



LUND
UNIVERSITY

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

PED 440
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
2001-01-18

**ATT LÄRA FÖR PROVEN ELLER FÖR
FRAMTIDEN?**
**En empirisk studie över två gymnasieklassers
behållning av provkunskaper**

Glenn Håkansson

**Handledare:
Kerstin Liljedahl**

ABSTRACT

41 – 60 poängsuppsats

Sidantal: 27

Titel: Lära för prov eller lära för framtiden? - En empirisk studie över två gymnasieklassers behållning av provkunskaper.

Författare: Glenn Håkansson

Handledare: Kerstin Liljedahl

Datum: 2000-01-18

Bakgrund: Bakgrunden till uppsatsen är de, i forskningen, uppmärksammade bristerna i att förutsäga studieframgång utifrån gymnasiala studieresultat. Forskning kring hur studenters sociala bakgrund påverkar studieframgång och fortsatta studieval, utgör också grund för uppsatsen. I centrum för uppsatsen står de betyggrundande proven och de kunskaper som där efterfrågas.

Syfte: Syftet med uppsatsen är att undersöka gymnasieelevers kunskapsbehållning. Med uppsatsen vill jag ta reda på hur olika nivåer av kunskap påverkar elevernas kunskapsbehållning. Vidare är syftet att undersöka relationen mellan bedömningen av elevers studieresultat och social bakgrund.

Metod: Uppsatsens empiriska del bygger på en kvantitativ undersökning på gymnasieelevers kunskapsbehållning av resultat presterade på ett och samma prov vid två mättillfällen.

Resultat: Resultatet av undersökningen visar att kunskapsbehållningen är minst på frågor som efterlyser fakta avskilda från sitt sammanhang. Frågor som kräver att eleverna tillämpar inlärd kunskap på nya sammanhang, visade eleverna ha best kunskapsbehållning av. Variationen mellan elevernas behållning av kunskaperna var stor. Utifrån dessa variationer antas vissa elever ha använt en djupinriktad studieteknik, vilket främjat behållningen av både fakta kunskaper och tillämpade kunskaper. En liknande skillnad vid jämförelse mellan socialgrupperna fann ej undersökningen. Däremot uppvisade elever vars föräldrar ej var universitetsutbildade ett generellt sämre resultat. Detta visade sig även i att ingen från denna grupp erhöll högsta betyg. De tillämpade frågorna antyds utgöra ett problem för denna gruppen, i det att frågorna kräver en mer utvecklad språklig förmåga.

Nyckelord: Betyg, examination, prov, inläring, kunskap, kulturellt kapital, den dolda läroplanen, samt social reproduktion.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	1
1.1 BAKGRUND	1
1.2 PROBLEMATISERING OCH UNDERSÖKNINGSFRÅGOR	2
1.3 SYFTE.....	3
2.TEORIDEL.....	4
2.1 LITTERATURVAL	4
2.2 DEN GAMLA OCH NYA SYNEN PÅ KUNSKAP	4
2.2.1 Historik.....	5
2.3 TEORIER BAKOM DEN NYA KUNSKAPSSYNYN	8
2.3.1 Den tidigare inlärningspsykologin	8
2.3.2 Djupinriktning framför ytinriktning.....	8
2.3.3 Minnesbehållning	9
2.3.4 Olika inriktningar leder till olika minnesaktiviteter	10
2.3.5 Provkonstruktion och inriktning	10
2.3.6 Cue-seekers och Cue-deaf.....	11
2.3.7 Ny kunskapssyn nya problem.....	12
3. STUDIERESULTAT OCH SOCIAL BAKGRUND	13
3.1 Ett långvarigt dilemma	13
3.2 Olika bakgrund olika studieresultat	13
3.3 Samma studieresultat olika studievägar	14
3.4 Det kulturella arvets betydelse	15
4. METOD	17
4.1 METODVAL	17
4.2 FÖRSÖKSPERSONER OCH UNDERSÖKNINGSVAL	17
4.3 BORTFALL OCH ETISKA ÖVERVÄGANDE	18
4.4 MATERIAL.....	18
4.4.1 Skriftligt prov.....	18
4.4.2 Enkät.....	19
4.5 PROCEDUR	19
4.6 DATABEARBETNING	20
5. RESULTAT	21
5.1 BAKGRUNDSVARIABEL	21
5.1.1 Föräldrarnas utbildningsbakgrund	21
5.2 BETYGSFÖRDELNING OCH FÖRÄNDRING.....	21
5.3 POÅNGFÖRDELNING OCH FÖRÄNDRING	22
5.3.1 Totalpoäng.....	22
5.3.2 Faktafrågor.....	23
5.3.3 Förståelsefrågor	23
5.3.4 Tillämpningsfrågor.....	23
6. DISKUSSION	24
6.1 METODVAL	24
6.2 UNDERSÖKNINGSRESULTAT	24
6.2.1 Undersökningsgruppen som helhet.....	24
6.2.2 Intressanta skillnader	25

6.2.3 <i>Den sociala bakgrundens betydelse</i>	26
6.3 UNDERSÖKNINGSRESULTATENS KONSEKVENSER	27
REFERENSER	29

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Ett namn ropas upp. Inget svar. Ytterligare några namn följda av tystnad, men så hörs ett *ja* någonstans från salen. Ljudet försvinner snabbt, så snabbt att det är omöjligt att se vem som svarade på namnet. Jag vet inte vilken kvotgrupp namnen ryms under. Bokstavskoder avslöjar vilken kvotgrupp som är aktuell, men dessa säger mig ingenting och det har redan avverkats några stycken. Några namn till också hörs ett *ja* till slut. Nytt papper tas fram, vilket bekräftar att kvotgruppen är fylld och ny står på tur med ännu en beteckning. Situationen upprepar sig. Många namn, men få svarar från den anonyma församlingen. Jag funderar över hur många namn kvotgruppen egentligen innefattar, då endast ett fåtal namn åtföljs av ett *ja*. Plötsligt rycks jag till liv. Jag hör mitt namn ropas upp och reflexmässigt svarar jag *ja*. Jag känner mig abrupt väckt från en djup dvala. Salens anonyma dimma skingras med ens och jag känner att alla i salen identifierat innehavaren utav det utropade namnet. Jag känner mig inte riktigt hemma.

Direkt efter mitt *ja* plockas på nytt en ny kvotgrupp fram, men jag hör ej längre namnen. Jag sjunker tillbaka i tankar, förvånad över att ha hört mitt namn. Tänk om någon av de 15, 20 kanske rent av 25 personerna, vars namn utropades före mitt, ej åtföljts av tystnad. Tänk så annorlunda allt hade varit.

Situationen utspelade sig på pedagogiska institutionen, dit jag var kallad till ett reservupprop höstterminen 1996. Efter en längre tids studieuppehåll hade jag beslutat mig för att läsa vidare. Tidigare studier hade varit kantade med mindre lyckade framgångar, med ett medelbetyg från gymnasiet klart under godkänt-nivån. Väl inne i universitetsvärlden gick studierna däremot mycket väl. Under åren som gått har jag stött på flera studiekamrater med samma erfarenhet. Tidigare misslyckade studier, vilket försämrat antagningsmöjligheterna till universitetet, men väl inne presterat väl. De, som jag, hade under en längre tid trott att gymnasiebetyget visade på bristande studiebegåvning. Att gymnasiebetyget sågs som denna indikator förklaras av studenterna med att tidigare prestationer ej erhållits på grund av låg studieinsats. De har försökt men ej upplevt att de har gett utdelning i betyg. En förklaring som stämmer väl överens med mina egna erfarenheter.

Dessa iakttagelser har bidragit till att väcka intresse kring att studera urvalsystemet till universitet och högskola. I en tidigare författad B-uppsats i pedagogik undersökte jag högskoleprovet och för vem det utgör en andra chans för. I dessa studier bekantade jag mig med det faktum att föräldrarnas utbildningsnivå påverkar sökfrekvensen och antagningen till vidare studier (Trondman, 1993). Likaså att det finns ett samband mellan betyg och studiesocial bakgrund. Högskoleprovet som var tänkt att utjämna den sociala snedrekryteringen visade sig emellertid ha hög korrelation med betyget, vilket snarare ökade skillnaderna (UHÄ 1991:25). Förutom högskoleprovet har samtliga högskolereformer visat sig verkningslösa i att utjämna den sociala snedrekryteringen till universitet och högskola (Trondman, 1993).

Intresset att studera urvalsinstrumenten till universitet och högskola härrör sig alltså från mina egna erfarenheter från skolvärlden. Under tiden med författandet av B-uppsatsen i pedagogik var jag i kontakt med ansvariga för Göteborgs tandläkarutbildning. Anledningen till kontakten

var ett rykte om ett felintag 1994. Felet bestod i att studenter, vilka presterat allt från 0,1-2,0 på högskoleprovet, erbjudits platser vid tandläkarutbildningen. Vid kontakttillfället 1997 berättades det för mig att utbildningen gått väl för det stora flertalet, inte minst för dem vars högskoleprov pekade på låg studieförmåga. Den röda tråd, vilken följt mina pedagogikstudier, ämnar jag förlänga i detta arbete. Fokus som tidigare legat på högskoleprovet ämnar jag i denna uppsats inrikta på gymnasiebetygen.

1.2 Problematisering och undersökningsfrågor

Det var alltså först då jag behövde använda betygen som ett instrument till vidarestudier som jag började reflektera över hur betyget en gång erhållits och vad värdet representerar. Utifrån bakgrundsteckningen ämnar jag fortsätta problematiseringen kring betyg och vad betyg motsvarar.

Som i fallet med högskoleprovet konstaterar jag utifrån mina erfarenheter, och de personliga kontakter jag haft med utbildningsväsendet under åren, att gymnasiebetyget och fortsatta studieframgångar ej alltid överensstämmer. I en del forskning (Marton, 1989) nämns sambandet som ganska högt, men "...att sambanden inte alls är så höga att de tillåter några säkra uttalande om enskilda personer" (s. 64). Nämns gör också att de med höga medelbetyg inte alltid klarat sig bättre än de med något lägre (Måhl, 1998). I slutrapporten från högskoleverkets examinationsprojekt (Högskoleverket, 1997:39), görs det gällande att det knappast finns något samband mellan urvalet till vidarestudier och studieframgångar.

I det fall betyg används som urvalsinstrument för sökande till universitet och högskola meritvärderas de sökande efter medelbetyg. Brister i sambandet mellan medelbetyg och fortsatta studieframgångar kan tänkas förklaras med att de, för den fortsatta utbildningen viktigast ämnesbetygen, är svagare än medelbetyget anger. Specifika ämnesbetyg, viktiga för den fortsatta utbildningen, anges emellertid även de uppvisa brister i att fastställa fortsatta studieframgångar. Som exempel nämner Måhl (1991) ett fall där sambanden mellan elevernas fysikbetyg och uppvisade förkunskaper i fysik vid inträdet till universitetsstudier undersöktes. Elevernas betyg uppvisade inget samband med förkunskaper i fysik.

Jag ser två tänkbara orsaker till brister i sambandet. Antingen har studenternas förkunskaper, som betyget förväntas motsvara, glömts bort eller har studenter erhållit betyg på uppvisade kunskaper som ej är tillämpbara i andra sammanhang än vid fastställandet. Eventuellt kan dessa två faktorer vara beroende av varandra. En intressant fråga att ställa är hur elevers betyg fastställs och vilka kunskaper de motsvarar.

Av stor betydelse för elevers betyg och därmed vilka kunskaper som betyget grundar sig på är de skriftliga proven. Undersökningar visar att de skriftliga provens betydelse för betygen ökar i slutet på gymnasiestudierna (Mattsson, 1989). Även faktorer, som hur väl läraren känner sina elever, anger Mattsson, ökar provens betydelse för betygen. Ju kortare tid en lärare lärt känna eleverna desto viktigare blir proven. Gymnasiekursernas längd samt om läraren undervisat eleverna i tidigare kurser påverkar alltså provens betydelse för betygen. Provresultat som betygsunderlag nämner Måhl (1991), emellertid viktigare för att höja ett betyg snarare än att sänka. Möjligheter att bli antagen till vidarestudier grundar sig alltså till stor del på hur väl eleverna presterat vid enskilda provtillfälle vid gymnasiestudierna.

