

# Likvärdig och rättvis betygssättning?

En textanalytisk studie av den statliga kontrollen av implementeringen av det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet i den svenska skolan mellan åren 1994 och 2009

Tomas Appelqvist  
Lars Gyllenstedt

# Abstract

Införandet av det målrelaterade betygssystemet för gymnasieskolan med Lpf 94, i kombination med en redan tidigare påbörjad decentralisering av skolväsendet, följdes tämligen omgående av en diskussion om försämrade kunskaper hos elever i kombination med stigande betyg. Den förmodade betygsinflationen hotar över tid elevgenerationers rätt till lika möjligheter vid antagningen till högre utbildning. Kontrollen av betygssättningen kommer därmed att handla om demokratisk rättvisa och den blir en förvaltningspolitiskt mycket central fråga. Genom analys av ett antal Skolverksrapporter som berör betygssättningen undersöks hur Skolverket som representant för den statliga styr- och kontrollnivån hanterar detta problem. Hur ser Skolverkets försök till styrning ut, som de kommer till uttryck i Skolverkets rapporter och kommunikation? Vad säger detta om den centrala nivåns reflektion och medvetenhet om situationen? I vår analys menar vi oss se en tydlig utveckling mot ett mer instrumentellt synsätt i Skolverkets syn på styrningen av betygssättningen under den undersökta perioden.

*Nyckelord:* Betygsinflation, Lpf 94, gymnasieskolan, implementeringsproblem, "street-level bureaucracy", Skolverket

*Antal ord:* 9989

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b> .....	<b>3</b>
1.1	Ämnesvalsbakgrund .....	3
1.2	Frågeställning .....	4
1.3	Metod .....	5
<b>2</b>	<b>Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>6</b>
2.1	Instrumentell teori .....	6
2.2	Kulturellt perspektiv .....	7
2.3	”Top-down” och ”bottom-up” .....	8
2.4	Syntes av de presenterade perspektiven .....	9
<b>3</b>	<b>Bakgrund - betygsutveckling under Lpf 94, 1997-2009</b> .....	<b>10</b>
3.1	Lpf 94 och kravet på likvärdighet i betyg .....	10
3.2	Betygsutvecklingen .....	11
3.2.1	Betygsstegring – Genomsnittlig betygspoäng för elever med slutbetyg 1997-2009 .....	12
3.2.2	Slutbetygsutvecklingen 1997-2009 .....	13
3.2.3	Behöriga till högskola 1997-2009 .....	15
<b>4</b>	<b>Analys av Skolverkets rapporter</b> .....	<b>17</b>
4.1	Det författningsmässiga regelverket kring bedömning och betygssättning .....	17
4.2	Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan .....	19
4.3	Skolverkets förslag på hur det nationella provsystemet bör utvecklas och utformas .....	23
4.4	Den övergripande ansvarskedjans betydelse för betygssättningen .....	23
4.5	Skolverkets handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning .....	24
<b>5</b>	<b>Sammanfattande diskussion</b> .....	<b>27</b>
<b>6</b>	<b>Källor</b> .....	<b>29</b>
6.1.1	Tryckta källor .....	29
6.1.2	Artiklar .....	30
6.1.3	Hemsidor .....	30

<b>Appendix.....</b>	<b>31</b>
1.1 Tabell 1: Antal elever med slutbetyg.....	31
1.2 Tabell 2: Genomsnittlig betygspoäng 1997-2009.....	31
1.3 Tabell 3: Andel elever (%) behöriga till högskola av de elever som fick slutbetyg 1997-2009 .....	32
1.4 Tabell 4: Andel elever (%) med slutbetyg från gymnasieskolan inom 4 år. ....	32
1.5 Nationella program .....	33
1.6 Appendix – källor .....	33

# 1 Inledning

## 1.1 Ämnesvalsbakgrund

Diskussionen om skolan har varit intensiv under det senaste året. Denna diskussion har bland annat som bakgrund att Regeringen har arbetat med ett förslag till ny Skollag. Förslaget presenterades och skickades ut på remiss i december 2009. Parallellt med detta arbete har Skolverket redovisat ett antal undersökningar som tyder på att svenska elevers kunskaper i flera ämnen håller på att sjunka.<sup>1</sup>

Samtidigt som det finns ett gott empiriskt stöd för att elevernas kunskaper blir mindre (även om bilden ser olika ut i olika undersökningar och beroende på vilket ämne man undersöker) kan det konstateras att betygen som har satts sedan de målrelaterade betygen togs i bruk i mitten av 1990-talet snarare har stigit än sjunkit. Denna motstridiga bakgrund (sämre kunskaper kombinerat med högre betyg) aktualiserar en rad frågor med nära anknytning till en kurs med förvaltningspolitisk inriktning, eftersom betygssättning är en lokal myndighetsutövning utifrån centrala direktiv. En infallsvinkel som skulle kunna ligga nära mycket nära till hands är att undersöka hur den starka decentraliseringen, med både kommunala och privata aktörer (friskolor) påverkar utvecklingen av betygsinflationen när det är tänkt att såväl varje skolenhet som varje lärare ska ha ett stort mått av självständighet i sitt arbete. Vid internationella jämförelser ter sig svenska skolenheters och svenska lärares självständighet vara mycket betydande.

Vi har emellertid valt en annan infallsvinkel på problematiken. Istället för att undersöka den mängd olika förklaringsfaktorer som finns i den konkreta verkligheten på lokalplanet har vi valt att rikta blickarna mot den centrala nivån och dess styrning av den betygssättning som äger rum i svenska skolor. Detta val har naturligtvis uppenbara både fördelar och nackdelar. Fördelarna som vi ser det

---

<sup>1</sup> Se till exempel Skolverkets pressmeddelande *Kraftig försämring av gymnasieelevernas kunskaper i matematik och fysik*. I pressmeddelandet, som offentliggjordes i december 2009, presenteras en bild där svenska gymnasieelever sedan år 1995 i internationella jämförelser har sjunkit från att tillhöra de allra mest högpresterande i fysik och ligga på medelnivå i matematik till att ligga kring gemensnittet i fysik och ligga långt under genomsnitt i matematik. Flera andra studier som har presenterats av Skolverket har pekat i den här riktningen, även om förändringarna i regel inte har varit lika tydliga som i den nyligen presenterade rapporten. Ett PM med en betydligt bredare statistisk förankring upprättades av skolverket år 2009, *Skolverkets bild av utvecklingen av kunskapsresultaten i grundskolan och av elevers studiemiljö*. Se särskilt sid 5f i detta PM, där Skolverket sammanfattar bilden av de svenska elevernas resultatutveckling under de två senaste decennierna.

är att vi kan undersöka dokument (exempelvis Skollagen, förordningar och rapporter från Skolverket). I dessa dokument är begreppen ”rättvisa” och ”likvärdighet” av central betydelse. Den viktigaste nackdelen med infallsvinkeln är förstås att våra resonemang kommer att befinna sig på en nivå över vardagsverkligheten i skolan. Som en följd av detta kommer vi inte att kunna yttra oss särskilt mycket om vilka konsekvenser som de centrala styrningsförsöken har fått i praktiken.

Det är en uppgift, inte endast för staten utan för alla aktörer på skolans område, att garantera att samtliga elever blir behandlade på ett rättvist och likvärdigt sätt. Med tanke på att de betyg som har satts i skolvärden under de senaste femton åren har sjunkit markant i värde kan man med fog hävda att rättvisan och likvärdigheten inte efterlevs i tillräcklig omfattning på betygssättningsområdet. Ett första steg att gå vidare med denna iakttagelse är enligt vår uppfattning att gå till den centrala nivåns egen reflektion kring detta fenomen och analysera den verklighetsbild och de förslag till förbättringar som redan finns, men som kanske hittills inte har fått någon större uppmärksamhet.

