praktiken. I det perspektivet är det viktigt att komma ihåg människan. Regelverk kan inte själva styra. Utveckling av testmetoder, genomförande, utvärdering och rapportering av testresultat kräver en lämplig atmosfär, där människorna har gemensamma värderingar och alla tillsammans arbetar i samma riktning.

Skolledningen har en avgörande betydelse för skolans utveckling. (...) detta påpekades bland annat av den så kallade styrningsberedningen i slutet av 80-talet, som också kunde konstatera vad den praktiskt arbetande skolpersonalen alltid känt till, nämligen att elevproblem och utslagning är mindre omfattande i skolor med en gemensam pedagogisk grundsyn och med en skolledning som svarar för denna grundsyn. (Sjögren, B s 29)

## 7. Slutsats

### 7.1 Målstyrning ger skolan många goda möjligheter, men dessa tas inte tillvara

Som framgått av denna studie finns förhållandena kring problemområdets faktorer beskrivna i litteraturen. Analysen visar att problematiken snarare ligger i genomförandet än i bristande kunskaper inom pedagogikens ämnesområde. Vidare indikerar inte denna studie att det finns något hinder att använda målstyrning inom skolans område. Egen erfarenhet och erfarenhet från andra organisationer pekar snarare i riktning att lärandemiljöer bör vara kreativa och ge en stor frihet att utforma läroprocessen efter elevers, pedagogers och andra olika förutsättningar. En målstyrd organisation kan

erbjuda en sådan flexibilitet och frihet som befruktar lärandet och kreativiteten. Den för ett drygt decennium sedan införda målstyrningen borde alltså vara en positiv faktor för skolans utveckling. Flera indikatorer har i detta arbete framkommit som pekar mot att målstyrningen, med den därtill hörande utvärderingen, inte utnyttjas till hela sin potential, eller rent av i praktiken inte har införts. Egen erfarenhet av utvärderingar i skolan är att de ofta uppfattas som ett påbud uppifrån och genomförs på ett ytligt, formaliserat sätt, utan djupare engagemang eller analyser. I sådana situationer faller hela styrsystemet, eftersom målformulering och utvärdering är menade att bilda underlag för analys som i sin tur utgör grund för beslut om åtgärder och resursanvändning. Själva samspelet mellan målformulering, utvärdering och analys uppfattar jag som en kärnpunkt som borde generera insikt, delaktighet och engagemang i en målstyrd verksamhet.

Ett förbättrat genomförande av tester och en öppen diskussion om testernas förutsättningar borde skapa en större medvetenhet om testers och utvärderingars funktion och betydelse. En sådan ökning av medvetenheten av testernas betydelse, deras återverkan på resurstilldelning och central och lokal styrning, skulle kunna få en stor positiv effekt på skolans arbete och resultat. De möjligheter till både utveckling av skolan och en god resursanvändning, som varit avsikten med decentralisering och målstyrning, skulle kunna genomföras och ge stora positiva effekter på skolans verksamhet.

## 7.2 Brister i den demokratiska kontrollen av skolan är ett problem som tangerar pedagogikens ämnesområde

Ett metodologiskt problem, som konstaterats i Skolverkets rapporter, är att olika provmetoder inom de nationella proven, ger olika resultat (se under 5.1 ovan). Detta konstaterande borde rimligtvis leda till en diskussion inom de olika institutioner som har inflytande på skolans arbete, kanske främst inom Skolverket rörande provmetoder, tolkning av provresultat, kunskapsyn och kunskapsmätning.

Det uppmärksammade men olösta metodologiska problemet, att nationella prov och slutbetyg mäter mot nationella respektive lokala mål, undergräver förtroendet för betygssystemet. Samtidigt blir antagningen till högre utbildningar, med gymnasiebetyg som huvudsaklig grund, godtycklig. Detta är ett rättssäkerhetsproblem

De godtyckligt satta betygen bildar underlag för både centrala och lokala beslut rörande skolans verksamhet. Dessa beslut riskerar att bli felaktiga på grund av det bristfälliga underlaget de bygger på, vilket utgör en uppenbar och stor fara för gymnasieskolans nuvarande verksamhet och långsiktiga utveckling. Ur demokratisk synvinkel är det ett stort problem att vi faktiskt inte känner till hur skolan genomför sitt uppdrag, eftersom mätmetoderna inte är tillförlitliga. En konsekvens av detta är att den tvivelaktiga kvaliteten på betygen, sammansatta i betygsstatistik och använda som utvärdering av verksamheten, kan leda beslutsfattarna fel. Resultatet är att det demokratiska inflytandet över, och insynen i skolans verksamhet minskar.