Betygen som proven leder till sätts utifrån i förväg uppställda betygsgränser, vilka anges i kursplaner utarbetade av skolverket. Poängen med gymnasiebetyg som jag ser det är att visa

på elevernas kunskaper samt förutsättningar för vidare studier. Detta förutsätter att elevers provsvar bedöms lika och betygen som resultaten representerar motsvarar fastställda kunskapskriterier. Då samma gymnasiebetyg kan leda till olika förutsättningar för vidarestudier förefaller någonting hända, från det att individerna uppvisar kunskaper på prov till att de inleder fortsatta studier. Frågor som infinner sig är vilka kunskapsformer proven mäter. Intressant i sammanhanget är samtidigt om elever kan uppnå samma betyg med olika behållning på sikt, av de på provet uppvisade kunskaperna.

Som nämndes i uppsatsens bakgrund är den sociala snedrekryteringen till vidarestudier ett problem. Utifrån det ovan nämnda väcks frågor kring vilken roll elevernas sociala bakgrund spelar för betyg som baseras på provresultat.

1.3 Syfte

Syftet med uppsatsen är således att undersöka gymnasieelevers kunskapsbehållning. Med uppsatsen vill jag ta reda på hur olika nivåer av kunskap påverkar elevernas kunskapsbehållning. Vidare är syftet att undersöka relationen mellan bedömningen av elevers studieresultat och social bakgrund.

2. Teoridel

2.1 Litteraturval

Valet av uppsatsens litteratur grundade sig i några, av handledaren, rekommenderade rapporter från Högskoleverkets projekt *Nationell utvärdering av examinationen i högskolan* (Högskoleverkets skriftserie, 1997:5S; Andersson & Lundmark, 1997:12S; Hult & Olofsson, 1997:39R). I dessa rapporter angavs bland annat forskning kring examination samt forskning kring inläring. För att erhålla ett samhällsperspektiv på utbildningssystemet riktades även sökningen mot vetenskaplig litteratur som behandlade elevers olika förutsättningar för studieframgång beroende på social bakgrund. Sökning via olika databaser samt via referenslister blev det fortsatta tillvägagångssättet i valet av litteratur.

De databaser jag använt mig av är Lolita, Malin samt Libris. De aktuella sökorden har varit betyg, examination, prov, inläring, kunskap, kulturellt kapital, den dolda läroplanen, samt social reproduktion. Kriterierna för urvalet av litteratur var att den skulle vara av god vetenskaplig kvalitet. Källhänvisningar och upprättade referenslister var ett kriterium för god vetenskaplighet, men även att de undersökningar som presenterades skulle vara noggrant återgivna.

Litteraturen skulle samtidigt svara upp mot uppsatsens syfte och frågeställningar. Vad gäller litteraturens innehåll sökte jag forskning som utgått från den lärandes perspektiv, med vetenskapliga undersökningar som tagit sin utgångspunkt i elevernas förståelse av det han/hon studerar. Företrädevis söktes litteratur som omfattade undersökningar genomförda i Sverige, men även internationell vetenskaplig litteratur valdes ut, i det fall de byggde på samma forskningstradition.

Även sekundärkällor valdes ut för att spegla de vetenskapliga undersökningarnas, särskilt martongruppens, betydelse för införandet av det nya betygssystemet. Valet att begränsa litteraturvalet utifrån de angivna kriterierna riskerar att snäva av uppsatsens teorigrund. Motiveringen till begränsningarna är att jag ansett de i litteraturen presenterade undersökningarna varit av god vetenskaplig kvalitet samt att forskningen är aktuell i vetenskapssamhällets argumentation kring betygsfrågor samt utbildningssystemet i stort.

2.2 Den gamla och nya synen på kunskap

Teoridelen syftar dels till att presentera den förändring som skett under 1900-talet vad gäller synen på kunskap inom framför allt skolväsendet, samt att åskådliggöra några av de problem som uppstått i och med förskjutningen. Centrala frågor i sammanhanget är; vad är kunskap, hur mäter man kunskap och vilken typ av kunskap vill vi ska mätas? Svaren på dessa frågor har förändrats med tiden och har under senare delen av 1900-talet stått i forskarnas fokus.

”Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika uttrycksformer och att skapa ett lärande där dessa

former för den enskilde eleven balanseras och blir till en helhet.”(Lpf 94,s.9)

Ovanstående citat är taget från läroplanen för det frivilliga skolväsendet (Lpf 94). Inför den nya läroplanen ägnades ett helt kapitel i läroplanskommitténs betänkande (SOU 1992:94) åt forskning kring kunskap och lärande där fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet ses som hörnstenar i kunskapsbegreppet tillsammans med begreppet helhetssyn. Även om detta vidgade kunskapsbegrepp återfinns först i nittioalets läroplaner, kan tankegångarna spåras tillbaks till tidigare forskning utförd av bland andra Marton, m.fl. (1989).

Inom skolväsendet har denna forskning lett fram till, eller åtminstone medverkat till, att den gamla kunskapssynen med fakta som innehåll och katederundervisning som metod, fått ge vika för den nya kunskapssynen. Den nya kunskapssynen kännetecknas alltså av förståelse av helheter framför avskilda delar, samt ett aktivt kunskapssökande. Övergången har inte varit problemfri och en rad svårigheter har infunnit sig. De problem jag valt att titta närmare på i teoridelen är dels hur prov och betyg påverkar det sätt på vilket elever lär sig och dels hur elevers sociala bakgrund påverkar studieresultat.

Med ovanstående resonemang som bakgrund delar jag in teoridelen i tre avsnitt. I det första tecknar jag en historisk bakgrund för att läsaren lättare ska förstå den nya forskningens utgångspunkter. I det andra avsnittet tar jag upp teorierna bakom den nya kunskapssynen samt de problem den möter i praktiken. I teoridelen sista del lyfter jag fram forskning som berör elevernas sociala bakgrund i förhållande till framgångar i utbildningssystemet.

2.2.1 Historik

Gunilla Svingby (1985) inleder med en redovisning av 100 rektorers svar på nio frågor, vilka tidigare ställts på prov eller i läroböcker, till elever i grundskolan. Vad som efterfrågades i frågorna var detaljkunskaper skiljda från ett sammanhang. Ingen av rektorerna kunde svara rätt på ens hälften av frågorna, vilket kan förklara meningslösheten bakom faktafrågorna, men samtidigt belysa vilken kunskap som tidigare har efterfrågats bland elever. Med tidigare avser jag tiden för de relativa betygen. Ett betygssystem vars förarbete inleddes på slutet av 1930-talet, var fullt genomförd i slutet av 1960-talet för att slutligen avskaffas på 1990-talet.

2.2.1.1 De relativa betygens införande

Före de relativa betygens införande fanns inga nationellt fastslagna kriterier för bedömning av elevers studieprestationer. Ett visst betyg från en skola kunde sättas oberoende av vad samma betyg motsvarade på en annan skola. Denna brist på jämförbarhet vållade inga större bekymmer, då intagningen till vidare studier bland annat baserades på särskilda inträdesprov. Vad gällde betyget krävdes endast en viss lägsta nivå. I takt med ökad konkurrens om utbildningsplatser till vidare studier växte missnöjet med betygssystemets bristande jämförbarhet. I slutet av 1930-talet tillsattes en utredning (SOU:1938:29 Ur: Andersson, 1999:16) för att se över intagningsförfarandet mellan dåvarande folkskolan och realskolan samt läroverket. Syftet var att uppnå ett, för de sökande, rättvist och lämpligt urval. Framförallt bland folkskolans lärarkår var missnöjet stort, med det då gällande intagningsförfarandet, eftersom inträdesproven till vidare studier ansågs styra undervisningen i riktning mot att eleverna endast skulle klara inträdesproven. (Andersson, 1999)

Strävan att åstadkomma ett rättvist urval, tillsammans med inträdesprovets styrande effekt på undervisningen, var alltså en drivande kraft bakom betygsreformen. Utgångspunkten för skapandet av ett rättvist urval via reformeringen av betygsskalan, var att fastställa ett

medelvärde till vilket det stora flertalet elever samlades kring. I takt med att avståndet till medelvärdet ökade skulle antalet elever successivt avta. Denna betygsfördelning var baserad på riksgenomsnittet och lade grunden för det relativa betygssystemet, eller som det också kallas ”*grupp- eller normrelaterad betygsättning*” (Andersson, 1999, s.17). Standardproven användes i syfte att homogenisera betygen och den enskilde läraren kunde jämföra sina elevers resultat med riksgenomsnittet. Inträdesproven till läroverken kunde härmed ersättas av intagningsnämnder, som gallrade utifrån de sökandes totala betygspoäng. (Andersson, 1999)

Vad gäller grundskolan ändrades den sjugradiga relativa betygsskalan till en femgradig relativ sifferskala på 1960-talet och reglerna för betygsättning infördes i Lgr 62. För gymnasieskolans del infördes reglerna för den femgradiga relativa sifferskalan i Lgy 70. Intagning till universitet och högskolor baserades härmed på gymnasiets slutbetyg, utifrån att den relativa betygsskalan ansågs överlägsen ”...när det gällde att skapa jämförbarhet i samband med urvalet” (Andersson, 1999:31). Den gräns som sattes för allmän behörighet till universitet och högskola var ett medelbetyg över 2,3 efter genomgången treårig gymnasieutbildning. (Andersson, 1999)

I centrum för diskussionerna, om de relativa betygens införande från slutet av 1930-talet fram till införandet på gymnasiet på 1960-talet, stod betygens urvalsfunktion. De relativa betygens förmåga att jämförbara individer emellan sågs som den avgörande faktorn för tillfredsställelsen av ett demokratiskt urval till vidarestudier. I takt med att antalet platser blev färre i förhållande till antalet sökande till universitet och högskola, gällde det inte längre att enbart visa på en grundläggande studieförmåga, utan även att skapa ett rättvist system vid rangordning av studenters studieförmåga. (Andersson, 1999)

Vägen till införandet av de relativa betygen kantades av motstånd, vilket medförde en genomförandeperiod på cirka 30 år, innan betygssystemet var ett faktum i samtliga delar av skolsystemet. Kritiken avtog emellertid ej och från myndigheternas sida försökte man tona ned betygens urvalsfunktion i början av 1970-talet. För att minska trycket på betygen som urvalsinstrument föreslogs åtgärder och ett komplement till betygen i form av ett studielämplighetstest infördes. Även om alternativa urvalsinstrument började diskuteras ansågs betyg även fortsättningsvis utgöra en central urvalsgrund. (Andersson, 1999)

I systemet med de relativa betygen fastställdes fasta procentsatser för varje betygssteg. Lärarna var tvungna att dela ut ett visst antal 1:or, 2:or och så vidare, men i Lgr 80 syns en uppmjukning av systemet. De fasta procentsatserna ersattes med fastställandet av det nationella medelbetyget tre med möjlighet för den enskilde lärarens att avvika med högre eller lägre medelbetyg. De övriga betygsstegen, ett, två, fyra och fem, angavs det ej längre någon given procentsats för. (Andersson, 1999) Bedömnings och provfrågor berörs i betydligt mindre omfattning i denna senare läroplan jämfört med de tidigare. Standardprov som hjälp för fastställande av betygsnivån 3 nämns dock. (Mattsson, 1989)

2.2.1.2 Prov som rangordningsinstrument

I strävan efter jämförbarhet utvecklades som ovan nämnts centrala prov, gemensamma för samtliga elever i hela landet i en årskurs. Proven var utformade och testade så att en garanterad viss fördelning av rätta och felaktiga svar erhöles. Till provfrågorna fanns en gemensam rättningsmall där endast rätt eller fel kunde erhållas. Kraven på en objektiv rättning var med andra ord stora. Den i förväg antagna procentuella fördelningen av antalet elever per betygssteg gjorde att betygsgränserna sattes efter det att eleverna svarat på provet. Ett förfarande som tvingades fram även vid andra provtillfällen, då läraren hade att rätta sig

efter den betygstilldelning klassen fått vid de nationella proven. I det fall betygsgränserna fastställts före ett provs genomförande, kunde det inträffa att samtliga elever varit berättigade till höga betyg, vilket stred mot normalfördelningsprincipen. (Måhl, 1991) Om prov som läraren använde vid senare tillfälle inte kunde rangordna eleverna efter den fördelning de rikstäckande proven gav, kan mätinstrumentet sägas ha varit för grovt och lärarens glasögon borde bytas ut "...mot en lupp eller förstoringsglas" (Måhl, 1991, s. 19).