## 1.2 Frågeställning

Mot bakgrund av de inledningsvis förda resonemangen är vår övergripande frågeställning: *Hur beskrivs betygssättningen i den svenska skolan i centralt utgivna skrifter av Skolverket och hur kan dessa beskrivningar förstås utifrån olika förvaltningsteoretiska perspektiv?*

Frågeställningen består alltså av två led. I det första ledet slås det fast att primärmaterialet för arbetet kommer att vara rapporter av olika slag som författats av de myndigheter som har till uppgift att kontrollera och reflektera över efterlevnaden av de nationella riktlinjer som gäller för skolan. För att få en mer fullständig bild av hur betygen i skolan har utvecklats sedan de omfattande förändringarna under mitten av 1990-talet kommer vi också att redovisa ett antal statistiska uppgifter, vilka utgör en del av det omfattande bakgrundsmaterial som de centralt utgivna rapporterna diskuterar.

I det andra ledet av frågeställningen slås det fast att primärmaterialets uppgifter kommer att granskas utifrån olika förvaltningsteoretiska perspektiv. De teoretiska utgångspunkterna för denna tolkningsprocess kommer att presenteras närmare i nästa kapitel. Inledningsvis kommer vi att teckna en tämligen grundläggande bild av några centrala perspektiv inom den förvaltningsteoretiska debatten. Vår uppsats är därför först och främst att betrakta som ett teorikonsumerande arbete, i den meningen att vi använder redan befintliga termer och distinktioner i syfte att kunna säga något mer precist om den statliga nivåns styrning av skolan än vad som annars hade varit möjligt. Samtidigt är uppsatsen ”potentiellt teoriutvecklande”, eftersom det kan komma att visa sig att de traditionella förvaltningsteoretiska perspektiven är alltför trubbiga för att kunna göra full rättvisa åt den komplicerade organisation som dagens svenska skola är.

Skulle detta visa sig vara fallet kommer vår uppsats att kunna ringa in ett antal områden där de statsvetenskapliga analysredskapen behöver förfinas.

### 1.3 Metod

Eftersom det är skriftliga rapporter som är primärmaterial för arbetet används en textanalytisk metod. Utöver de grundläggande villkor som gäller för all textanalys får uppsatsen sitt analytiska raster genom den förvaltningspolitiska fyrfältsmatris som arbetas fram i kapitel 2. Med hjälp av denna matris tolkas de olika rapporterna. De slutsatser som förs fram i uppsatsens sista kapitel har därför som syfte att dels diskutera det förvaltningspolitiska spänningsfält som den svenska skolan utgör, dels diskutera hur några av statsvetenskapens grundläggande begrepp kan behöva utvecklas för att bättre kunna göra förhållandena i den nuvarande svenska offentliga förvaltningen rättvisa.

## 2 Teoretiska utgångspunkter

Omsättandet av politiska beslut och policyförändringar i konkret handling inom offentlig förvaltning är ett centralt statsvetenskapligt problemområde, kring vilket det kommit att växa fram en omfattande teoribildning. Vi kommer i detta arbete i huvudsak förhålla oss till två skilda skolor; den instrumentella skolan, framställd i Lundquist (1987) och Sannerstedt (2001), och den kulturella teoribildning som företräds av Lipsky (1980) och Pierre (2003).

I viss mån kan man hävda att dessa två uppfattningar om styrning och om förhållandet mellan byråkratins lägre steg och de politiska beslutsfattarna kompletterar och överlappar snarare än kontrasterar varandra och konkurrerar som förklaringsmodeller eftersom de fokuserar på skilda led av implementeringsprocessen. Denna vilja till syntesbildning är också delvis uttryckt hos några av de tidigare nämnda författarna; framför allt hos Lundquist och Sannerstedt kan man hävda att vissa försök till en syntes av de två teoribildningarna görs. Detta är också något som går igen i vårt arbete, där vi menar att element av båda skolorna har ett värde och är tillämpbara för att förklara och tolka förhållandet mellan Skolverket och betygssättande lärare och de försök till påverkan på lärarnas agerande som de undersökta rapporterna innefattar.

### 2.1 Instrumentell teori

Den instrumentella teorin kan närmast sägas syfta till att hantera den rent *mekaniska* styrningen av förvaltningen och utifrån denna förklara hur styrningsprocessen fungerar. Utifrån detta synsätt är det förhållandet mellan ett politiskt beslutsfattande centrum och den verkställande byråkratin som är det centrala. Den politiska styrningen av förvaltningen ses här som en kontinuerlig process, som beroende på organisationsform och mellanliggande chefer kan vara direkt eller indirekt samt uppvisa stor variation beroende på hur kontrollsystem och uppföljningar av beslutsgenomförande är utformade och vilka möjligheter till återstyrning som finns (Sannerstedt, 2001, sid 20-26).

Det centrala är att styrningen ses som en pågående *process* eller *relation* mellan styrande och styrd och att man undviker fällan att reducera den instrumentella teorin till en överförenklad idealbild av ordergång – verkställande. Den moderna förvaltningen, särskilt den storskaliga moderna förvaltningen, anses vara alltför komplex och integrerad i den omgivande statsapparaten för att kontrollen meningsfullt ska kunna beskrivas utifrån en linjär orderkedja (Lundquist, 1987, sid 11-29).



Genomgående betonas beroendet av ömsesidighet och kommunikation mellan styrande och styrd för att styrning alls ska vara möjlig. En central del av styrningsprocessen blir därför den styrandes insats för att möjliggöra och underlätta kommunikation. I kontrast till tidigare, närmast fördemokratiska, förvaltningstraditioner blir därför konsensusökande och konsensusskapande ett centralt tema i både förberedande arbete, i form av beslutsunderlag och initial sondering, som i beslutsfattande och i den kontinuerliga uppföljningen av den underställda förvaltningens verkställande av fattade beslut. Den moderna förvaltningen är inte möjlig att kommendera; för att genomdriva beslut måste den influeras till verkställighet (Lundquist, 1987, sid 37-39, 70 och 83). Trots detta måste det sägas vara ett kännetecken på den instrumentella teorin att ledningen antas ha möjlighet att kalkylera rationellt kring olika alternativ och kontrollera verksamheten i organisationen. Vidare ser den de delar som påverkar en organisations möjlighet till måluppfyllelse som de viktigaste delarna av den (Christensen m fl., 2005, sid 32-34).

I den pågående process som instrumentell styrning utgör krävs det ofta klargöranden av måldefinitioner, omdefinitioner och omprioriteringar av målsättningar från den styrandes sida för att tydliggöra och återstyra den verkställande förvaltningens pågående arbete (Sannerstedt, 2001, sid 30-43, särskilt sid 30-32 och 40f). Ur detta perspektiv faller det sig naturligt att i de här aktuella rapporterna från Skolverket se en sida av en pågående tvåvägskommunikation med den betygssättande lärarkåren, i vilken Skolverket kontinuerligt återstyr genom att i rapporterna tolka, omformulera och klargöra den policy och politiska vilja som beslutsfattarna gett uttryck för genom den legala styrningen av skolväsendet.

## 2.2 Kulturellt perspektiv

Där den instrumentella teorin syftar till att förklara och hantera den rent mekaniska styrningen av förvaltningen utifrån interaktionen mellan politiska beslutsfattare och den verkställande förvaltningen koncentrerar det kulturella teoriperspektivet sig på implementeringsfriktioner i den offentliga förvaltningens lägsta led, den gräsrotsnivå i vilken policy operationaliseras till handhavande och till daglig byråkratisk rutin.

Förklaringsfokus ligger här på de institutionella förutsättningar som kommer att påverka genomförande av på högre nivå fattade beslut, när besluten introduceras i myndighetsutövningen och omtolkas utifrån den lokala förvaltningens prioriteringar och arbetsförutsättningar. I likhet med Sannerstedt och Lundquist betonar Lipsky betydelsen av konsensus mellan styrande och styrd för framgångsrik implementering av policybeslut, men Lipsky lägger en större vikt vid de inneboende motsättningarna vad gäller prioriteringar och motiv som naturligt föreligger mellan å ena sidan politiska beslutsfattare och förvaltningens högre nivåer och gräsrotsbyråkrater å andra sidan. Styrningsprocessens ottydligheter och svårigheter att implementera policy betonas här mer än vad som

är fallet i den instrumentella förklaringsmodellen (Lipsky, 1980, sid 13-15 och 27).