Sammanfattningsvis framgår det klart att de problem som detta arbete fokuserat på i stor utsträckning berör genomförandet av skolans uppdrag. Målformulering, uppdrag och styrsystem utgör inget hinder att genomföra de uppgifter som skolan ålagts genom riksdagen och som formulerats av berörda myndigheter. Kunskapsläget inom det pedagogiska ämnesområdet beskriver redan väl de problemområden som berörs gällande lärande och utvärdering av kompetenser. Frågeställningen för fortsatta studier är därför snarare på vilket sätt skolan som organisation skall få att utföra det samhällseliga uppdraget, än hur lärande och utvärdering kan gå till. Fortsatta studier inom problemkomplexet hamnar därför utanför pedagogikens ämne, kanske inom organisations-, statsvetenskap eller psykologi.

Av skolverkets egna rapporter framgår att det saknas sanktionsåtgärder mot skolor och kommuner som inte följer utfärdade anvisningar för sitt arbete. En reflektion jag gjort om detta faktum är varför alla skolor inte konkurrerar på lika villkor. En friskola riskerar få såväl sitt tillstånd som sina bidrag indragna. En kommunal skola däremot kan bryta mot det statliga uppdraget och låta bli att till exempel rapportera resultat av nationella prov, utan att riskera ens någon form av sanktion. Det är dessutom kommunen som avgör om det ens finns plats för ytterligare friskolor. Det innebär att kommunen har både en konkurrensfördel och dessutom en möjlighet att hindra nyetablering.

Förhållandet att det saknas sanktionsmedel mot de kommunala skolorna och att de är i stort sett är skyddade från konkurrens, har öppnat för möjligheten att åsidosätta demokratiskt fattade beslut, genom att inte följa givna anvisningar. Frågan om varför situationen består berör frågor om maktstrukturer, paradigmen och kontext i anslutning till, men inte helt inom pedagogikens område. Inom det pedagogiska området skulle man inom lärarutbildningen och som fortbildning för aktiva lärare kunna införa eller utöka undervisning i testmetodik, utvärdering och målstyrningssystemet skolan arbetar inom. Därigenom kunde den demokratiska kontrollen över skolans verksamhet förbättras.

## 7.3 Det finns kända, men olösta metodproblem i kontrollen av betygs likvärdighet

I arbetet har uppmärksammats ett metodproblem rörande kontrollen av betygssättningens likvärdighet, som ligger i att Skolverket använder de nationella proven som underlag, medan lärarna använder elevens totala prestation som betygsunderlag.

De nationella proven skall stödja likvärdigheten vid betygssättningen. I Skolverkets slutredovisning 2003 till regeringen avseende resultatinformation pekar man på att överensstämmelsen mellan provbetyg och slutbetyg inte är given eftersom proven mäter mot de nationella målen och betygen mäter mot de lokala målen. (SOU 2004:29, s 202)

Det är därför inte möjligt att dra några säkra slutsatser rörande betygs likvärdighet utifrån enbart de nationella proven. De nationella proven fyller i det här perspektivet

inte sin funktion. I det fall en skillnad mellan betygsnivån enligt de nationella proven skiljer sig från skolornas, kan skillnaden skyllas på de olika bedömningsgrunderna. Detta förhållande har möjliggjort den rådande situationen med betygsinflation och ”en smått grotesk betygsvariation mellan kommunerna” (Lustig, L. Universitetslärares 2/2004 s 6).