Vid tiden för de relativa betygens införande ökade antalet prov dramatiskt överlag och kravet på objektiv rättning avspeglade sig även i vanliga prov. För att läraren skulle kunna rätta proven objektivt, styrdes frågekonstruktionen till att omfatta enskilda fakta, vilka det inte gick att ifrågasätta rättningen utav. (Måhl; 1991) Utöver kraven på objektiv rättning nämns även tidsfaktorn som orsak. "Det går fort att rätta detaljfrågor, det är jobbigt att rätta frågor där eleven uttrycker sig med egna ord." (Måhl: 1991, s. 76)

2.2.1.3. Kritiken av de relativa betygen

Betygen sattes alltså ej utifrån i förväg fastställda kunskapsmål, vilket väckte frågor kring vad betyget mätte. "I den tidiga kritiken av de relativa betygen höjdes röster för att de relativa betygen sattes oberoende av kunskapsnivån och att de relativa betygen endast tog hänsyn till rangordningen" (Andersson, 1999:42) Tanken med standardproven var emellertid att förutom rangordning även fastslå kunskapsstrukturen, då provet även ansågs vara ett kombinerat kunskaps- och begåvningsprov. (Andersson, 1999) Den tidigare nämnda kritiken från folkskolans lärarkår, om att antagningsproven till vidare utbildning styrde undervisningen, antar jag även gälla för standardproven. Den kunskap som efterfrågades i standardproven antas därmed fått en framträdande roll även i den övriga undervisningen.

Eftersom betygets huvudsyfte var att rangordna eleverna framstår den tidigare nämnda redovisningen, av rektorers förmåga eller oförmåga att svara på frågor, vilka tidigare riktats till grundskoleelever, inte som anmärkningsvärd. De i proven ställda frågorna skulle, för tiden med de relativa betygen, skapa en spridning av eleverna utifrån antalet rätta svar. För detta krävdes ett större antal frågor med enkla svar som kunde rättas utan invändningar mot bedömningen. Vilka kunskaper som efterfrågades och vilken långsiktig behållning eleverna hade av kunskaperna var underordnad betygens jämförbarhetsförmåga. Ett prov där samtliga elever svarat rätt på alla frågor var med andra ord oanvändbart även om eleverna uppvisat ett i förväg bestämt kunskapsmål. Marton, m.fl. (1989) skriver att sorteringsfunktionen hos prov och betyg ledde till att många lärare "...jämför ett bra prov med ett prov som ger en svarsfördelning som följer den relativa betygsskalan" (s. 118).

Att betygssystemet stött på kritik, allt sedan införandet fram till dess avskaffande, är med dagens kunskapssyn inte konstigt. De kunskaper som efterfrågades i prov, för att kunna rangordna eleverna efter normalfördelningsprincipen, var ofta av tillfällig natur. Rangordningen kom i första hand medan kunskaperna kom i andra hand. Vad som lärdes in till prov glömdes bort direkt, för att göra plats till ny tillfällig kunskap. Förhoppningarna var dock att proven, tillsammans med dess förmåga att rangordna eleverna, även skulle visa på förvärvade kunskaper. Kunskapen sattes alltså på prov då kunskapen som mättes på prov endast sorterade eleverna. Forskning med utgångspunkt i kritik av de relativa betygens bakomliggande kunskapssyn, som tog fart på 1970-talet, skall jag nedan beröra.

2.3 Teorier bakom den nya kunskapssynen

2.3.1 Den tidigare inlärningspsykologin

Från slutet av 1800-talet fram till 1970-talet fokuserade forskningen, enligt Marton m.fl. (1989) inom inlärningspsykologin på individers förmåga att exakt återge fakta. Den uppfattning av kunskap som framträdde mot bakgrund av denna forskning karaktäriserades av en grupp forskare (Marton m.fl., 1989) i mitten av 1970-talet som "...det traditionella synsättet på kunskap" (s. 11). Denna beskrevs som; kunskap är kvantitet, kunskap är lika med att kunna reproducera, kunskap är av antingen-eller-karaktär. Forskningen inom inlärningspsykologin hade alltså, enligt Martongruppen, bidragit till det traditionella synsättet på kunskap. Forskningen hade som princip att mäta hur mycket hjärnan registrerat av en viss mängd fakta som förmedlats verbalt eller skriftligt, vilka individen med en viss arbetsinsats försökt att lära in. Utifrån mätningarna gick det sen att göra kvantitativa jämförelser för att fastställa vem som kunde mer respektive mindre. Det eftersträvansvärda var alltså att hjärnan skulle fungera som en bandspelare och exakt avbilda det som skulle läras in.

Kunskapssynen i skolsammanhang karaktäriseras enligt Marton, m.fl. (1989) av att jämförelsen mellan individers kunskapsmängd är ett mått på hur exakt elevernas återgivande stämmer överens med de fakta, vilka eleverna förväntas återge. Inom forskningstraditionen fanns det ingen gräzon mellan rätt och fel. Kunskapssynen manifesterad i skolan är faktafrågor på exempelvis ett prov, vilka eleven antingen kan eller inte kan. Att inläring ses som att överföra och bevara en exakt bild av det individen ser och hör, polemiserar Marton m.fl. (1989) till stor del mot och skriver: "Vi ser inläring i första hand som en aktivitet hos oss själva varigenom våra uppfattningar av företeelser och händelser i vår omvärld förändras." (s. 12)

Kritiken grundar sig i att inlärningspsykologerna försökte renodla inläringen till att det som skulle läras in inte skulle kunna relateras till individens tidigare erfarenheter. Detta åstadkoms genom att individers inlärningsförmåga av meningslösa stavelser och siffror i olika kombinationer undersöktes. Att på detta sätt bortse från förkunskaper är, enligt Marton m.fl. (1989) att förfälska verkligheten. "Mycket av det vi läser eller hör om, har vi åtminstone någon tidigare erfarenhet av eller föreställning om. (s. 21)

Martongruppen lyfter alltså fram den tidigare forskningen inom inlärningspsykologin, som en viktig påverkansfaktor på kunskapssynen och i slutändan vilken kunskap som efterfrågades i skolan. Vad som lärdes in och den kortsiktiga behållningen av det inlärd, föranledde Martongruppen att studera hur individer lär och vad de lär. Inledningsvis presenterar jag de skillnader i inriktning vid läsning som Martongruppen fann och vilken betydelse det hade för vad som lärdes.

2.3.2 Djupinriktning framför ytinriktning

Martongruppen tog, som nämnts, avstånd från den tidigare forskningen om minnesaktivitet befriad från förkunskaper. Forskning som på 1970-talet inleddes vid Göteborgs universitet (Marton m.fl. 1989) studerade studenters inläring i studiesammanhang. Experimentella studier med försöks- och kontrollgrupper genomfördes, vilka kompletterades med undersökningar av studenters normala studiearbete. Vad som undersöktes var *hur* studenterna läste texter kombinerat med *vad* de lärde av texterna. Forskningen som bedrevs sökte, enligt Dahllöf (1986), att teoretiskt förklara "...varför undervisningen ofta inte ledde till avsett eller

förväntat resultat” (s. 111). Enligt Andersson och Lundmark (1997) fann Martongruppen två kvalitativt skilda studiestrategier eller förhållningssätt i samband med studenters läsning utav texter.

En grupp studenter inriktade sig på att förstå textens budskap som helhet, vilka benämns vara djupinriktade. Studenter inriktade på texten i sig snarare än dess budskap som helhet, utgör gruppen ytinriktade. De förstnämnda (djupinriktade) försökte se textens olika delar i förhållande till varandra, relaterade saker som togs upp på olika ställen i texten och försökte erhålla en helhetsförståelse. Eleverna var inriktade på strukturer och sammanhang och försökte se hur författaren byggt upp hela texten. Detta sätt att organisera texten benämns för de djupinriktade som en holistisk inriktning.

De sistnämnda (ytinriktade) elevernas inriktning på texten i sig, åstadkom en ytlig behandling av texten. Textens olika delar sågs avskilda från varandra och delarna knöts inte till tidigare kunskaper och erfarenheter. Sättet att organisera texten som avskilda delar benämns som atomistisk inriktning. Medan de djupinriktade studenternas läsning gick ut på att förstå budskapet, gick de ytinriktade studenternas läsning ut på att memorera detaljer och detaljernas ordning i texten, så exakt som möjligt, i syfte att återupprepa dessa. (Marton m.fl., 1989)

De ytinriktade, som fokuserade på att memorera detaljer, hade föga förvånande ringa förståelse av texten som helhet, vid mätningar av omedelbar behållning. Däremot uppvisade dessa studenter god förmåga att återge detaljer/fakta direkt efter läsning utav texten. För att erhålla en djupare förståelse av en text visade sig djupinriktning vara en förutsättning. När det gäller djupinriktning var det inte frågan om antingen eller. Inläring av en texts olika delar underlättades även den av djupinriktning. (Marton m.fl., 1989) Bägge inriktningarna tycks alltså främja omfattande kunskap om textens olika delar, medan endast djupinriktning skapar förutsättningar för djup förståelse av textens budskap.

2.3.3 Minnesbehållning

Vid mätningar av senare behållning (mellan fem veckor upp till ett år) uppvisade studenter med djupinriktning mer bestående kunskaper, både vad gäller textens budskap, men även textens olika delar. De djupinriktade blev hjälpta av det sammanhang textens budskap representerar vid minnesaktiviteterna. Via sammanhanget kunde även minnet av de olika delarna återskapas. En förutsättning som alltså inte finns för de ytinriktade, vilket får till följd att deras minnesbehållning av de olika delarna är mer kortsiktig än för de djupinriktade. (Marton m.fl., 1989)

Yt- och djupinriktning har ej enbart konstaterats vid läsning utav texter. Laurillard (1999) fann i sina undersökningar på naturvetenskapliga ämnen, skillnader mellan yt- och djupinriktade elever. Skillnader som nämns är bl.a. att de ytinriktade lär sig lösningar utantill medan de djupinriktade förstår tankegångarna bakom lösningarna. Problemen är de samma som i fallet med läsning utav en text.

Med andra ord kan individer visserligen besitta faktakunskaper med avsaknad av en djupare förståelse, men förståelse av budskapet i sin helhet utesluter ej, utan snarare, inbegriper faktakunskaper. Faktakunskaper skall ses som delar av en större helhet. Delarna kan till exempel bestå av en ordboksförklaring av ett begrepp eller namn på någon person. Helheten består av det sammanhang i vilket begreppet eller namnet ges en mening. I strävan efter att förstå en texts budskap försvinner inte kunskaper om delarna, utan dessa bidrar till förståelsen

och skapar en mer varaktig minnesbehållning. Vid inriktning på att endast memorera delarna avskilda från helheten eller från ett vidare perspektiv, blir minnesbehållningen däremot kortvarig. Förklaringar som ges varför helheten hjälper till att minnas detaljer ämnar jag nedan beröra

2.3.4 Olika inriktningar leder till olika minnesaktiviteter

Enligt Måhl (1991) leder de olika inriktningarna till att olika minnesfunktioner används. Vid ytinriktning används korttidsminnet medan långtidsminnet används vid djupinriktning. Att de djupinriktade eleverna även lär sig detaljerna bättre beror på långtidsminnets sätt att fungera. Genom att knyta an nya kunskaper till tidigare kunskaper och erfarenheter, byggs det nya in i individens tidigare strukturer, vilket gör att minnesbehållningen underlättas. Men att människan bäst minns associativt sammanhängande helheter, leder även till att ramsor för inläring av fakta kan användas för långsiktig minnesbehållning. Skillnaden är dock den att i det senare fallet är inläringen skild från tidigare kunskaper och erfarenheter, vilket gör att det inlärdas kan vara skilt från djupare förståelse.

”Långtidsminnet fungerar inte som ett register. Vi lagrar inte data i den form de kom till oss. Vi strukturerar det inkommande och det är själva struktureringen som avgör hur länge och vad vi minns. Det betyder också att när vi minns så reproducerar vi inte utan återskapar. Att minnas är en aktiv process.” (Måhl, 1991, s. 120)

Skillnaden mellan ytinriktad och djupinriktad strategi är, enligt Måhl (1991) att medvetandet försöker strukturera det som skall läras in på två kvalitativt skilda sätt. Den djupinriktade eleven försöker strukturera det han läser utifrån sina tidigare tankestrukturer kring ämnet, medan den ytinriktade eleven endast försöker ”banka in” fakta genom upprepning. Dessa kvalitativt olika sätt att strukturera det inkomna leder till skillnader i hur det återskapas. Enligt Måhl (1991) går det ”... helt enkelt inte att minnas stoffet någon längre tid utifrån de strukturer som den ytinriktade försöker tillämpa vid inläringstillfället.” (s. 121) Detta för att långtidsminnet inte strukturerar det inkomna utifrån upprepningar.