Lipsky betonar också i större utsträckning svårigheter och problem i realiserandet av ovanifrån kommande beslut. Gräsrotsbyråkraten framställs paradoxalt nog som förhållandevis autonom visavi beslutsfattare genom sin mer ingående kunskap om förvaltningens lokala förutsättningar och sin detaljkunskap gällande byråkratins faktiska funktionssätt, samtidigt som gräsrotsbyråkraten är utelämnad till knappa resurser och i viss mån beroende av förvaltningstjänstkonsumenternas önskemål och samarbetsvilja. På samma sätt är gräsrotsbyråkratens arbetsförutsättningar ofta avhängiga förhållanden som står utanför hans kontroll, något som här kanske kunde exemplifieras med gymnasielärares beroende av tidigare grundskollärare beträffande elevernas förkunskaper (Lipsky, 1980, sid 29-53 och 169).

Ovanifrån givna mål och prioriteringar står inte sällan i konflikt med varandra. Därutöver gör avsaknaden av utvecklade verktyg för att analysera måluppfyllelse och de bristande möjligheterna att kvantifiera det egna arbetet det ofta svårt för gräsrotsbyråkraten att förhålla sig till styrningen. Enligt Lipsky hanterar gräsrotsbyråkrater detta genom att förankra beslut och agerande i en stark institutionell kultur och lokala primär- eller referensgrupper som socialiserar gräsrotsbyråkrater in i gemensamma normsystem och som tillhandahåller ett normverk i vilket den politiska policyn operationaliserats och anpassats till förvaltningens faktiska arbetsförhållanden. Man kan sammanfatta Lipsky i att gräsrotsbyråkraten genom sin sociala kontext socialiseras till en lokal norm som blir vägledande för beslut (Lipsky, 1980, sid 58-59, 159-169 och 180-187). Därför är det inte konstigt att bristande flexibilitet och risken för rigiditet och inåtvändhet ofta lyfts fram som den största nackdelen med utpräglade institutionella kulturer (Christensen m fl., 2005, sid 57 och 72).

Ur det svenska skolväsendets perspektiv beskrivs det kulturella perspektivet och den lokala normgruppens betydelse för myndighetsutövning i betygssättning i *Skolan som politisk organisation* (2007) i redaktion av John Pierre. Här betonas svårigheterna i att genomföra skolpolitiska reformer när innehållet i dessa anses stå i tydlig konflikt med befintliga normsystem. Vidare uppmärksammas den motsättning som uppkommer genom värdekonflikter mellan förvaltningens lägre steg och de politiska beslutsfattarna. Den enskilde läraren får stor autonomi i betygssättningen i en situation utan etablerade normer, men avsaknaden av ett etablerat utbrett normsystem kan också tänkas öka den lokala rektorns inflytande över betygssättningen (Pierre, 2003, sid 12-13, 170-174 och 179-181).

## 2.3 ”Top-down” och ”bottom-up”

Ett ytterligare perspektiv av betydelse för studier av implementeringsproblem och hur de förstås och tolkas är från vilket utgångsläge de studeras och tolkas. Beroende på material och metod är det möjligt att närma sig den offentliga

förvaltningens styrning från antingen ett ovanifrånperspektiv, ”top-down”, eller ett underifrånperspektiv, ”bottom-up” (Sannerstedt, 2001, sid 24-26).

Utifrån föreställningen om styrningsprocessen som en tvåvägskommunikation mellan Skolverket och den betygssättande lärarkåren, vari rapporterna utgör den ena sidans kommunikation (Skolverkets ovanifrånperspektiv), menar vi att det likväl finns inslag av lärarkårens underifrånperspektiv i Skolverkets resonemang och reaktioner på vad som händer i skolan. Därför kommer vi att parallellt arbeta utifrån både ett ”top-down” och ett ”bottom-up” -perspektiv i analysen.

## 2.4 Syntes av de presenterade perspektiven

Ett försök att visuellt åskådliggöra de olika kombinationer av teoretiska infallsvinklar som uppsatsens analys, med utgångspunkt i ovan redogjorda teoretiska perspektiv, kan tänkas identifiera i Skolverkets rapporter ger följande modell:

	Top-down	Bottom-up
Instrumentellt	A	B
Kulturperspektiv	C	D

Man kan i Skolverkets rapporter tänkas se fyra olika möjliga kombinationer av de aktuella teorierna: instrumentella drag utifrån ett top-down-perspektiv, ”A” i modellen (vilket med tanke på att det är en ovanliggande funktion som kommunicerar med en underställd verkställare ter sig som det mest naturliga och rimliga). Men även motsatsen vore ett rimligt alternativ. Här utformas rapporterna som en konsekvens av den dialog med underställda som är en del av förarbetet och styrningen i en komplex förvaltningsorganisation. Även detta är en form av instrumentell styrning, men då utifrån ett bottom-up-perspektiv, alltså ”B”.

Med utgångspunkt i det alternativa synsätt på styrning och implementering i offentlig förvaltning som beskrivs i avsnitt 2.3 ovan, kan man tänka sig att rapporterna uppvisar försök att påverka betygssättningen utifrån en kulturell syn på lärarkårens roll och den lokala skolkulturen. Även här vore det möjligt att se tendenser av såväl ”top-down” som ”bottom-up”, som en konsekvens av Skolverkets försök att påverka lärarkulturer, ”C”, respektive Skolverkets mer eller mindre medvetna återgivande av underifrånperspektiv som resultat av pågående kommunikation med förvaltningens verkställande lärare, ”D”.

Det säger sig självt att fyrfältsmatrisen ovan är ett rent teoretiskt analysinstrument. I verkligheten kan det finnas tecken på ett samtliga fyra alternativ finns representerade i en och samma rapport. Inte desto mindre kommer vi att kunna se att de fyra alternativen, och tyngdpunktsförskjutningar mellan dessa beroende på vid vilken tid som rapporten har skrivits, är ett välfungerande verktyg för att diskutera Skolverkets rapporter i en statsvetenskaplig kontext.

## 3 Bakgrund - betygsutveckling under Lpf 94, 1997-2009<sup>2</sup>

### 3.1 Lpf 94 och kravet på likvärdighet i betyg<sup>3</sup>

Gymnasieskolans yttersta politiska styrning består i den av regeringen utfärdade ”Läroplanen för de frivilliga skolformerna”, Lpf 94<sup>4</sup>, genom vilken den tidigare Lgy 70 och sifferbetygen ersattes med de målrelaterade betygen. I likhet med Skolverkets författningssamling (SKOLFS) revideras läroplanen kontinuerligt och har senast under år 2000 genomgått en större omarbetning. Eftersom den är bindande för gymnasieskolan och gymnasielärares och gymnasierectorers arbete beträffande betygssättning utgör tolkningen av läroplanen ett viktigt styrmedel i Skolverkets kontroll av skolornas myndighetsutövning. Vid sidan av läroplanens redogörelse för vilka värderingar och normer som ska genomsyra gymnasieskolans arbete och sättet att bemöta elever utgör betygssättning en central del av texten. I läroplanen betonas betydelsen av likvärdighet i utbildningen oavsett utbildningsplats, vilket ska säkras genom riksomfattande mål, med hänsyn taget till lokala skillnader och skillnader i elevers förutsättningar. I gymnasieskolans målsättningar betonas att samtliga elever ska genomgå en fullständig gymnasieutbildning och att vissa grundläggande förmågor i läsande, kritiskt granskande och grundläggande kunskaper som ska förmedlas till samtliga elever är gemensamma för samtliga nationella program och övrig verksamhet inom gymnasieskolan. För att göra det möjligt att uppnå målet att samtliga elever ska genomgå en fullständig gymnasieutbildning ska särskild hänsyn och riktade insatser sättas in till förmån för svaga elever (Lpf 94, 2006, sid 4-11).