Det uppmärksammade men olösta metodologiska problemet, att nationella prov och slutbetyg mäter mot nationella respektive lokala mål, kunde förmodligen lindras genom att Skolverket kontrollerade tillämpningen av de enskilda skolornas procedurer för betygssättning och skolornas egna kontrollsystem rörande betygens likvärdighet. Inga sådana ansatser från skolverkets sida har kunnat konstateras, utan Skolverket förlitar sig troligen på att den lokala organisationen inom enskilda kommuner och skolenheter driver sina interna kvalitetsarbeten enligt de riktlinjer som finns. Att kvalitetsarbetet inte alltid fungerar tillfredsställande är min egen erfarenhet och uppfattningen förstärks genom konstaterandet av tillkomsten av det stödmaterial ”BRUK”<sup>15</sup> som Skolverket utvecklat till stöd för utformningen av utvärderingsarbetet på samtliga nivåer i skolan. Sammantaget fungerar inte betygssystemet i gymnasieskolan avseende likvärdigheten och det finns inga säkra metoder att bedöma lärarnas betygssättning, eftersom kontrollmetoden med nationella prov inte har tillgång till lärarnas betygsunderlag. Trots att det saknas metoder att direkt bedöma lärarnas betygssättning, finns tydliga indikationer på att betygssättningen inte fungerar som avsett. Den svaga kontrollen av betygssättningens likvärdighet och tolkningsutrymmet i betygskriterierna skapar ett utrymme för godtycke. Samtidigt behöver lärare, skolor och kommuner visa goda resultat, och eleverna ha bra betyg. Tolkningsutrymmet i betygskriterierna i kombination med en press för högre betyg, är en orsakskombination som kan förklara den rådande betygsinflationen. En lösning till problemet kan ligga i att lärarutbildningen och skoladministratörer får utbildning i testmetodologi, utvärdering och analys.

## 7.4 Marknadsspråk, dess påverkan på skolans arbete

Den allt mer utpräglade användningen av marknadsterminologi inom skolan gör att diskursen successivt ändras och både personal och elever uppför sig allt mer som på en marknad: Eleverna är ”kunder” och skall vara nöjda med ”varan” i form av undervisning och betyg. Kunden skall så billigt som möjligt, alltså med minsta möjliga ansträngning, få sina behov tillfredsställda. Kunden, eleven, ser sig själv som ett eget företag, som skall göra vad som lönar sig bäst och få maximal avkastning på insatt kapital i form av tid och ansträngning.

Betygsinflationen förstärks av den så kallade kreativa skolgången där elever väljer bort svåra ämnen för att läsa lätta kurser. – Eleverna gör det som betalar sig, inte det som skolan och universitet tycker de skall göra. (Universitetslärares 2/2004, s 6)

---

<sup>15</sup> BRUK står för Bedömning Reflektion Utveckling Kvalitet och är ett nationellt kvalitetsindikatorsystem utvecklat av Skolverket 1998 och tillgängligt sedan 2001.



Eleven presterar inte sitt bästa, utan endast tillräckligt för G, alltså minsta möjliga ansträngning. (Se 5.1)

En besvärlig uppgift, som inte kunde resultera i högsta betyg, hoppades i hög grad över. En rimlig tolkning av resultatet är att eleverna valt taktiskt och inte använt tid på en uppgift som inte gett bra utdelning, snarare än att de inte alls behärskat momentet i den överhoppade uppgiften. (Se 5.1)

Eftersom dagens marknad betecknas av kortsiktighet och snäva perspektiv, blir skolans verksamhet likadan. I det vardagliga arbetet inom skolan syns dessa mekanismer tydligt: Skolledningen pressar lärarna att vara produktiva och uppvisa bra resultat i form av såväl goda betyg som hög kundtillfredsställelse. De övergripande målen, samhällsansvaret den fostrande rollen mm åsidosätts, eftersom den inte ger avkastning i form av konkurrensfördelar, söktryck och medelstilldelning. Om man betraktar skolorna som konkurrerande enheter, så innebär konkurrensen att skolorna strävar efter flest elever och de bästa eleverna, eftersom de kommer att prestera de bästa resultaten åt skolan. Följden kan bli en allt större segregation. Tendenser till detta syns redan i exempelvis Stockholm, där det uppmärksammas att de populära gymnasieskolorna i innerstaden domineras av flickor (i de mest extrema fallen upp till 80% av eleverna) med goda studieresultat från grundskolan.

Problemet ligger kanske mest i den kortsiktigheten som finns i dagens företagsekonomier, och som tas över av skolan. Det är i kortsiktigheten kunskapens kvalitet och innehåll, de goda arbetsmetoderna och den medborgerliga fostran får stryka på foten. Eller man kanske skall uttrycka det som att det är kombinationen av kortsiktighet och selektionen av vad som betalar sig på kort sikt, som gör att delar av skolans uppdrag åsidosätts. Om ett marknadstänkande skall bli framgångsrikt inom skolans område, och hela det samhällseliga uppdraget utföras, måste alla viktiga delar av skolans uppdrag löna sig att utföra.