2.3.5 Provkonstruktion och inriktning

I sina undersökningar försökte Marton m.fl. (1989) styra in läsarna till djupinriktning med hjälp av frågor, som de i intervjuundersökningar funnit att de djupinriktade ställde till sig själv. I samband med dessa undersökningar uppmärksammades problemet hur svårt det var att via frågor leda in läsarna på djupinriktning. Trots att frågorna var inriktade på texten som helhet ledde dessa till extrem ytinriktning. Tolkningen som forskarna gjorde var att läsarna förlorade helhetsperspektivet då de endast sökte svar på frågorna. Genom att ställa frågor på detaljer ur texten uppmärksammade Marton et al. (1989) hur enkelt det var att få redan djupinriktade elever till att bli ytinriktade. Liknande fenomen fann forskarna vad gäller frågor på prov i utbildningssammanhang.

En huvudtes i Martongruppens forskning, som berör konstruktionen av provfrågor är; *hur* man lär påverkas av ”...vad man tror att man förväntas lära”(Marton m.fl., 1989, s. 112). Vad författarna menar är att elever snabbt anpassar sig till ytinriktning om det endast krävs uppvisande av isolerade kunskapsbitar vid provtillfällen. Tyvärr anpassar eleverna sig däremot ej lika enkelt till djupinriktning. Problemet som Martongruppen stötte på var att frågor som ställdes i anslutning till texter, vilka syftade till att åstadkomma djupinriktning i elevernas läsning, i vissa fall ledde till motsatsen. Förklaringen som ges är att,

”...uppmärksamheten riktas mot frågorna i sig, snarare än mot de grundläggande påståenden i texten som man vill framhäva”(Marton m.fl., 1989, s. 116). Förklaringen är att läsningen endast koncentreras till att kunna omnämna det som i texten täcker frågan. Följden blir att läsarna saknar kunskaper om de olika delarnas förhållande till varandra. (Marton m.fl., 1989)

Proven och de betyg proven ger upphov till, menar även Måhl (1991) har störst inverkan på elevernas sätt att lära i de flesta utbildningssammanhang. Oavsett vad som står i läroplaner och vad läraren säger styrs elevernas sätt att lära av provens utformning. Frågorna i proven ger eleverna en bild av den eftersökta kunskapen, vilket studierna anpassas till eftersom det är denna och inte vad som nämns på andra ställen som premieras. Oberoende av vad som står i läroplanerna har prov och betyg en styrande effekt i det att de utgör elevernas verkliga läroplan. Om det som eftersträvas i läroplanerna ej efterfrågas i prov och därmed ger utdelning i betyg, får läroplanerna inte någon styrande effekt på vad eleverna lär. Efterfrågas tillämpade kunskaper, kunskapsmässig fördjupning, kritiskt tänkande etc. i läroplanerna, men proven efterfrågar detaljkunskap som går att lära genom memorering väljer eleverna, enligt Måhl (1991), det senare eftersom de är rationella.

”De skriftliga proven är måldokument som definierar den kunskap utbildningen syftar till. Som skriftliga måldokument har de alltid högsta prioritet. En lärare som säger sig värna om vissa kunskapsmål men inte låter dessa genomsyra proven får alltid effekten att eleverna inte bryr sig om vad han säger. De låter sig styras av proven i alla fall.” (Måhl, 1991, s. 64)

Även om svårigheter nämns, vad gäller att styra in studenterna på djupinriktning, visar Måhl (1991) i ett projekt att det med hjälp undervisningen går att styra in eleverna på djupinriktning. I skriftliga prov säger Måhl, att det går att skilja på kvantitativa och kvalitativa frågor. Med kvantitativa frågor menas frågor där sammanhängande strukturer bryts ned i smådelar, medan kvalitativa frågor efterfrågar strukturen. ”Varför frågor” inriktas på strukturen, där eleven tvingas till ett resonemang. Har dessa ”varför frågor” behandlats i ett sammanhang (av läraren eller i läroboken) och detta sammanhang efterfrågas i ett prov, kan frågan besvaras utifrån ytinriktad strategi. Tvingas däremot eleven att använda resonemanget i ett nytt sammanhang behöver eleven använda en djupinriktad strategi vid besvarandet utav frågan. En ”varför fråga” går med andra ord att besvara utifrån memorerade kunskaper (ytinriktning vid inläringstillfället) och garanterar, enligt Måhl (1991), i sig ingen djupinriktning.

Att provfrågorna i sig inte garanterar djupinriktning förklaras även med att eleverna kan lära känna sina lärares sätt att ställa provfrågor. Eleverna söker aktivt efter ledtrådar som talar om vad läraren förväntar att eleverna skall kunna. Utifrån i vilken utsträckning eleverna söker efter den av läraren förväntade kunskapen benämns eleverna som cue-seekers och cue-deaf, vilket jag nedan ämnar redogöra för.

2.3.6 Cue-seekers och Cue-deaf

En skotsk studie som bekräftats i svenska undersökningar (Marton & Säljö, 1999) visar att elever med höga betyg lägger ner mycket arbete på att ta reda på vad som lönar sig betygmässigt. Med hjälp av gamla skrivningar försökte eleverna ta reda på lärarens sätt att ställa frågor, finna återkommande frågor och så vidare, allt för att få vetskap om vad som skulle komma på proven. Denna grupp, som benämns Cue-seekers, erhöll högre betyg än de individer som ej sökte ledtrådar, vilka forskarna benämnde cue-deaf. Gruppen cue-deaf fann forskarna antingen sakna förmågan att finna ut vad som lönade sig, eller var de mer

intresserade av ämnet i sig än att söka ledtrådar till vad som lönade sig att kunna. (Marton & Säljö, 1999)

Även om Måhl (1991) gör gällande att fenomenet cue-seeking alltid har funnits och alltid kommer att finnas, finns det faktorer som främjar sökandet efter ledtrådar. Bland annat nämner Måhl att vagt formulerade betygskriterier framkallade cue-seeking. De i Lgr 80 vagt formulerade betygskriterierna, som var tänkta att leda till att elever och lärare ej skulle tänka så mycket på betygen, främjade enligt Måhl cue-seeking. De otydliga formuleringar ledde till att de betygsmedvetna eleverna, med hjälp av sina föräldrar, aktivt sökte ta reda på vilka dolda kriterier respektive lärare använde sig av vid betygssättning, dels vad gällde beteende, men även vilka kunskaper som premierades och utifrån dessa finna lämplig studieteknik.

2.3.7 Ny kunskapssyn nya problem

Innan jag går in på de svårigheter den nya kunskapssynen stöter på vid genomförandet, vill jag försöka åskådliggöra den med hjälp av några olika bilder, som en sammanfattning. Skillnaden mellan att försöka memorera en texts olika delar eller att förstå dess helhet och budskap kan ses utifrån begreppen tes, antites och syntes. Innan individen till exempel läser en text är han/hon utrustad med tidigare förvärvade kunskaper och erfarenheter, vilka är bevarade i minnets långtidsstrukturer (tes). När individen tillägnar sig en texts innehåll kan han/hon relatera budskapet (antites) till de tidigare kunskaperna och erfarenheterna. De gamla strukturerna förändras utifrån det nya budskapet och bildar nya strukturer (syntes). Det har nu skett en utveckling av tidigare kunskaper, vilken ger möjlighet att se med nya ögon på omvärlden, vilka återigen ny kunskap kan speglas mot. Vid ren memorering relateras ej det nya till det gamla och syntesen uteblir. Vid direkt överföring bygger inlärningen på upprepning snarare än på att sätta in det nya utifrån tidigare förvärvade sammanhang. Det nya ges alltså ingen mening utifrån det gamla.

En annan bild målar Marton m.fl. (1989) upp, då han i utbildningssammanhang talar om inlärning som ett häcklopp eller en rörelse uppför en trappa. Om en utbildning har karaktären av ett häcklopp är proven häckarna som eleverna lär in kunskaper till för att efter hindret glömma dem och därmed befinna sig på samma nivå före som efter. I trappalternativet faller eleven ej tillbaka efter ansträngning, utan för individen allt högre upp, med allt bättre utblick över omvärlden. Marton m.fl. (1989) avslutar också med följande översatta citat från ett av Karl Marx verk: ”Det finns inga genvägar till kunskap, och bara de som inte drar sig för att klättra uppför de branta stigar, har möjlighet att nå dess belysta höjder.” (s. 166)

Även om det inte finns några genvägar till kunskap och målet är definierat, har vi redan i det tidigare sett svårigheter i att förankra målsättningen i praktiken.

Ett genomgående tema, som nämns i uppsatsens teoridel, är att det som står i läroplaner, kursbeskrivningar och vad läraren säger, påverkar elevernas inriktning (yt- och djupinriktning) i mindre utsträckning än provens konstruktion. Avspeglas ej läroplaner och det av läraren förmanade i proven, är risken stor att proven blir det styrande instrumentet för elevernas inriktning vid inlärning.

Ytterligare faktorer som kan utgöra hinder på vägen till förverkligandet av målen nämns av Ramsden (1999). Det är ej enbart proven i sig som styr, utan även antalet prov och kursbeskrivningarnas utformning kan inverka negativt. Provfrågor som lyfter fram detaljkunskaper, många prov i flera ämnen samt omfattande målbeskrivningar i kursplaner, anges som styrande mot ytinriktning. Ramsden nämner att även om kursmaterial och

examinationsmetoder är utformade så att eleverna tänker djupt om ämnet kan yttre faktorer förhindra djupinriktning. Det är därför nödvändigt att beakta kraven ur elevernas perspektiv.

Erhåller eleverna höga betyg genom att endast återge läroböckernas texter eller föreläsningssanteckningar, eller tiden för att studera ämnet på rätt sätt är för knapp på grund av andra parallella kurser, eller eleverna har otillräckliga förkunskaper kan eleverna enligt Ramsden (1999) tvingas till ytinriktning. Psykologiska faktorer som ångest, rädsla och oro skapade av det nyss nämnda, kan också ses som förklaring till varför eleverna anammar ytinriktning trots vad som efterfrågas i kursplaner, sägs av läraren, men också trots vad som efterfrågas i proven. (Ramsden, 1999)

3. Studieresultat och social bakgrund

3.1 Ett långvarigt dilemma

Betygssystemet har genom åren utsatts för ett antal reformer. En tanke bakom de relativa betygen var, som nämnts, att skapa ett rättvist urval till vidare studier. Eftersom samtliga elever, objektivt sett, hade samma möjligheter att erhålla höga betyg kunde rätt person hamna på rätt plats. Ett tidigt uppmärksammat problem var emellertid att vissa grupper föreföll missgynnas med betygssystemet. Arbetarklassen som grupp erhöll i genomsnitt lägre betyg och studerade vidare på högre utbildningar i betydligt mindre utsträckning, än medel- och överklassen, en problematik som olika reformer inom skolans värld haft för avsikt att råda bot på. Under den svenska vetenskapliga kulturens cirka niohundraåriga historia är det, enligt Trondman (1993) först de senaste cirka hundra åren som arbetarklassen beretts plats på universiteten, så reformerna är alltså en 1900-talsföreteelse. I takt med hårdnande konkurrens om utbildningsplatser och införandet av ett enhetligt betygssystem, har problematiken om förfördelade grupper lyfts fram.

3.2 Olika bakgrund olika studieresultat

Föräldrarnas utbildningsnivå har visat sig ha en avgörande betydelse för barnens framgångar i skolan. På 1970-talet redovisades en omfattande undersökning om betygsskillnader på grundskolan i årskurs 6 (Nilsson, 1977). De elever vars föräldrar var akademiskt utbildade, benämnda akademikerbarn, uppvisade ett medelbetyg på 3,88. Elever vars föräldrar ej tillhörde tjänstemän eller yrkesutbildade arbetare, benämnda vanliga arbetare, uppvisade ett medelbetyg på 2,99, en skillnad på närmare ett helt betygssteg. Nästan var annat akademikerbarn hade ett medelbetyg över 4,0, medan endast vart sjunde barn med utbildade föräldrar hade över 4,0 i medelbetyg.