I kapitlet om bedömning och betyg förklaras under avsnittet ”riktlinjer” att lärare vid betygssättning ska utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till läroplanens kunskapsmål, samt ta hänsyn till kunskaper som eleven tillägnat sig på andra sätt än den genomgångna undervisningen. Läraren ska också beakta såväl skriftliga som muntliga bevis på kunskaper och göra en allsidig bedömning av kunskaperna i förhållande till den

---

<sup>2</sup> Tabeller och begreppsförklaringar återfinns i appendix.

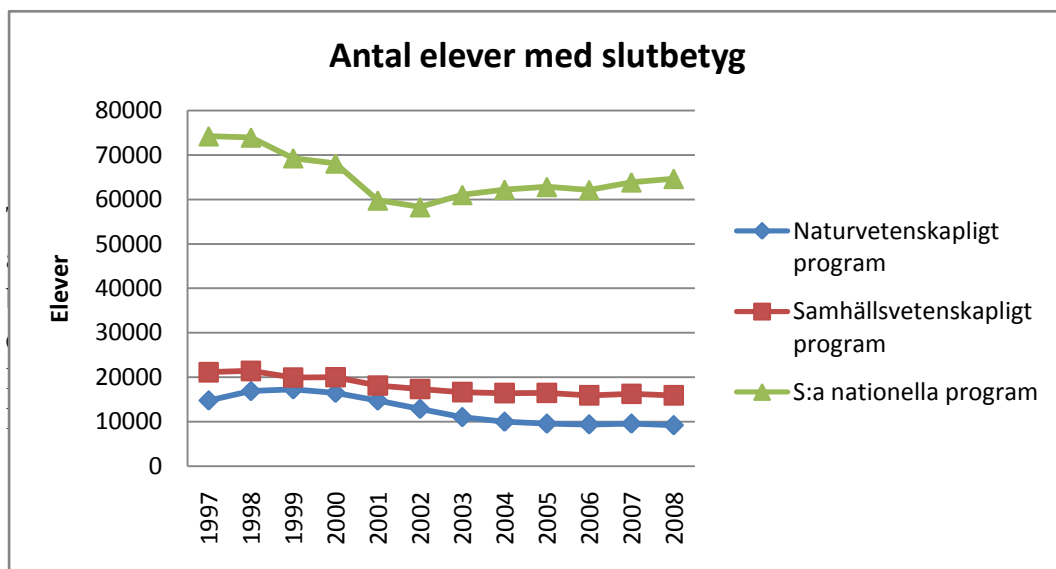
<sup>3</sup> Se även 4.1 i detta arbete, där Skolverkets tolkning av det författningsmässiga regelverket kring betygssättningen refereras och analyseras.

<sup>4</sup> ”Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 - Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda”.

betygssatta kursens mål och betygskriterier: ”Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygskriterier” (Lpf 94, 2006, sid 15f).

För att få en klarare bild av hur betygen har förändrats under perioden mellan år 1994 och år 2009 kommer vi inledningsvis att presentera några statistiska tabeller. Denna statistik ligger, åtminstone i implicit mening, bakom mycket av Skolverkets förslag som har presenterats i olika rapporter under den aktuella tidsperioden.

## 3.2 Betygsutvecklingen



Antal elever med slutbetyg från gymnasiet. Källa: SIRIS<sup>5</sup>

En återkommande kritik mot det målrelaterade betygssystemet alltsedan dess införande år 1994 har varit den klara tendensen till stigande betyg över tid. Även om en höjning i sig inte med nödvändighet klart indikerar betygsinflation (eftersom det inte går att utesluta ökande kunskaper och därav motiverade stigande betyg mellan årgångar elever) blir en betygsstegring som är så stor som den som skett under det målrelaterade betygssystemets korta existens problematisk.

---

<sup>5</sup> Samtliga avsnittets tabeller och diagram utgår från årssammanställningar i SIRIS, [http://siris.skolverket.se/portal/page?\\_pageid=33,90314&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://siris.skolverket.se/portal/page?_pageid=33,90314&_dad=portal&_schema=PORTAL) (091228), fransett data för 1997-1999 i tabeller 3 & 4, som är hämtade från Skolverket: Startside/ Statistik/ Gymnasieskolan/ Betyg och studieresultat/ Läsår <http://www.skolverket.se/sb/d/1721> (100103).

Till skillnad från det tidigare sifferbetygssystemet, där det fanns en uttalad ambition att upprätthålla en nationell standardnorm (3.0), finns det i det målrelaterade betygssystemet ingen inbyggd mekanism för att motverka en krypande betygshöjning. Redan i det tidigare betygssystemet fanns det tendenser till en inflation som över tid inverkade på betygens jämförbarhet mellan årskullar, men genom det relativa betygssystemets inbyggda kontrollmekanismer kunde dessa bättre hållas i schack (Stage, 2003, sid 2-18). Med det målrelaterade betygssystemets införande kom dessa inbyggda spärrar att avlägsnas; det fanns inte längre en ”nationell 3:a” att sträva mot och en utveckling mot stigande betyg inleddes (Cliffordson, 2004, sid 129-131).

Oavsett om detta initialt var en kvardröjande effekt av den sena sifferbetygserans inflation eller ett resultat av det nya betygssystemets interndynamik påverkar denna utveckling betygens likvärdighet över tid. Samtidigt aktualiseras demokratiskt grundade krav på likvärdig behandling av följande generationer elevkullar genom de ackumulerande konkurrensnackdelarna för äldre betyg. I förlängningen kan denna utveckling hota betygssystemets viktiga funktion som selektionsmekanism för högre utbildning genom att kopplingen mellan erhållna gymnasiebetyg och akademisk prestationsförmåga samt mellan gymnasiebetyg och nödvändiga förkunskaper försvagas.

### 3.2.1 Betygsstegring – Genomsnittlig betygspoäng för elever med slutbetyg 1997-2009

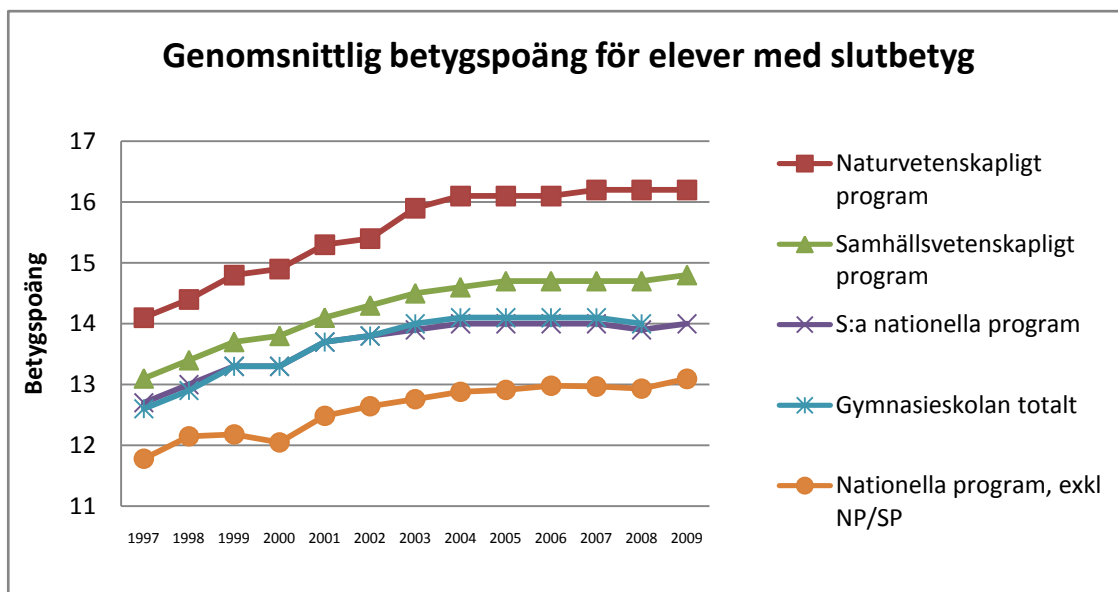
Diagrammet nedan beskriver genomsnittsbetygspoängens<sup>6</sup> utveckling under 1997<sup>7</sup>-2009, med de elevantalsmässigt tunga teoretiska naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga programmen<sup>8</sup> redovisade separat från genomsnittet för samtliga nationella program och gymnasieskolan totalt. Även om genomsnittsbetygsstegringen är som mest påtaglig på de naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga programmen är den stigande trenden genomgående även i övriga nationella program och i den samlade gymnasieskolans resultat.