Det finns idag en oro för att ett kortsiktigt marknadstänkande skall sprida sig också till universitet och högskolor:

Det vore förödande om också en central statlig verksamhet som universitet och högskolor skall styras av samma kortsiktiga kvartals- eller halvårsbokslutskapitalism som svenskt näringsliv. (Blomqvist, G Universitetsläraren 14/2004, s 3)

I det kortsiktiga marknadsperspektivet, som präglar allt mer av skolans språk och kultur, finns ingen plats för den medborgerligt-moraliska dimensionen. Skolverket har 1998 uppmärksammat denna brist och föreslagit fortsatt metodutveckling av såväl arbets- som testmetoder. Inga indikationer på att detta arbete fortskrider har observerats. Orsaken till att intresset för ett stort och viktigt område inom skolan är svalt, är inte möjlig att avgöra inom ramen för detta arbete. Misstanken väcks ändå att marknadsspråket har ett visst inflytande på den rådande diskursen även inom Skolverket.

## 7.5 Samverkan mellan målstyrning, utvärdering och konkurrens

Kunskapsläget inom områdena pedagogik, testmetodik, respektive organisationsstatsvetenskap och psykologi, beskriver väl hur de skilda områdena som undersökts i detta arbete fungerar. Hur de skilda områdena utvärdering, målstyrning och konkurrens samverkar med varandra är däremot mindre känt. En viktig slutsats att dra av konstateranden i detta arbete är att det finns en betydande samverkan mellan dessa tre faktorer, att målstyrning och konkurrens påverkar betygssättningen, som i sin tur används i utvärderingen och styrningen av skolans verksamhet. Dessa faktorer verkar tillsammans inflationsdrivande på betygen, medan våra demokratiskt styrda beslutsprocesser inte har någon kompenserande motkraft. Kombinationen av betygsinflation och användningen av betygen vid utvärdering av skolans målstyrda verksamhet får rimligen åtminstone de två följderna, att vi inte vet vad skolan faktiskt presterar och att skolans resurser inte används på ett optimalt sätt.

# Referenser

Abdulah, A. & Scaife, J. 1997: Using interviews to assess children's understanding of science concepts. *School Science review*, 78 (285), 79-84.

Airasian, P. W. 1994: Classroom assessment (2<sup>nd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.  
Appendix A: Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students.

Alvesson, M. 2003: Postmodernism och samhällsforskning. Liber.

Alvesson, M & Deetz, S. 2000: Kritisk samhällsvetenskaplig metod. Studentlitteratur, Lund.

Aronowitz, S & Giroux, H A. 1997: Postmodern education. Politics, culture & social criticism. University of Minnesota Press. Minneapolis. London.

Beach, D. 1999: Om demokrati, reproduktion och förnyelse i dagens gymnasieskola. Institution för Pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet. Pedagogisk forskning i Sverige. Årg 4 Nr 4 s 349-365

Björvall, K. 1999: Kritisk utbildning. Privata skolor. Inblick i en brokig bransch. Nr 94, 1999.

Blomqvist, G. 2004: Universitetsläraren Nr 14, 2004. Sveriges universitetslärarförbund (SULF).

Brookhart, S. M. 1997: A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating student effort and achievement. *Applied Measurement in education*, 10 (2), 161-180.

Carlgren, I. 2000: Miljöer för lärande. Studentlitteratur, Lund 1999.

Cherryholmes, C. H. 1988: Power and criticism, Poststructural investigations in education.. Teachers College Press.

Dhaler\_Larsen, P. 2001: Den rituelle Reflektion – om evaluering i organisationer. Odense Universitetsforlag og forfatteren.

Foucault, M. 1998: Övervakning och straff – fängelsets födelse. Studentlitteratur. Lund.

Foucault, M. 1993: Diskursens ordning. Stehag. Symposium.

Filosoflexikonet 1993: En uppslagsbok Filosoflexikonet – filosofer och filosofiska begrepp från A till Ö. FORUM.

Giertz, B. 2000: Uppfattningar av kvalitet, en genomgång av litteratur om kvalitet och kvalitetsarbete. Rapportserie för enheten för utveckling och utvärdering. Rapport nr 21, mars 2000. Uppsala universitet.