Vid tiden för de presenterade resultaten var tilltron till psykologiska test av intelligensen stor, vilket kan ha föranlett en undersökning av elevers intelligens i förhållande till provresultat och social bakgrund. Resultaten (Nilsson, 1977) visade att elever med samma intelligens presterade olika på proven beroende på deras sociala bakgrund. Barn till välutbildade föräldrar visade sig prestera bättre på prov än sina intelligensjämlika arbetarklasselever. Två tolkningar till resultaten ges. För det första att barn till lågutbildade föräldrar har svårt att omsätta sin begåvning på skriftliga prov. Den andra tolkningen som ges är att arbetarbarn direkt missgynnas av provens utformning. (Nilsson, 1977) Sambandet nämns även av Andersson (1999) som skriver: "...betygen är ett tämligen dåligt mått på intellektuell förmåga, eftersom elever från högre socialgrupper i genomsnitt får högre betyg än elever från

lägre social- och utbildningsgrupper vid konstanthållandet av den intellektuella förmågan.” (s. 41)

Även undersökningar av senare datum bekräftar sambandet mellan social bakgrund och studieresultat, uttryckt i antingen medelbetyg eller resultat på prov (Eriksson & Jonsson, 1993; Jönsson, Trondman, Arnman & Palme, 1993). Framför allt är det föräldrarnas utbildningsnivå som undersökningarna visat ha avgörande effekt på elevernas skolprestationer. Anledningar som nämns är att föräldrarna har ”...ett annat sätt att umgås med barnen, mer undervisande och mer intellektuellt stimulerande” (Hallerdt, 1995, s. 24). Föräldrarnas utbildningsnivå visar sig ej enbart ha effekter på barnens studieresultat på grundskolan. Barn till akademiker får på alla utbildningsnivåer i genomsnitt högre betyg. I en nyligen presenterad undersökning av Broady (2000) består problemen med den sociala snedrekryteringen i skolan, även i slutet av 1990-talet.

3.3 Samma studieresultat olika studievägar

Som ovan redovisats har föräldrarnas utbildningsnivå betydelse för elevernas betygsframgångar, men även i de fall två elever har erhållit samma betyg inverkar elevernas sociala bakgrund individerna olika. Hur elever med samma medelbetyg, men med olika social bakgrund hanterar fortsatta studieval har undersökts av Nilsson (1977). Av elever tillhörande övre medelklass med medelbetyg 3 fortsatte cirka tre fjärdedelar till teoretiskt gymnasium medan motsvarande siffra för arbetarklassbarn var en fjärdedel. I takt med ökat medelbetyg minskade skillnaderna, men tendensen att barn tillhörande övre medelklass studerar vidare på teoretiskt gymnasium i större utsträckning, än sina betygsjämlika arbetarklassbarn, håll i sig. (Nilsson, 1977) Ett faktum som även visar sig giltigt i undersökningar gjorda på 1990-talet, vilka sammanfattas av Hallerdt (1995) med följande ord: ”Föräldrars utbildning och yrke påverkar barnen på flera sätt. Det påverkar betygen, val av fortsatta studier och tankarna på vad som är möjligt.” (s. 24)

Förklaringen Jönsson, Trondman, Arnman och Palme (1993) ger, till varför ett och samma betyg påverkar elever olika, är att låga eller medelmåttiga betyg för arbetarklassen ses som bevis för att vidare studier ej är ett tänkbart alternativ. För barn till akademiker tolkas samma betyg ej som ett hinder för fortsatta studier. Istället sätts strategier upp för att vidarestudier trots allt ska kunna uppnås. Strategier som byte av gymnasielinje eller studieuppehåll kan, enligt Hallerdt (1995), förvisso innebära omvägar, men målet att nå vidarestudier betraktas ändå som möjligt.

Utifrån ovan nämnda skillnader, vid intagning till teoretiska gymnasielinjer, är det inte anmärkningsvärt att skillnaderna består, vad gäller urvalet till universitet och högskola. De av Nilsson (1977) presenterade undersökningsresultaten är inget tidstypiskt fenomen som endast ägde giltighet vid dess genomförande. Måhl (1991) nämner att betygens samvariation med elevernas sociala bakgrund är en följd av det relativa betygssystemet.

Om de utbildningspolitiska ansträngningar som tidigare gjorts mellan 1956 och 1968 för att minska snedrekryteringen skriver Nilsson (1977): ”Snedrekryteringen till de akademiska linjer som ännu äger högre värde på arbetsmarknaden, har alltså stått närmast orubbad.” (s. 103) Vad som måhända skett efter slutet av 1960-talet fram tills mitten av 1970-talet fortsätter Nilsson: ”Tvärtom har snedrekryteringen ökat under 1970-talet.” (s. 103) Senare konstateras av Trondman (1993) att det från mitten av 1970-talet fram tills 1992 inte hänt någonting. ”1992 gick vart fjärde barn från socialgrupp 1 vidare till högskoleutbildning mot vart tjugonde barn från socialgrupp 3.” (s. 21)

3.4 Det kulturella arvets betydelse

Den ökade friheten för eleverna att välja i och med att realskolans avskaffades för att till slut ersättas med grundskolan, nämns ha utnyttjats bättre av barn från gynnade hemmiljöer. Med gynnande hemmiljöer menas att barnens föräldrar har insikt i och erfarenhet från skolsystemet, vilket förutsätts då valfriheten ökar. (Hallerdt, 1995) Även Franke-Wikberg (1986) noterar "...att utgångsläget vid studie- och yrkesval knappast kan betecknas som jämlikt. Föräldrar från medelklass är 'rika' medan de från arbetarklass är 'fattiga' vad gäller kunskaper som är avgörande för att man ska kunna företa ett rationellt val." (s. 89)

Som antytts tidigare är det sällan obegåvning som leder fram till att vissa elever är svagpresterande, vilket även nämns av Broady (1981). Synen på elevernas skolprestationer som ett mått på den enskilde individens begåvning, var enligt Trondman (1993) en tidigare vanligt förekommande inställning. Skillnader i personliga kvaliteter, som förklaring till snedrekryteringen till högre utbildning har, enligt Trondman (1993), ersatts med förklaringar utifrån skillnader i socialt och kulturellt ursprung, då personliga kvaliteter oftast hänger ihop med den sociala miljö individen vuxit upp i. Tankarna grundar sig i Bourdieus (1976) teorier, att den i samhället dominerande kulturen, som även är den härskande i utbildningssystemet, utgör en selektionsmekanism, i det att utbildningssystemet ger kunskaper och färdigheter som endast kan mottas och förvärfvas av vissa individer.

"Genom att utbildningssystemet underlåter att explicit ge till var och en vad det implicit kräver, fordrar utbildningssystemet samtidigt av alla att de ska ha något som det inte gett dem. Detta består huvudsakligen av språklig och kulturell kompetens och ett förtroenhetsförhållande till kulturen som bara kan uppstå ur familjeuppfostran när den överför den dominerande kulturen." (Bourdieu, 1976, s. 170)

Utbildningssystemet kräver alltså förkunskaper vid inträdet som endast vissa erhållit från familjeuppfostran. Saknas dessa erbjuds inga möjligheter att erhålla dessa i utbildningssystemet. Därför blir individen beroende av att dessa tillgångar finns och överförs i individens sociala uppväxtmiljö.

Ett synnerligen viktigt instrument för framgång i utbildningssystemet och tillgången av en universitetsutbildning är, enligt Broady (1990), språklig kompetens. Att den dominerande klassen är bättre anpassad till utbildningssystemet förklaras av Trondman (1993) med att den akademiska miljön är "...formad, förändrad, representerad och upprätthållen under århundraden av samhällets bildade eller högutbildade 'medelklass'" (s. 24), vilket alltså leder till att arbetarklassen förhåller sig på ett längre avstånd från utbildningssystemets kulturella kapital. Detta längre avstånd gäller framför allt språkkunskaper. Ju högre upp man kommer i utbildningssystemet desto mer präglad är undervisningsspråket av en tidlös blandning av tidigare faser i språkets historia (Berner, Callewaert & Silverbrandt, 1977), vilket kan förklara att de överlevande från de lägre samhällsklasserna minskar till antalet ju högre upp i utbildningssystemet man kommer (Broady, 1985). Trots formellt lika chanser, oavsett socialt ursprung och kön, att studera på universitet eller högskola, utnyttjar arbetarklassens ungdomar dessa i betydligt mindre omfattning än barn från akademikerhem (Trondman, 1993).

Om undervisningsspråket sägs förvisso att det inte är naturligt för någon men det konstateras samtidigt att avståndet mellan detta språk och de språk som i verkligheten talas är olika stora mellan olika samhällsklasser. (Berner, et al. 1977) Två klart avgränsade språkformer som går

att urskilja är dels det bildade språket och dels det folkliga språket. En uppdelning som kan liknas vid Bernsteins (Enggard & Poulsgaard, 1974) uppdelning av språket i utvecklade (elaborated) och begränsade (restricted) koder. De utvecklade språkkoderna karaktäriserar de högre samhällsklassernas språk och liksom Bourdieu konstaterar Bernstein att det är dessa som stämmer bäst överens med utbildningssystemets språkkoder.

Bernstein utgår emellertid från individers ställning i produktionen, som förklaring till tillgången av de olika språkkoderna, medan Bourdieu ser en reproduktion från utbildningssystemet. Sambandet kvarstår, då individers ställning i produktionen i hög grad är avhängigt av utbildningsnivån. Som tidigare redovisats är dock föräldrarnas utbildningsnivå den faktor som förefaller påverka betyget starkast.

Syftet med ovanstående teoridel har varit att presentera den förändring som skett under nittonhundratalet vad gäller synen på kunskap. Den bild som tecknats utifrån olika forskares teorier har visat på svårigheter i förverkligandet av utbildningssystemets uppsatta mål. De identifierade problemen utgör därför grunden till uppsatsens empiriska del, vilken presenteras nedan.

4. Metod

4.1 Metodval

Inför valet av metod har man att ta ställning till huruvida man skall genomföra en kvalitativ eller kvantitativ undersökning. I likhet med vad Bell (1995) anser ställde jag först frågan *vilken* information jag behövde och *varför* med utgångspunkt i uppsatsens syfte och frågeställningar. Informationen jag behövde var elevers kunskapsbehållning av gymnasiestudier samt elevers kunskapsbehållning i förhållande till social bakgrund. Då betygen på gymnasiet till stor del baseras på skriftliga prov beslöt jag att elevernas uppvisade kunskaper på ett skriftligt prov skulle undersökas. För att erhålla information om kunskapsbehållningen efter det att eleverna skrivit ett prov beslöt jag genomföra en kunskapsuppföljning. Då denna skulle spegla förändringar i elevers långsiktiga kunskapsbehållning valdes ett identiskt uppföljningsprov. Den informationen om elevernas sociala bakgrund jag behövde var elevernas föräldrars utbildningsbakgrund. Denna information ansåg jag kunna inhämtas med hjälp av en enkät.

Frågan som därmed infann sig var *varför* jag behövde informationen. Som Halvorsen (1992) påpekar ger olika metoder olika data. Kvalitativ metod kan utifrån Patel och Tebelius (1987) enkelt beskrivas söka kunskap som kan uttyda och förstå fenomen, medan kvantitativ metod söker kunskaper som kan förklara fenomen. Jag fann det därför lämpligt att med hjälp av statistiska bearbetningsmetoder söka de kunskaper som kan förklara uppsatsens eftersökta fenomen. En kvantitativ metod underlättades även av att läraren valde att omsätta elevernas kunskaper i kvantifierbara poäng.

4.2 Försökspersoner och undersökningsval

Undersökningen genomfördes på elever studerande tredje året på gymnasium, eftersom betygen härifrån kommer att påverka elevernas fortsatta studiemöjligheter. Valet av gymnasieskola föll på Olympiaskolan i Helsingborg. Två klasser som studerar religionskunskap i årskurs tre valdes ut att ingå i undersökningen. Motiveringen till valet av ämne grundar sig för det första på att religionskunskap ingår i gruppen kärnämne, vilka samtliga elever behöver läsa för att erhålla slutbetyg från gymnasieskolan samt erhålla grundläggande behörighet till högskolan (<http://www.vhs.se/antag>). För det andra och för undersökningens syfte det viktigaste, är att elevernas betyg från religionskunskapskursen kommer att påverka antagningsmöjligheterna till högskolan. Bägge klasserna undervisas av en lärare och kursen omfattar 30 klocktimmar. De två klasserna representeras av studenter på två utbildningsprogram, det samhällsvetenskapliga och det naturvetenskapliga. Dessa utbildningsprogram ingår i gruppen nationella program och ger tillsammans med 17 andra program grundläggande behörighet till högskolan (<http://www3.skolverket.se/kursinfo>).