---

<sup>6</sup> Slutbetyget omräknas till betygspoäng enligt omvandlingsskalan IG = 0, G = 10, VG = 15, MVG = 20. Maximal betygspoäng som kan uppnås blir därför 20, ett genomsnittligt betyg av Godkänd ger en betygspoäng på 10.

<sup>7</sup> Lpf 94 infördes 1994, men som konsekvens av betygssystemets och gymnasieskolans utformning är det en treårig fördröjning innan elever slutar gymnasiet inom det nya systemet. Betygspoängen för år 1997 rör följaktligen de elever som påbörjade sin utbildning läsåret 1994/1995.

<sup>8</sup> Fristående skolors program är ej inräknade.



Tabell 2: Genomsnittlig betygspoäng 1997-2009. Källa: SIRIS<sup>9</sup>

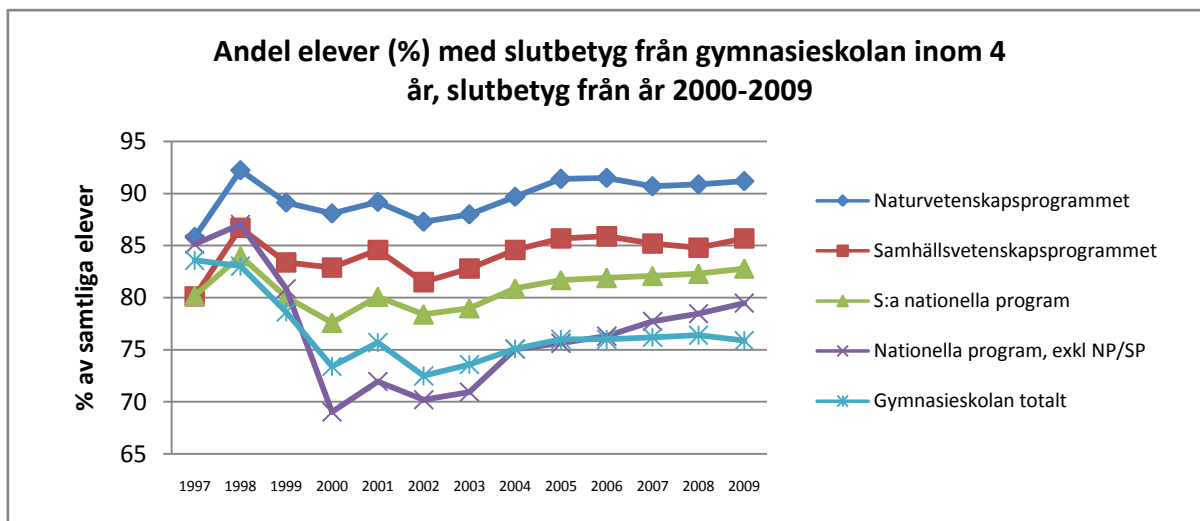
Under perioden 1997 till 2009 stiger genomsnittsslutbetyget med 1,3, från 12,7 (1997) till 14,0 (2009). Det naturvetenskapliga programmet ökar mest - från ett tidigare snitt på 14,1 (1997) till 16,2 (2009) – en ökning från strax under Väl Godkänd till ett poäng över. Det samhällsvetenskapliga programmet ökar från 13,1 (1997) till 14,8 (2009), strax under gränsen för ett snitt på Väl Godkänd, samtidigt som de nationella programmen som helhet ökar från 12,7 (1997) till 14,0 (2009) och gymnasieskolan som helhet går från 12,6 (1997) till 14,0 (2008).

### 3.2.2 Slutbetygsutvecklingen 1997-2009

Samtidigt som genomsnittsbetyget har höjts som en konsekvens av fler högre betyg under perioden har genomströmningen av elever med fullständiga slutbetyg från gymnasiet inom fyra år från påbörjade studier förändrats över tid. Som diagrammet nedan visar sker det en under den aktuella perioden en markant drastisk nedgång av det procentuella antalet elever med slutbetyg<sup>10</sup> från gymnasiet inom fyra år från påbörjade studier.

<sup>9</sup> Samtliga avsnittets tabeller och diagram utgår från årssammanställningar i SIRIS, [http://siris.skolverket.se/portal/page?\\_pageid=33,90314&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://siris.skolverket.se/portal/page?_pageid=33,90314&_dad=portal&_schema=PORTAL) (091228) fränsett data för 1997-1999 i tabeller 3 & 4, som är hämtade från Skolverket: Startside/ Statistik/ Gymnasieskolan/ Betyg och studieresultat/ Läsår <http://www.skolverket.se/sb/d/1721> (100103)

<sup>10</sup> Elever som erhållit betyg (IG-MVG) i programmets samtliga kurser.

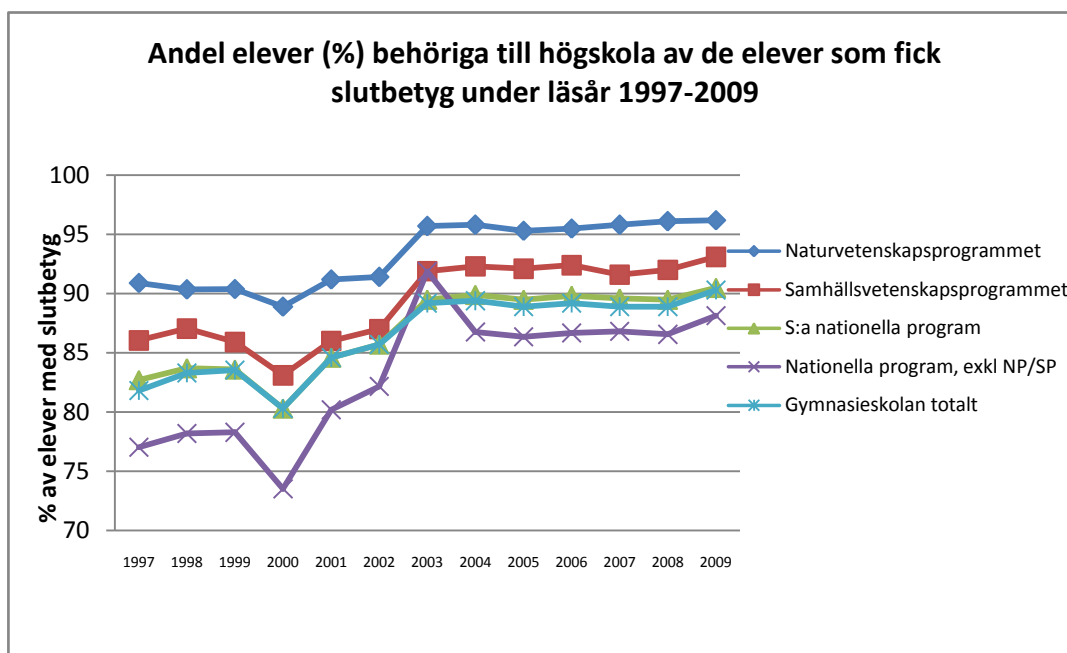


Tabell 3: Andel elever (%) med slutbetyg från gymnasieskolan inom 4 år. Källa: SIRIS och Skolverket

Från en inledande genomströmning i ett femprocentsspänn mellan 80-85% elever med slutbetyg sker en drastisk nedgång från och med 1998, med en bottennotering för de samlade nationella programmen exkluderat de två stora teoretiska naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga på bara 69 % elever med slutbetyg år 2000. Under de följande åren sker en viss återhämtning och utjämning, även om varken gymnasieskolan som helhet eller de nationella programmen exklusive NP/SP vid periodens slut uppnår samma genomströmning som under inledningsskedet.