Skolverkets lägesbedömning 2003, Skolverket 2003

Skolverkets Rapport 2003-06-27: Över tillsyn över utbildningen vid den fristående gymnasieskolan L'Estradska skolan i Stockholm, Skolverket 2003

Skolverkets Rapport 232, 2003: Ung i demokratin - Gymnasieelevers kunskaper och attityder i demokrati- och samhällsfrågor.

Skolverkets Rapport nummer 175: Läroplanerna i praktiken, Utvärdering av skolan 1998 avseende läroplanernas mål. Skolverket 1998.

Skolverkets Rapport nr 32: Bilden av skolan 1993- fördjupad anslagsframställning 1994/96 - 1996/97

Skolverket, 2003: Information 2003-03-13 Till alla gymnasieskolor.

Skolverkets rapport nr 202, 2001: Utan fullständiga betyg –varför når inte alla elever målen?

Skolverkets rapport 1, 2003: Tillsyn över utbildningen vid den fristående gymnasieskolan L'Estradska skolan i Stockholm

Skolverket: Gymnasieskolans kursprov, läsåret 2001/2002, en resultatredovisning.

Skolverket: Gymnasieskolans kursprov, vårterminen 2001, en resultatredovisning

Skolverket: Gymnasieskolans kursprov, höstterminen 2000, en resultatredovisning

Skolverket: Gymnasieskolans kursprov, vårterminen 2000, en resultatredovisning

Skolverket: Gymnasieskolans kursprov, vårterminen 1999, en resultatredovisning

Skolverket: Gymnasieskolans kursprov, höstterminen 1998, en resultatredovisning

Skolverket: Gymnasieskolans kursprov, vårterminen 1998, en resultatredovisning

Skolverket: Gymnasieskolans kursprov, höstterminen 1998, resultatredovisning till skolorna

Skolverket: Gymnasieskolans kursprov, vårterminen 1997, resultatredovisning till skolorna

- Holmberg, R. 2002: Organiserande och kvalitetsutveckling. Om sönderfall, upprätthållande och begripliggörande i arbetslivet. Institutionen för psykologi. Lunds universitet.
- Kamen, M 1996: A teacher's implementation of authentic assesment in an elementary science classroom. *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (8), 859-877.
- Lustig, L *Universitetsläraren* Nr 2, 2004. Sveriges universitetslärarförbund (SULF).
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och det frivilliga skolformerna, Lpo 94/Lpf 94 Utbildningsdepartamentet.
- Lagerroth, E. 1986: Mot en ny vetenskap. Studentlitteratur.
- Levins, L. 1997, March: Assesment of students outcomes using a theoretical framework. *Australian Science Teacher's Journal*, 43 (1), 56-60.
- Paradigm och strategier i pedagogisk forskning. Ett urval av texter sammanställt och kommenterat av Piotr Szybek, del 1,2 och 3, 2003. Pedagogiska institutionen vid Lunds universitet.
- Rash, A. 1997, March: An alternative method of assessment: Using student created problems. *Primus*, 8 (1), 89-96.
- Sjögren, B. 1994: Gymnasieutbildning. Faktaboken om gymnasieskolan och komvux. PUBLICA
- Statens skolverks författningssamling, 2000: Allmänna råd för bedömning och betygssättning, SKOLFS 2001:15
- Statens skolverks författningssamling. Om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnena biologi kemi och naturkunskap i gymnasieskolan, 2000. SKOLFS 2000:19, SKOLFS 2000:65 och SKOLFS 2000:9
- Statens Offentliga Utredningar, 2004: Tre vägar till den öppna högskolan, SOU2004:29.
- Säfström, C. A. & Östman, L. 1999: Textanalys – introduktion till syftesrelaterad kritik. Studentlitteratur.
- Vedung, E. 1998: Utvärdering i politik och förvaltning. Studentlitteratur.
- Wiggins, G. 1993: Assesment: Authenticity, context and validity. *Phi Delta Kappan*, 75 (3), 200-214.

Wikström, C. 2004: Grade Stability in a Criterion Referenced Grading System: The Swedish Example, mimeo, Department of Educational Measurement, Umeå University, forthcoming in Assessment in Education: Principles, Policy & Practice.

Östman, L. 1995: Socialisation och mening- NO-utbildning som politisk och miljömoralisk problem.

<http://www.skolverket.se/bruk/> 2004 03 19

<http://www.skolverket.se> 2003 11 05