En förfrågan till berörd lärare utgick om att genomföra en oförberedd upprepning av ett prov som 54 elever tidigare skrivit. Vid detta andra "prov tillfälle" informerades eleverna om undersökningen och eleverna erbjöds medverka eller avstå. Eleverna informerades om att "provet" skrevs anonymt med kod för att kunna identifieras gentemot första provtillfället. Det totala antalet elever som ingår i urvalet kunde ej fastställas i förväg, då andra provet var en oförberedd uppföljning. Totalt kom 46 elever till andra provtillfället, vilket utgör

undersökningens population. Av detta antal representerar 25 elever (fördelade på 6 män och 19 kvinnor) det samhällsvetenskapliga programmet. 21 elever (fördelade på 16 män och 5 kvinnor) representerar det naturvetenskapliga programmet. Bägge klasserna har haft samma lärobok och lärarens ambition har varit att likrikta lektionerna.

Anledningen till att valet föll på Olympiaskolan är att berörd lärare och uppsatsens författare tidigare diskuterat problematiken kring författandet av provfrågor och att läraren för närvarande tjänstgör på Olympiaskolan. Begränsningen av urvalet till två klasser grundar sig på att materialet skall vara hanterbart inom uppsatsens tidsramar. Detta skapar begränsningar för undersökningens generaliserbarhet, men jag anser emellertid urvalet tillräckligt stort för att eventuella tendenser inom gruppen skall kunna påvisas. Tilläggas bör att valet av utbildningsprogram grundar sig på antagandet att eleverna härifrån har en större benägenhet att läsa vidare på universitet, än vad elever på mer yrkesinriktade program har. Studierna antas därför vara betydelsefulla för en del av elevernas vidare studier.

4.3 Bortfall och etiska övervägande

Tillstånd för undersökningens genomförande söktes hos lärarens närmsta studierektor. Deltagandet i undersökningen, som alltså skedde på frivillig basis, kunde tänkas leda till elevers oro över att provresultatet skulle påverka deras betyg. Eftersom även den oförberedda upprepningen av provet skulle rättas av berörd lärare gjordes åtgärder för att resultaten inte skulle påverka elevernas betyg på kursen. Besvarandet beslöts därför ske anonymt och namnen på de svarande ersattes av undersökningens ansvarige med en kod för att läraren ej skulle påverkas av provresultatet. Samtliga närvarande (46 elever) vid andra provtillfället valde att medverka i undersökningen och besvarade provet. (För poängfördelning på provfrågorna utifrån de tre kategorierna se bilaga 5)

4.4 Material

4.4.1 Skriftligt prov

Undersökningsmaterialet grundar sig alltså på resultaten från ett skriftligt prov (se bilaga 1), vilket eleverna besvarat vid två skrivningstillfälle. Utformningen av skrivningen gjordes företrädesvis av kursens ansvarige lärare. Provfrågorna har dock diskuterats mellan ansvarige läraren och undersökningsansvarige före den slutgiltiga versionen. Salskrivningen bestod av frågor indelade i tre kategorier och diskussionen har berört kategoriseringen samt kategoriernas poängomfång.

I materialet ingick en kategori med *faktafrågor*. Faktafrågorna representeras av frågor som kan besvaras kortfattat, där ord, begrepp samt förklaring på begrepp efterfrågas. Den efterfrågade kunskapen är delar avskilda från en helhet. En kategori med *förståelsefrågor* ingick i materialet. Den efterfrågade kunskapen ingår i ett större sammanhang. Svaren på dessa frågor framgår ur lärobokstexten och/eller från klassrumsdiskussionerna. Slutligen omfattas materialet av en kategori med *tillämpningsfrågor*. De tillämpade frågorna skall motsvara vad som i läroplanen (Lpf 94) förklaras som färdighets- och förtrogenhetsfrågor. Syftet med frågorna är att eleverna skall tillämpa kunskaper på nya fenomen. Den efterfrågade kunskapen skall med andra ord sättas in i sammanhang som ej tidigare tillämpats, varken i lärobokstexterna eller i klassrumsdiskussionerna.

Vid båda skrivningstillfällena besvarar eleverna samma provfrågor, vilket ger ett material omfattande elevernas svar på frågor indelade i tre olika kategorier vid två olika tidpunkter.

4.4.2 Enkät

I undersökningsmaterialet ingick även en enkät (se bilaga 2), vilken eleverna ombads besvara i samband med den oförberedda uppföljningen av provet. Enkäten syftade till att fastställa elevernas sociala bakgrund utifrån föräldrarnas utbildningsbakgrund. Tre utbildningsnivåer efterfrågades, men materialet delades i efterhand upp utifrån två nivåer. En nivå representeras av elever vars ena eller bägge föräldrar har studerat på universitet/högskola och en nivå med elever vars föräldrar har studerat på grundskola eller gymnasium. Frågor med fasta svarsalternativ kompletterades med frågor där eleverna kunde komplettera med utbildningar som ej täcktes av de fasta svarsalternativen.

Enkäten omfattade också frågor rörande föräldrarnas yrkesbakgrund. Dessa utgjorde endast ett komplement till frågorna om utbildningsbakgrund i de fall eleverna haft bristande kunskaper om föräldrarnas utbildningsbakgrund.

4.5 Procedur

Första skrivningstillfället ingick som ett obligatoriskt moment för religionskursens elever. Resultatet på denna skrivning rättades och betygsattes av läraren enligt normalt förfarande. Vid provkonstruktion och betygssättning använder läraren sig för det första av de nationellt fastslagna betygsriterierna (se bilaga 3) och för det andra av de av skolan utarbetade kriterierna (se bilaga 4) Den oförberedda upprepningen byggde på frivilligt deltagande och rättades av samme lärare utifrån samma kriterier som vid första tillfället. Detta eftersom lika bedömning av svaren eftersträvades. Skrivningstillfälle nummer två var från början tänkt att inträffa åtta veckor efter det första provtillfället, men på grund av lov och konkurrerande prov blev det fyra veckor.

Då undersökningen byggde på att eleverna ej skulle kunna förbereda sig till den andra skrivningen, gavs ingen förhandsinformation om skrivningen. Skrivningen ägde rum på en för eleverna ordinarie lektion och de eleverna som kom till lektionen fick en förfrågan om deltagande. Samtidigt erhöles om elevernas tillstånd att få tillgång till resultaten från första provtillfället. Undersökningsansvarige presenterade sig för eleverna och berättade om undersökningens syfte. Samtidigt informerades eleverna om att deltagandet i undersökningen var frivilligt, att den oförberedda upprepningen ej kom att påverka betygen samt hur deltagarnas anonymitet garanterades. Skrivningen samlades in av undersökningsansvarige och först efter omkodning av de svarandes namn erhöles läraren proven för rättning.

Även om den oförberedda upprepningen ej påverkade elevernas betyg ombads de svarande att skriva efter bästa förmåga. Betydelsen av denna ansträngning motiverades för det första utifrån undersökningen i sig. För det andra angavs skälet att berörd lärare gavs möjlighet att utvärdera, dels undervisningen fram till proven, men även provfrågornas utformning utifrån undersökningsresultaten. Undersökningen kunde därmed tänkas leda till förbättringar i framtida undervisning. Att döma av elevernas engagemang vid besvarandet av provet infriades förhoppningen att eleverna presterade efter bästa förmåga.

4.6 Databearbetning

Vid databearbetningen har undersökningsmaterialet förts in i SPSS. Enkätresultaten som fördes in indelades i två kategorier. Elever med universitets/högskoleutbildade föräldrar (m.h.u.) samt elever utan universitets/högskoleutbildade föräldrar (u.h.u.). Fördelningen av föräldrarnas utbildningsnivå räknades ut.

Poängsumman vid de två provtillfällen som varje elev presterat i de olika frågekategorierna, fakta, förståelse och tillämpning, fördes in i SPSS. Maximal poäng var för faktafrågorna 23,5 poäng, förståelsefrågorna 20,5 poäng samt för tillämpningsfrågorna 10 poäng. Betygsgränserna var satta till 47 poäng för MVG, 33 poäng för VG, samt 20 poäng för G. Utifrån detta material utarbetades sedan kolumner för elevernas totalpoäng samt därefter poängens motsvarighet i betyg. Kolumner för differensen mellan provtillfällena utarbetades, både vad gäller totalpoäng och de olika frågekategorierna. Uträkningar på hur betygen fördelade sig utifrån föräldrarnas utbildningsnivå genomfördes. Likaså gjordes uträkningar på poängmedelvärde och differensmedelvärde, samt hur dessa fördelade sig utifrån föräldrarnas utbildningsnivå.

Materialet indelades även utifrån en grupp om tio, vilka sänkt sina totalpoäng mest, samt en grupp om tio som sänkt sina poäng minst. Beräkningar på dessa gruppers medelvärdesförändringar i de olika frågekategorierna genomfördes.

Med ovanstående metod var min förhoppning alltså att undersöka elevernas kunskapsbehållning, urskilja förändringar i kunskapsbehållning samt urskilja förändringar utifrån elevernas föräldrars utbildningsbakgrund. Resultaten från undersökningen kommer jag nedan att presentera.

5. Resultat

5.1 Bakgrundsvariabel

5.1.1 Föräldrarnas utbildningsbakgrund

Fördelningen av undersökningspersonerna baserad på föräldrarnas utbildningsbakgrund visade en högre representation av elever vars föräldrar hade erfarenhet av universitet/högskola (m.h.u.) jämfört med elever vars föräldrar saknade erfarenhet av högre studier (u.h.u.). 31 elever (67%) representerade första kategorin medan 15 elever (33%) representerade den senare.

5.2 Betygsfördelning och förändring

Som framgår av tabell 1 erhöll sex elever vid provtillfälle 1 betyget MVG. Ingen i gruppen u.h.u. erhöll betyget MVG, utan samtliga elever tillhörde gruppen m.h.u.. Med betyget VG inkluderat framgår att cirka 3/4 av samtliga i gruppen m.h.u. erhöll betyget VG eller högre. För gruppen u.h.u. är motsvarande siffra cirka 2/4. Resterande elever i gruppen u.h.u. presterade resultat på skrivningen som motsvarar betyget G. Det lägsta betyget IG representeras endast av gruppen m.h.u. och sammantaget med betyget G motsvarar detta cirka 1/4 för gruppen.

Tabell 1 Betygsfördelning provtillfälle 1 relaterat till föräldrarnas utbildningsbakgrund.

Betyg	Med h. utb.		Utan h. utb.	
	antal	rel. frekv.	antal	rel. frekv.
MVG	6	19%	0	0%
VG	17	54,8%	7	46,7%
G	6	19,4%	8	53,3%
IG	2	6,5%	0	0%

Vid provtillfälle 2 (se tabell 2) har 3 elever från gruppen m.h.u. erhållit betyget MVG och med betyget VG inräknat omfattas cirka 3/5 i gruppen m.h.u. av de högre betygen. Motsvarande siffra för gruppen u.h.u är 2/5, varav ingen uppnått betyget MVG. För gruppen u.h.u. fördelar sig återstoden på 2/5 på betyget G samt 1/5 på betyget IG.

Tabell 2 Betygsfördelning provtillfälle 2 relaterat till föräldrarnas

Betyg	Med h. utb.		Utan h. utb.	
	antal	rel. frekv.	antal	rel. frekv.
MVG	3	9,7%	0	0%
VG	16	51,6%	6	40%
G	9	29%	6	40%
IG	3	9,7%	3	20%

Sammantaget ses alltså en viss betygsskillnad mellan de bägge provtillfällena. Vid jämförelser mellan tabell 1 och tabell 2 framkommer att betygen för 32 elever är de samma vid bägge provtillfällena medan 14 elever förändrar sina betyg.

Vid närmare granskning av materialet framkommer att av de 14 elever som förändrar sina betyg, sänker 13 elever sina betyg med ett betygssteg, medan en elev höjer sitt betyg från G till VG. I gruppen m.h.u. har åtta elever sänkt sina betyg medan motsvarande siffra för gruppen u.h.u. är fem elever. Eleven som höjde sitt betyg tillhörde gruppen u.h.u. Eftersom det kan dölja sig stora förändringar räknat i poäng på provet, utan att det avspeglar sig i betyget, ämnar jag nedan redovisa resultatet i poäng.

5.3 Poängfördelning och förändring

5.3.1 Totalpoäng

Den totala medelpoängen vid första provtillfället var 36,6 poäng. Gruppen m.h.u. uppvisade en medelpoäng på 38,0 medan motsvarande siffra för gruppen u.h.u. var 33,5. En skillnad på 4,5 poäng mellan de båda grupperna. Vid provtillfälle två var den totala medelpoängen 32,6 poäng, vilket alltså är 4,0 poäng lägre än medelpoängen vid första provtillfället. För gruppen m.h.u. blev medelpoängen vid andra provtillfället 34,0 medan gruppen u.h.u. erhöll medelpoängen 28,1. Skillnaden mellan de bägge gruppernas medelpoäng vid andra provtillfället med alltså ökat till 5,9 poäng.