### 3.2.3 Behöriga till högskola 1997-2009



Tabell 4: Andel elever (%) behöriga till högskola av de elever som fick slutbetyg 1997-2009 Källa: SIRIS och Skolverket

På samma sätt som perioden 1997-2009 såg en höjning av genomsnittsbetygen och en ökning av andelen elever med slutbetyg, ökade andelen elever som lämnade gymnasieskolan med grundläggande behörighet till högskolestudier, det vill säga slutbetyg med lägst Godkänt på kurser som omfattade minst 2250 av de 2500 poäng som ingår i ett fullständigt gymnasieprogram (sedan år 2000). Här sker en initial nedgång i flertalet nationella program mellan 1999-2000, som tämligen omgående vänds i en uppåtgående trend från år 2000 och framåt.

Överlag rör sig den senare höjningen om program som i periodens inledningsskede och under den lägsta tidpunkten hade stora grupper elever utan slutbetyg. På Byggprogrammet var exempelvis andelen elever utan slutbetyg efter fyra års studier år 2000 32,4%, för att år 2009 minska till 13,0%. På Fordonsprogrammet skedde en liknande minskning, från 42,7% (2000) till 23,9% av elever utan slutbetyg inom fyra år (2009). På Energiprogrammet gick det från 33,9% (2000) till 13,0 % vid periodens slut.

Även om det inte med säkerhet är möjligt att utifrån betygsstatistik eller statistik från nationella prov förklara vad förändringen kan bero på, kunde en möjlig delförklaring till denna vara en ökning av "sociala G:n," eller att lärare av varierande sociala skäl eller hänsyn väljer att hellre fria än fälla elever som annars hade riskerat att lämna gymnasiet utan giltiga slutbetyg.

I tidigare undersökningar om betygssättningen på grundskolenivå hävdar Skolverket att såväl förekomsten av "sociala G:n" som generositeten i betygssättningen i förhållande till resultat på rådgivande nationella prov snarare tar sig uttryck i högre än motiverade betyg på betygstrappans lägsta steg (avvägningen mellan IG och G), än på de högre stegen. Om samma fenomen

återkommer på gymnasienivå är det inte orimligt att detta i större omfattning skulle förekomma på program med generellt låga betyg och med större utslagning, där ett ”socialt G” kan innebära skillnaden mellan slutbetyg eller inte (Skolverket, 2007, sid 37–39).<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Se vidare: *Skolan som politisk organisation*, 2007, sid 165-168.

## 4 Analys av Skolverkets rapporter

Nedan kommer ett antal av de viktigaste rapporterna från Skolverket angående rättvisa och likvärdighet i betygssättningen att refereras och analyseras utifrån det teoretiska ramverk som presenterades i kapitel två. Underrubrikerna i uppsatsen följer i stort sett rubrikerna i de granskade rapporterna. Inledningsvis bör det konstateras att Skolverkets rapporter har en vid funktion: de ska fungera som underlag för beslut i Riksdag och Regering, de ska vara en del av bakgrundsmaterialet för skolinspektörernas arbete (denna avdelning inom Skolverket uppgick i oktober 2008 i den nyinrättade myndigheten "Skolinspektionen") och de ska slutligen fungera som stöd och vägledning för skolhuvudmän, skolor och de anställda inom skolektorn. Även om rapporternas ställning rent juridiskt är tämligen svag, i den meningen att det inte är absolut förpliktigande för enskilda tjänstemän eller skolor att rätta sig efter råden i rapporterna, måste de anses vara viktiga pusselbitar för den som vill förstå den centrala reflektionen kring det som händer i skolans värld.

### 4.1 Det författningsmässiga regelverket kring bedömning och betygssättning

Betygssättningen i den svenska skolan är formellt sett en myndighetsutövning. Trots att betygen kan komma att få en avgörande betydelse för den berörde eleven kan de inte överklagas och det finns därför en stor mängd regler kring betygssättningen. De mest grundläggande reglerna finns i läroplanerna (1994 års läroplan, Lpo 94, för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, samt 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, som gäller gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda). I dessa framgår att ansvaret för att sätta betyg ligger på läraren. Skolverket slår i sin skrift *Författningskommentarer för likvärdig bedömning och betygssättning* fast att det är viktigt att bestämmelserna om bedömning och betyg tillämpas på ett likvärdigt och rättssäkert sätt (Skolverket, 2009a, sid 2. Se även *Läraryboken*, sid 12 och 45).

I både grundskolan och gymnasieskolan ska läraren vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper. Av skrivningarna i läroplanerna framgår att betyg ska gälla kunskaper i ämnet och att bedömning och betygssättning ska ske med kursplanernas mål och betygskriterierna som utgångspunkt. Allsidigheten i bedömningen innebär bland annat att inget enskilt prov (som exempelvis de nationella ämnesproven i årskurs 9 eller de nationella

kursproven på gymnasiet) ska ligga till grund för hela bedömningen i ett ämne eller i en kurs (Skolverket, 2009a, sid 3f och 16f).

Det normala är att en enskild lärare har det fulla ansvaret för att sätta ett betyg. Det enda undantaget från denna regel är när flera lärare har undervisat i ett ämne eller ett ämnesblock. Då sätter de betyget tillsammans och om de inte kan enas är det rektorns ansvar att sätta betyg. Rektorn har enligt läroplanerna också ett särskilt ansvar för att lärarna får den kompetensutveckling som krävs för att de ska kunna utföra sina arbetsuppgifter på ett professionellt sätt. Rektorn har också ansvar för att lärarna får möjlighet att diskutera betygssättningen med andra lärare. Lärarnas samtal med kollegor är nämligen viktiga för tolkningen av betygskriterierna. Samtidigt är de betygskriterier som Skolverket har fastställt bindande föreskrifter. Skolornas lokala tolkningar får därför inte strida mot, inskränka eller lägga till krav till de nationella målen (Skolverket, 2009a, sid 7f, 17 och 21).

De nationella ämnes- och kursproven har till syfte att vara hjälpmedel för läraren vid bedömningen av om eleverna har nått de uppställda målen. Resultaten på dessa prov är tänkta att analyseras och användas i jämförande syfte vid diskussionen av nivån på såväl lärarens egen som lärarlagets bedömning och betygssättning. Avsikten är att provet ska bidra till så enhetliga bedömningsgrunder som möjligt över landet. Därför utgör de ett viktigt underlag för läraren genom att peka på de kunskaper och kunskapskvaliteter som olika betyg representerar. Mot den här bakgrunden tjänar de också som riktmärken för en likvärdig och rättvis betygssättning. I grundskolan genomförs nationella ämnesprov i årskurs 3, 5 och 9. Även kring de nationella proven betonar Skolverket rektorns ansvar att se till att det kommer till stånd en diskussion mellan lärarna om bedömningen utifrån resultaten på de nationella proven (Skolverket, 2009a, sid 11 och 23).

Sedan år 2007 får byte till ett specialutformat program på gymnasiet senast ske den 1 oktober under elevens avslutande läsår. Enligt Skolverket är syftet med denna regel att bytet inte ska kunna ske i slutet av utbildningen för att därigenom optimera meritvärdet på slutbetyget. Skolverket har i ett tillsynsärende gjort bedömningen att en kurs ska anses vara avslutad när undervisningstiden upphör och att betygssättningen ska ske vid denna tidpunkt (Skolverket, 2009a, sid 19f). Det finns tidigare undersökningar gjorda av Skolverket som tyder på att manipulation i dessa båda frågor kan ha använts systematiskt av vissa skolor i syfte att gynna de egna eleverna på andra elevers bekostnad.

I denna fråga, det författningsmässiga regelverket kring bedömning och betygssättning, överväger naturligt de instrumentella och ”top-down”-perspektiven på skolans organisation, ruta A i fyrfältsmatrisen i kapitel två. Samtidigt betonas på flera ställen att *all* tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen ska ligga till grund för lärarens betygssättning, vilket kan ses som ett erkännande av behovet av olika skolkulturer och en öppning för ett visst ”bottom-up-tänkande” kring betygssättningen. Denna sista öppning får dock en tydlig begränsning i Skolverkets formulering att skolornas lokala tolkningar av betygskriterierna inte får ”strida mot, inskränka eller lägga till krav till de nationella målen”.

En liknande balansgång utspelar sig beträffande de nationella proven. Å ena sidan slår Skolverket fast att dessa inte kan ligga till grund för hela bedömningen i ett ämne eller i en kurs, utan att proven endast ska vara ett hjälpmedel för läraren. Å andra sidan skriver Skolverket att de nationella proven ska "bidra till så enhetliga bedömningsgrunder som möjligt över landet" och "tjäna som riktmärken för en likvärdig och rättvis betygsättning". Formuleringar som dessa indikerar att det är ett övervägande instrumentellt tänkande av top-down-karaktär som kännetecknar Skolverkets diskussion av det författningsmässiga regelverket kring bedömning och betygsättning. I denna skrift från år 2009 överväger alltså klart ruta A i fyrfältsmatrisen, även om vi har kunnat se viktiga rörelser mot såväl ruta B (ett instrumentellt bottom-up-tänkande) och ruta C (ett kulturellt top-down-tänkande).

## 4.2 Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan

År 1994 fick Skolverket uppdraget att utforma nationella prov av Regeringen. I en rapport om det nationella provsystemet från år 2004 (rapporten bygger i stora delar på redovisningen av ett regeringsuppdrag från år 2003) hävdar Skolverket att utformningen av det nationella provsystemet måste ses i ljuset av de övriga förändringarna i skolsystemet som gjordes i början av 1990-talet. Huvudsakligen lyfts tre förändringar fram: 1) Övergången från regelstyrd till målstyrd skola, 2) den ändrade ansvarsfördelningen mellan stat och kommun och 3) den förändrade och utvidgade synen på kunskap. Kunskapen skulle nu ses som kontextuell, komplex och mångfasetterad. Dessutom skulle kunskapen ses som en förmåga att lösa problem. Av en bilaga till regeringsbeslutet från år 1994 framgår att de nationella proven skulle fungera stödjande inför betygsättningen, inte styrande som de hade varit i det tidigare systemet. Regeringen formulerade sig på detta sätt:

Skolverket har av regeringen fått i uppdrag att utarbeta betygsriterier i anslutning till de nya kursplanerna. Härigenom kan en jämförbarhet uppnås i betygsättningen. Särskilt när ett nytt system införs, kan dock principen om en likvärdig betygsättning behöva stödjas med hjälp av centralt utformade prov. Det är även viktigt att med sådana fortsätta att ge en så god grund som möjligt för en rättvis betygsättning över landet, eftersom betygen har en stor roll som urvalsinstrument vid intagning till högre utbildning (Bilaga till regeringsbeslut, 1994-04-21, dnr U94/1031/Gru. Citerat efter Skolverket, 2004a, sid 9).

Citatet ovan avser grundskolan, men liknande formuleringar finns också för de nationella proven på gymnasiet (Skolverket, 2004a, sid 3-11).

De nationella proven på gymnasiet, vilka inledningsvis hade varit frivilliga, blev år 1997 obligatoriska. Regeringen hävdade i en proposition att den nationella likvärdigheten i ett decentraliserat system kräver systematiska kvalitetssäkringar

som ska presenteras i särskilda kvalitetsredovisningar. I samband med denna proposition blev det också fastlagt att alla elever skulle genomföra ett visst prov vid ett och samma tillfälle i hela landet. Gymnasieförordningen, 7 kap, 4§, tredje stycket fick år 1997 en ny lydelse:

Inför betygssättningen i kärnämnen svenska, svenska som andraspråk, engelska och matematik skall lärarna använda sig av nationellt fastställda prov. Nationellt fastställda prov skall också användas i den avslutande gemensamma karaktärsämneskursen i engelska och matematik. Även i övrigt bör lärarna använda nationellt fastställda prov som ett hjälpmedel för att bedömningsgrunderna skall bli så enhetliga som möjligt över landet (Gymnasieförordning 1992:394. Citerad efter Skolverket, 2004a, sid 14).

Skolverket konstaterar i sin rapport att talet om kvalitet och kvalitetssäkring (från regeringshåll) i slutet av 1990-talet inte förekom under decenniets första hälft, när den ”nya skolan” etablerades. Användningen av de nationella proven illustrerar väl denna förskjutning och Skolverket uttalar därför en allvarlig tvekan inför möjligheten att använda ett nationellt provsystem som samtidigt är både stödjande/utvecklande och kontrollerande/styrande; det är därför rimligt att tänka sig att någon av dessa ambitioner måste ge vika (Skolverket, 2004a, sid 14f).

De nationella proven i engelska och matematik är sekretessbelagda i tio år, både i grundskolan och på gymnasiet. Syftet med sekretessen är dels att sänka kostnaderna för nykonstruktion av uppgifter, dels att genom återanvändning få en bild av hur elevgruppernas kunskaper förändras över tid. När de norska granskarna Tobiassen och Tomassen gjorde en utvärdering av de svenska nationella proven i årskurs 9 hävdade de att proven hade en hög ”produktkvalitet”, samtidigt som det fanns skäl att ifrågasätta deras ”processkvalitet”. Med detta menades att proven fungerar bra som instrument för bedömning och betygssättning, samtidigt som de inom det ämnesdidaktiska fältet inte bidrar till någon utveckling av större betydelse, vare sig lokalt eller nationellt. Troligen är den långa sekretesstiden den viktigaste orsaken till detta. Samtidigt som provens *inhåll* inte går att diskutera förrän långt i efterhand har den nationella insamlingen av *resultaten* på proven kommit att spela en allt större roll i Sverige och många andra länder. Från och med läsåret 2002/2003 samlas alla provresultat in för eleverna i årskurs 9. En regeringskrivelse från år 2001, som slår fast att den nationella kvalitetsgranskningen av skolan måste skärpas, ligger till grund för det ökade behovet av statistiska underlag (Skolverket, 2004a, sid 16-28).

I Skolverkets undersökningar om vad elever, lärare och rektorer anser om de nationella proven framkommer ofta att lärarna anser dessa vara tidskrävande. Samtidigt pekar proven på de kvaliteter som gäller för olika betyg och förtydligar det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet, med följderna att lärarna uppger att de får ett betydelsefullt stöd i att sätta likvärdiga och rättvisa betyg. En majoritet bland såväl lärare som rektorer hävdar att provresultaten används för pedagogiska diskussioner, men Skolverket skriver i sin rapport att dessa diskussioner sällan förs i samverkan med andra skolor eller andra kommuner. En generell slutsats som Skolverket drar utifrån de givna svaren är att de nationella proven förefaller äga legitimitet i systemet (Skolverket, 2004a, sid 33-51).