Skillnaden i totalpoäng uppvisade på individnivå stor variation. Trots att endast en person erhöll bättre betyg vid andra provtillfället inkluderas ytterligare fem elever (tillhörande gruppen m.h.u.) till gruppen som förbättrat sina resultat (mellan 0,5 och 7 poäng). En elev erhåller samma poäng på bägge skrivningarna, medan resterande 39 elever presterar sämre. De fyra elever som tappat flest poäng (mellan 11,5 och 15,5 poäng) har samtliga även erhållit ett sämre betyg (två representanter från vardera grupp).

En uppdelning utifrån de tio elever som tappat mest (mellan 7,5 och 15,5 poäng) och de tio elever som tappat minst (mellan -7 och 2 poäng) uppvisar en liten skillnad i medelvärde på totalpoäng vid skrivningstillfälle 1. Den förstnämnda gruppens medelvärde (fem elever tillhörande gruppen u.h.u.) var 36,5 poäng, medan den sistnämnda gruppens medelvärde (tre

elever tillhörande gruppen u.h.u.) var 38,5 poäng. Medelvärdet på andra skrivningen blev för de som tappat mest 26,1 poäng. För de elever som tappat minst blev medelvärdet på andra skrivningen 39,9. Skillnaden på 2 poäng har alltså förändrats till 13,8 poäng. Hur poängfördelning och förändring fördelade sig i de olika frågekategorierna följer nedan en resultatredovisning av. Poängförändringarna i de olika kategorierna är ej viktade.

5.3.2 Faktafrågor

Medelvärdet på faktafrågorna vid provtillfälle 1 blev 19,0 poäng för gruppen m.h.u., medan gruppen u.h.u. erhöll medelvärdet 17,5. Differensen mellan provtillfälle 1 och 2 uppvisade ingen större skillnad mellan grupperna. Gruppen m.h.u. tappade i genomsnitt 2,0 poäng, medan motsvarande värde för gruppen u.h.u. blev en minskning med 1,8 poäng.

De tio elever som tappat mest, totalpoäng räknat, har i genomsnitt tappat 4,0 poäng på faktafrågorna. Motsvarande siffra för de tio elever som tappat minst i totalpoäng, uppvisar en genomsnittlig ökning med 0,2 poäng på faktafrågorna.

5.3.3 Förståelsefrågor

På förståelsefrågorna vid provtillfälle 1 uppvisade gruppen m.h.u. ett medelvärde på 13,2 poäng och gruppen u.h.u. ett medelvärde på 11,3 poäng. Differensen mellan provtillfälle 1 och 2 skilde sig något åt mellan grupperna. För gruppen m.h.u. blev differensen i genomsnitt 1,5 poäng, medan differensen för gruppen u.h.u. blev 2,4 poäng.

Differensen mellan provtillfälle 1 och 2, räknat på de tio elever som tappat flest i totalpoäng, blev 4,0 poäng i medelvärde. De tio elever som tappat minst i totalpoäng ökade med 0,2 medelpoäng.

5.3.4 Tillämpningsfrågor

Medelvärdet på tillämpningsfrågorna blev för gruppen m.h.u. 5,8 poäng och för gruppen u.h.u. 4,7 poäng. Gruppen m.h.u. uppvisade en differens på 0,4 poäng lägre vid provtillfälle 2 jämfört med provtillfälle 1. Motsvarande siffra för gruppen u.h.u. blev en försämring med i genomsnitt 1,0 poäng.

Räknat på de tio elever som tappat flest totalpoäng blev det en genomsnittlig minskning vid provtillfälle 2 jämfört med provtillfälle 1 med 2,3 poäng. För de tio elever som tappat minst uppvisade dessa en genomsnittlig ökning med 0,7 poäng.

6. Diskussion

6.1 Metodval

Valet att i undersökningen använda en oförberedd identisk upprepning kan innebära vissa metodologiska problem. Då graden av minnesbehållning ses som betydelsefull, i sammanhang utanför gymnasieprovet, riskerar en identisk upprepning vara missvisande. Jag ser nämligen risken att den efterfrågade kunskapen i provfrågorna är specifik till frågekonstruktionerna, att frågorna i sig är tillräckliga ledtrådar för kunskaper som ej skapat strukturer i långtidsminnet. Det som förefaller vara djupinriktning riskerar därför vara ett uttryck för ytinläring. Den i förväg planerade tidsintervallen på åtta veckor hade kunnat eliminera en del av dessa problem, vilket också en annorlunda uppföljning kunnat göra. Alternativen jag ser stå till buds är omformulerade frågor på samma ämnesinnehåll. Tänkbart är också att vända på frågorna så att den tidigare eftersökta kunskapen är given och den tidigare frågan, som ger kunskapen ett sammanhang, efterfrågas i upprepningen. De medföljande problemen är emellertid att direkta poängjämförelser med första provtillfället omöjliggörs.

Undersökningen ser jag även skulle bli hjälpt av en intervjuundersökning. Via intervjuer av eleverna skulle information om inriktning vid studierna säkrare kunna fastställas. Information om huruvida eleverna använt prov, som läraren tidigare författat, eller i vilken utsträckning de använt föreläsningssanteckningar och i så fall hur, skulle kunna erhållas. Intervjuundersökningen skulle därefter kunna ligga till grund för en analys av provresultatet utifrån yt- respektive djupinriktning. I uppsatsen, vilket framgår i diskussionen nedan, får jag tolka undersökningsresultaten utifrån de teoretiska antagandena om minnesbehållning för olika frågekategorier. Metoden anser jag trots allt vara tillämpningsbar, då jag med hjälp av teorin kategoriserat frågorna och utifrån dessa funnit intressanta förändringar i minnesbehållningen.

Då metoden byggde på uppsatsens teoridel ämnar jag i diskussionen nedan återkoppla resonemanget tillbaks till teorierna. I diskussionen vill jag uppmärksamma läsaren på att urvalet i undersökningen är begränsat samt att viktning mellan frågekategorierna ej utförts. Urvalet medger inga generaliseringsmöjligheter giltiga på andra gymnasieutbildningar, utan diskussionen berör i första hand urvalsgruppen. De diskussioner jag för i ett större sammanhang grundar sig endast på tendenser i undersökningsresultatet.

6.2 Undersökningsresultat

6.2.1 Undersökningsgruppen som helhet

Utifrån elevernas andra provresultat använde jag mig av samma tillvägagångssätt vid betygsindelning, som ansvarige läraren använde vid första provtillfället. De betyg resultaten vid första provtillfället motsvarar, skall visa i vilken grad eleverna nått upp till de i förväg uppsatta målen för kursen. Trots att tidsperioden mellan provtillfällena endast var fyra veckor, visade undersökningen på betygsförändringar för vissa elever. De elever, vars betyg förändrats, kan vid andra provtillfället sägas ha nått upp till andra mål än vad första betyget gör gällande. För det stora flertalet, av de som förändrat sina betyg, innebär det att dessa elever endast uppnått de mål som krävs för ett lägre betygssteg. Medelvärdesförändringarna i

de tre olika frågekategorierna stämmer väl överens med de i teoridelen nämnda undersökningarna.

6.2.1.1 Faktafrågor

Den största genomsnittliga poängförsämringen återfinns på den del som omfattas av faktafrågor, medan den minsta återfinns i tillämpningsfrågorna. Svaren på faktafrågorna krävde endast att eleverna, med ett eller ett fåtal ord, kunde återge lärobokstexten. Provfrågorna krävde med andra ord ingen djupinriktning vid besvarandet eftersom efterfrågad kunskap var skild från ett sammanhang. Variationen på elevernas långsiktiga behållning av faktakunskaperna kan därför tänkas förklaras med skillnader i yt- och djupinriktning vid läsning inför provet. De elever som vid ”pluggandet” inför provet använde sig av ytrinriktning aktiverade företrädevis korttidsminnet. Då svaren på frågorna ej krävde djupinriktning försämrades elevernas långsiktiga minnesbehållningen.

6.2.1.2 Tillämpningsfrågor

Vad gäller tillämpningsfrågorna krävde dessa att eleverna kunde tillämpa vad som lärts in, via läroboken eller klassrumsdiskussionerna, i ett nytt sammanhang. De elever som tillämpat ytinläring vid inläringstillfället kan tänkas ha brister i helhetsförståelsen, vilket försvårar appliceringen på nya sammanhang. Att variationen på elevernas långsiktiga behållning trots allt är minst i denna frågekategori, kan tänkas förklaras utifrån att provfrågorna skapade ett inläringstillfälle. Oavsett inriktning vid inläringstillfället krävde frågorna djupinriktning vid besvarandet. Med denna djupinriktning vid bearbetningen av svaren aktiverades alltså långtidsminnet, vilket främjade den långsiktiga minnesbehållningen. Kunskaperna hade befästs i de minnesstrukturer som kunskapens sammanhang orsakat.

6.2.1.3 Förståelsefrågor

Kategorin förståelsefrågor omfattade frågor där svaren skulle sättas in i ett sammanhang. Svaren på förståelsefrågorna hade emellertid, till skillnad från tillämpningsfrågorna, förekommit i ett för eleverna tidigare känt sammanhang. Trots att svaren på frågorna skulle bäddas in i ett sammanhang, kunde alltså eleverna tänkas använda både yt- och djupinriktning vid inläringstillfället. Tidigare forskning, som pekar på att ”varför frågor” automatiskt ej leder in på djupinriktning, kan förklara att frågorna utgör en mellankategori vad gäller minnesbehållning. Provtillfället blir heller ej samma inläringstillfälle, som i fallet med tillämpningsfrågorna, eftersom svaren ej kräver djupinriktning.

6.2.2 Intressanta skillnader

Betygens jämförbarhetsförmåga har som nämnts stått i förgrunden i betygsdebatten. Kritiken kring de tidigare relativa betygen, som jag lyft fram, gällde att betygen sattes oavsett vilka kunskaper som uppnåts. Kritikerna ansåg att betygens rangordningssystem skulle ersättas med betyg som speglade huruvida elever uppnått i förväg uppställda kunskapsmål eller ej. Ett visst betyg skulle spegla elevernas kunskaper. Uppsatsens empiriska undersökning försöker även spegla det nuvarande målrelaterade betygssystemets jämförbarhetsförmåga. Inledningsvis i diskussionskapitlet tog jag upp det faktum att vissa elevers resultat tydde på förändrad måluppfyllelse. Jag ämnar nedan vidareutveckla resonemanget utifrån de tre olika frågekategorierna.

I resultatdelen indelade jag eleverna i grupper som tappat flest respektive minst poäng, vid de bägge skrivningstillfällena. De bägge gruppernas medelpoäng vid första skrivningen antyder ingen större skillnad i poäng, vilket visar på en likvärdig kunskapsnivå. Vid andra skrivningen har däremot kunskapsnivån drastiskt förändrats mellan grupperna. Resultaten vid första

provstillfället och resultatens inverkan på elevernas slutbetyget, kan leda till att de bägge grupperna konkurrerar med samma betyg vid urval till universitet och högskola.

Poängskillnaden kan, utifrån tidigare nämnda undersökningar, antas utgöras av skillnader i inriktning. Resultaten på de olika frågekategorierna antyder att gruppen som tappat flest poäng tillämpat ytinläring. Poängförlusten är framförallt stor på fakta- respektive förståelsefrågorna. Poängminskningen är lika stor på förståelsefrågorna som på faktafrågorna, vilket antyder att eleverna lyckats besvara frågorna vid första provstillfället utifrån ytinritad inläring. På tillämpningsfrågorna är poängförlusten minst, vilket kan förklaras av att provstillfället krävt djupinriktning vid besvarandet av frågorna. Även om poängförsämringen är minst på tillämpningsfrågorna är skillnaden till gruppen som tappat minst i totalpoäng stor. Denna grupp, som lyckats tillämpa sina kunskaper bättre vid andra provstillfället, uppvisar även ökad poäng på de två övriga frågekategorierna. Resultat som pekar mot djupinriktning vid inläringstillfället.

Den tidigare diskussionen, om vad betyget egentligen visar, är berättigad även i denna undersökning. Även om undervisningen styrs mot i förväg uppställda mål, vilka betygen skall spegla, visar uppsatsens undersökning att det går att erhålla höga betyg även via genvägen som "häcklöpare" (se sidan 12 under rubriken "Ny kunskapssyn nya problem"). Trots att minnesbehållningen ej är den samma, visar "häcklöparnas" betyg på samma förutsättningar för vidare studier, som för "bergsbestigarna". Men som undersökningen visar, är det stor skillnad mellan elevernas minnesbehållning av de i proven eftersökta kunskaperna.

6.2.3 Den sociala bakgrundens betydelse

En uppdelning utifrån föräldrarnas utbildningsbakgrund visade i undersökningen på svårigheter för de elever, vilka saknade högskoleutbildade föräldrar, att erhålla betyget MVG. Denna avsaknad av toppbetyg visar sig även i att gruppen som helhet presterar sämre, räknat i genomsnittspoäng, vid bägge provstillfällena. Skillnaden ökar samtidigt något vid andra provstillfället.

Den långsiktiga behållningen av faktakunskaper skiljer sig ej något nämnvärt åt mellan de bägge grupperna. Behållningen av faktakunskaperna antyder alltså ingen skillnad i inriktning vid inläringstillfället inför provet. Förståelsefrågorna och tillämpningsfrågorna står för den ökade skillnaden i totalpoäng. Tänkbar förklaring till detta resultat kan tänkas finnas i skillnader i språkbehärskning. Vid besvarandet av faktafrågorna ställs det inte krav på eleven att uttrycka sig med egna ord. Ett krav som däremot ökar i de övriga frågekategorierna. Skillnader i språkbehärskning kan därför tänkas leda till skillnader i på vilken nivå dessa frågor kan besvaras. Språkbrister vid första provstillfället kan därför antas leda till sämre behållning av provet som inläringssituation och förklara att skillnaden ökade något mellan grupperna. Att en inläringssituation ej uppstår vid besvarandet av faktafrågorna kan samtidigt förklara varför minnesbehållningen är den samma för de bägge grupperna vid denna frågekategori.

Resultatet kan alltså tänkas vara ett utslag av att språkbruket blir allt mer akademiskt och svårbemästrat ju högre upp i utbildningssystemet man kommer. Har eleverna ej, de för utbildningssystemet rätta språkkoderna, faller avsaknaden större avgörande ju högre upp individen kommer i systemet. Betygsskillnaden har, som nämnts i tidigare undersökningar, visat sig öka från årskurs nio till tredje årskursen i gymnasiet. Tidigare nämnd forskning gör gällande att problemen med den sociala snedrekryteringen framförallt orsakas av attitydskillnader i vad som är möjligt att uppnå med ett lägre betyg. Andelen sökande från

icke högskoleutbildade föräldrahem visade sig avta i takt med sjunkande betygsgenomsnittet. Skulle undersökningens tendenser visa sig giltiga även på andra gymnasieutbildningar, kan problemet med snedrekrytering väntas bestå. I takt med större krav på språkbehärskning på gymnasienivå kan även problemet tänkas öka i framtiden.

6.3 Undersökningsresultatens konsekvenser

Undersökningen visar att kunskapsbehållningen varierar mellan elever. Vissa elever förefaller ha använt sig av en inlärningsteknik som främjar den långsiktiga behållningen. Andra elever förefaller ha ”pluggat” för provet och därefter glömt bort de tidigare uppvisade kunskaperna. Utifrån den uppdelning av kunskaper i fakta, förståelse, förtrogenhet och färdighet, som anges i skola för bildning (SOU 1992:94), ser jag en risk att lärare jämför faktafrågor med baskunskaper. Efterfrågas kunskaper skilda från ett sammanhang på prov, som ett test av ämnets nödvändiga baskunskaper, finns risken att det får motsatt effekt. Eleverna tar reda på vad läraren vill att de skall kunna och memorerar kunskaperna med kortvarig minnesbehållning som effekt.

Då även provfrågor som kräver resonemang går att lära in med ren memorering, finns risken att den kunskap som betyget skall motsvara ej stämmer överens med vad som eftersträvas. Utifrån undersökningen finns denna risk på hela betygsskalan. Uppsatsens titel, ”Att lära för betygen eller att lära för framtiden”, kräver dock ett vidgat resonemang. Användandet av betyg som urvalsinstrument till högskolan kan förefalla vare ett osäkert instrument vad gäller att fastställa individers förutsättningar för fortsatta studier. I diskussioner om betyg och vilka förutsättningar för fortsatta studieframgångar betyget mäter, nämns förkunskaper vara det mest intressanta.

Av intresse blir hur dessa förkunskaper kommer till användning i vidare studier och skapar förutsättningar för fortsatta studieframgångar. Marton m.fl. (1989) nämner i sina undersökningar att ett ytrinriktat förhållningssätt till studierna även kan leda till framgång i universitetsvärlden. Detta verifieras i högskoleverkets examinationsprojekt (Andersson & Lundmark, 1997) där en före detta studerande på juristlinjen citeras utifrån en intervjuundersökning med följande ord:

”... rent strategiskt försökte man att lära sig alla dom här tentafrågorna i tentakompendiet. Man försöker helt enkelt att lära sig uträkningsmetoderna, hur de gjordes. Ja det är ju helt sjukt egentligen har jag tänkt på efteråt för man ... jag kopplade aldrig till det här att har jag förstått det här? Varför är det så här? ... aldrig, aldrig ... det var ren utantillinläring.” (s. 64)

Det lyfts emellertid fram exempel på utbildningar där tidigare memoreringsteknik kommer i konflikt med kraven som ställs på universitetet. En student som tidigare lyckats väl med memoreringsteknik, men som på C-nivån stött på problem uttrycker sig med följande ord:

”... när det gäller litteratur så frågar dom om saker som jag inte tänker på, eller som jag inte bryr mig om, eller vad vet jag./.../Förmodligen är det väl så att jag fokuserar på alldeles för ytliga saker som är på för låg nivå på C-stadiet... så därför sitter jag och är lite dum där i alla fall fast jag har läst boken två gånger och läraren undrar 'har du läst egentligen'” (Andersson & Lundmark, 1997, s. 66)

I det första fallet förefaller studenten ha läst inför proven för att sedan glömma allt. Trots att studenten ej behövde klättra upp på kunskapens belysta höjder erhöles en universitetsexamen. Studentens studieteknik kan sägas ha varit för att lära för proven, men den fortsatta universitetsutbildningen gav utdelning även i framtiden, i form av en examen. I det senare fallet fungerade studietekniken en bit på vägen, men studenten stötte till slut på problem. Utbildningen krävde till slut ändrad studieteknik, då andra kunskaper efterfrågades, än de rent reproducerade. Att lära för proven innefattade också kravet att lära för framtiden.

På vissa universitetsutbildningar förefaller det alltså räcka med att studenterna begagnar sig av en ytinriktad studiestrategi, medan andra kräver djupinriktning. Konsekvenserna blir att betyg som erhållits på gymnasiet med ytinriktad strategi i vissa fall kan leda till problem, men ej i samtliga. En djupinriktad strategi, däremot, ger förutsättningar för att klara bägge typerna av krav. Intentionen måste dock vara att förhindra att Ytinriktning lönar sig på gymnasieskolan, för att studiefärdighet skall vara applicerbar på samtliga vidareutbildningar, samt att bidra till att alla oavsett fortsatta val får en bättre utblick över vår omvärld.

I undersökningen fann jag ej någon större skillnad i minnesbehållning mellan dem som har och dem som saknar universitets- och högskoleutbildade föräldrar. Den skillnaden jag fann var att ingen av eleverna, vars föräldrar saknade högre utbildning, erhöles högsta betyg på skrivningen. Detta kan vara en konsekvens av de allt större kraven på språklig hantering för att erhålla höga betyg. Särskilt som proven har stor betydelse för betygen och författandet av en text på prov kräver god språkhantering. Forskning huruvida gymnasieutbildningar kräver allt bättre uttrycksförmåga och vilka grupper som drabbas, ser jag därför som väsentligt för att åtgärder skall kunna vidtas. Då konkurrensen till vidare utbildning ökar och samhället blir allt mer kulturellt heterogent, är det av stor vikt att inga grupper förfördelas, vad gäller möjlighet till fortsatt klättrande uppför de branta stigarna mot de belysta höjderna.

Avslutningsvis vill jag dock nämna att även de bästa intentioner från lärarens sida, att leda undervisning och arbeta fram provfrågskonstruktioner, mot djupinriktning riskerar falla på grund av yttre omständigheter. När diskussionen förs, om att följa en kunskapsutveckling över tid, bör de yttre ramarna beaktas. Jag ser stora svårigheter för gymnasielärare att följa elevernas kunskapsutveckling på nära håll, då läraren undervisar i korta kurser, tilldelade ett fåtal timmar. Tillkommer gör att om inte ramarna medger ett förverkligande av läroplanerna, desto viktigare blir föräldrarnas roll i att vägleda sina barn.

Från elevernas perspektiv måste samtidigt hänsyn tas till att flera kurser löper parallellt, med flera prov i veckan. Genvägen kan bli det enda realistiska alternativet. Tillkommer gör att ju mer eleverna blir hänvisade till att skapa egna studiestrategier desto större behov av föräldrar insatta i den akademiska världen.

Referenser

- Andersson, H. (1999). *Varför betyg? Historiskt och aktuellt om betyg*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, T. Lundmark, A. (1997). *Studenters upplevelser av examinationen – om hur högskolestuderande retrospektivt ser på examinationen vid högskolan*. Högskoleverkets skriftserie 1997:5 S.
- Bell, J. (1995). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Berner, B., Callewaert, S. & Silverbrandt, H. (1977). *Skola, ideologi och samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bourdieu, P. 1976. *Kulturell reproduktion och social reproduktion*. Ur: Lundberg, S. M.fl. (1976)
- Broady, D. (1981). *Den dolda läroplanen. Krutartiklar 1977-80*. Stockholm: Symposion.
- Broady, D. (1985). *Kultur och utbildning*. Stockholm: Liber Förlag.
- Broady, D. (1990). *Sociologi och epistemologi*. Stockholm: HLS Förlag.
- Broady, D. & Gustafsson, J-E. (2000) *Välfärd och skola: Antologi från Kommitén Välfärdsbokslut*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Dahllöf, U (1986). *Ger våra ramar rum för någon optimism?* Ur: Gustafsson J-E. & Marton, F. (1986).
- Enggard, J. & Poulsgaard, K. (1974). *Basil Bernsteins Kodeteori*. Christian Ejlers Forlag.
- Eriksson, R. & Jonsson, J. O. (1993). *Ursprung och utbildning – social snedrekrytering till högre studier*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. SOU 1993:85.
- Franke-Wikberg, S. (1986). *Vad går att uträtta? En betraktelse utifrån en pedagogisk utvärderingsforskarens görande och låtande*. Ur: Marton m.fl. (1986)
- Hallerdt, B. (1995). *Studieresultat och social bakgrund – en översikt över fem års forskning* Stockholm: Skolverket.
- Halvorsen, K. (1992). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Hult, A. & Olofsson, A. (1997). *En auktoritär prövning eller en prövning av auktoritet? – examination vid universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverkets skriftserie 1997:12S
- Högskoleverket (1997). *Examination i högskolan – Slutrapport från Högskoleverkets examinationsprojekt*. Stockholm: Högskoleverkets skriftserie 1997: 39R
- Jönsson, I. Trondman, M. Arnman, G & Palme, M. (1993). *Skola – fritid – framtid*. Lund: Studentlitteratur.

Laurillard, D (1999). *Att lära genom problemlösning*. Ur: Marton m.fl. (1998).

Lpf 94. *Läroplan för det frivilliga skolväsendet*. (1994), Utbildningsdepartementet.

Marton, F. Dahlgren, L. O., Svensson, L. & Säljö, R. (1989). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (1998). *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Marton, F. & Säljö, R. (1999) *Kognitiv inriktning vid inläring*. Ur: Marton, F. Hounsell, D. & Entwistle, N. (1999) *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Mattsson, H. (1989). *Proven i skolan –sedda genom lärarnas ögon-*. Pedagogiska Institutionen. Umeå.

Måhl, P. (1991). *Betyg –men på vad?*. Stockholm: HLS Förlag.

Måhl, P. (1998). *Vad krävs nu? En bok om hur skolan kan se ut och fungera*. HLS Förlag.

Nilsson, M. (1977). *Bakom betygen*. Malmö: Rabén & Sjögren.

Patel, R. & Tebelius, U. (1987). *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Ramsden, P. (1999). *Inläringens sammanhang*. Ur: Marton m.fl. (1998).

SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Svingby, G. (1985). *Sätt kunskapen i centrum*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Trondman, M. (1993). *Bilden av en klassresa*. Stockholm: Carlsson Bokförlag AB.

UHÄ 1991:25. *Betyg och prov*. Universitets- och högskoleämbetet.