Att en enskild elev får ett annat slutbetyg än provbetyget är enligt Skolverket inte anmärkningsvärt. Däremot måste systematiska skillnader på *gruppnivå* kunna förklaras, även om alltför små skillnader på gruppnivå också kan tolkas som ett tecken på att proven har styrt de konkreta betygen i högre grad än vad som är avsett. Om man undersöker skillnader mellan slutbetyg och provbetyg visar sig emellertid en ganska komplicerad bild. Ungefär tre fjärdedelar av alla elever får samma betyg. Bland de andra är det tre gånger vanligare att eleverna får ett högre betyg än ett lägre i förhållande till vad provbetyget visar, både i grundskolan och på gymnasiet. Trenden att sätta högre betyg i förhållande till provbetygen är dock klart starkast i matematik, samtidigt som den är försumbar i engelska. Svenskämnet hamnar här i en medelposition (Skolverket, 2004a, 54-67).

Skolverket konstaterar att det egentligen inte har förts någon debatt om slutbetygens relation till betygen på nationella prov. Det finns visserligen en lång rad icke empiriskt belagda förklaringar till de rådande avvikelserna. Även om några av dessa förklaringar bär på en viss rimlighet klarar de enligt Skolverket inte av att ge någon fullgod förklaring till skillnaderna mellan provbetyg och slutbetyg. Samtidigt konstaterar rapportförfattarna att det med utgångspunkt i gällande styrdokument och föreskrifter är svårt att säga något entydigt om hur relationen mellan provbetyg och slutbetyg bör vara (Skolverket, 2004a, sid 70-74).

Läroplansforskare har hävdats att det grovt sett finns fyra olika sorters styrningssystem i dagens västerländska skolvärld. Sverige har gått från system ett, där läroplanen ses som ett formellt reglerande dokument, över system två, där läroplanen ses som ett auktoriserande och innehållsbeskrivande dokument, till system tre, där läroplanen fungerar som ett politiskt normerande instrument. Samtidigt konstateras att vi inte befinner oss entydigt i det tredje, decentraliserade systemet, utan att det finns tydliga tendenser mot det fjärde systemet, där läroplanen ses som ett standardiserande dokument för central utvärdering, i vilket olika *standards* blir viktiga inslag. Särskilt vissa kursplaner drar åt detta håll. Därutöver konstaterar Skolverket att de utbildningsinspektioner som den statliga nivån genomför har viktiga inslag av både system ett och system två. Dilemmat enligt detta systemtänkande är att de lokalt baserade utvärderingssystem som antas fungera i det tredje systemet inte tycks vara tillräckliga ur ett nationellt perspektiv. De nationella provens betydelse har därigenom förskjutits från att vara betygssättningsstödande till att vara ett utvärderingsinstrument för olika administrativa nivåer (Skolverket, 2004a, sid 88-94).

Ett av de problem som ofta följer med i ett system av den tredje varianten är bristande likvärdighet i betygssättningen. Det finns flera utredningar som påpekar att det förekommer betydande brister i likvärdigheten i dagens betygssättning. För att betygssättningen ska fungera måste ständiga professionella samtal föras, också på en kollektiv nivå. Det är nämligen i lärarnas översättning av de nationella målen och betygskriterierna till lokala konkretiserade motsvarigheter som det är svårt att uppnå likvärdighet. Det är därför främst på central nivå som man kan säga att det svenska skolsystemet rör sig på väg mot system fyra enligt tänkandet ovan. Skolverkets egentliga slutsats är därför att den nationellt organiserade kunskapsbedömningens syften måste preciseras. Att det ”råder frid” på

lokalplanet är nämligen snarast en konsekvens av att lärarna inte konfronteras med andra lärares eller skolors tolkningar. Vidare är det en brist att vi inte vet hur lärarna relaterar sina betyg till de nationella proven (Skolverket, 2004a, sid 97-102).

I slutet av rapporten sammanfattar Skolverket komprimerat dilemmat med betygssättning: å ena sidan måste läraren få så god bild som möjligt av elevens kunskande, å andra sidan måste läraren dela det professionella kollektivets uppfattning av innebörden i de mål och betygskriterier som elevens kunskande ska relateras till. Även om fullständig likvärdighet och rättvisa verkar vara omöjligt att uppnå bör man enligt Skolverket sträva mot dessa ideal, särskilt med tanke på att det ibland kan vara decimaler som avgör vilka elever som kommer in på en attraktiv utbildning (Skolverket, 2004a, sid 103-106).

Rapportens genomgående perspektiv är förstås top-down, eftersom det är detta som ligger närmast till hands när man talar om nationella prov. Samtidigt var den ursprungliga tanken att de nationella proven skulle fungera *stödjande* och denna tanke, som närmast anger ett bottom-up-perspektiv på en viktig faktor i skolans vardagsarbete, finns fortfarande kvar, åtminstone i teorin. Det faktum att de nationella proven under de första åren var frivilliga på gymnasiet talar ytterligare för att det ursprungligen fanns ett tämligen klart bottom-up-tänkande bakom provens funktion. Samtidigt har vi sett tydliga tendenser till att proven i praktiken fungerar alltmer *styrande*. Att proven snart blev obligatoriska även i gymnasiet är också ett tecken på denna rörelse, där ett ursprungligen avsett bottom-up-tänkande alltmer överges. Dessutom fick Gymnasieförordningen år 1997 en lydelse som i något högre grad än den ursprungliga talar om en styrfunktion hos proven: ”ett hjälpmedel för att bedömningsgrunderna skall bli så enhetliga som möjligt över landet”. Man kan därför med fog säga att det ursprungliga bottom-up-tänkandet successivt har kompletterats av mer och mer top-down-perspektiv på provens funktion.

Även den norska studien talar för detta, men den studien yttrar sig också klarare till förmån för att proven, åtminstone i praktiken, därutöver fungerar på ett närmast instrumentellt sätt i skolan. Den ämnesdidaktiska och allmänpedagogiska utvecklingspotential som proven har, och som skulle kunna göra att de fungerar huvudsakligen i ett kulturellt perspektiv, fungerar enligt de norska utredarna inte särskilt väl, huvudsakligen på grund av den långa sekretesstiden. Skolverkets slutsats att de nationella proven ”förefaller äga legitimitet i systemet” tyder dock på att skolan även i ett kulturellt perspektiv har en acceptans för dessa prov, även om hela deras potential inte utnyttjas. Även det läroplansteoretiska avsnittet talar för samma sak; å ena sidan placeras Sverige huvudsakligen i den tredje varianten, den som ligger närmast en kulturell syn på skolan. Å andra sidan konstaterar Skolverket att både deras egna inspektioner (variant ett och två) och den centrala utvärderingen (variant fyra) håller på att ”reinstrumentalisera” skolan. Det finns därför också viktiga formuleringar i rapporten som kan sägas antyda en rörelse från ett kulturellt perspektiv mot ett mer instrumentellt perspektiv, men denna lodräta rörelse i fyrfältsmatrisen är inte lika tydlig som rörelsen på det vågräta planet, den som beskriver en kronologisk rörelse från bottom-up till top-down-perspektiv.



## 4.3 Skolverkets förslag på hur det nationella provsystemet bör utvecklas och utformas

Denna rapport är från våren 2009 och kan därför sägas vara den senaste som kommit ut med direkt anknytning till det nationella provsystemet. Inledningsvis konstaterar rapportförfattarna att provsystemet med nödvändighet måste bestå av flera olika sorters material, eftersom det är svårt att med ett enskilt instrument mäta alla de olika syften som det nationella provsystemet har. Samtidigt konstaterar de att Utbildningsdepartementet i en promemoria har angett att ett av de bakomliggande syftena till att införa *fler* nationella prov i grundskolan är att lärarnas betygssättning ska bli mer likvärdig (Skolverket, 2009b, sid 4-6).

Något längre fram i rapporten aktualiseras frågan om de nationella provens eventuella förmåga att ligga till grund för longitudinella uppföljningar nationell nivå. Skolverket säger sig vilja utreda denna fråga vidare, men konstaterar också att det är de internationella jämförande studierna som måste vara basen för trendmätningar över tid, samtidigt som det nationella kunskapsbedömnings-systemets viktigaste funktion är att stödja en rättvis och likvärdig bedömning och betygssättning (Skolverket, 2009b, sid 15-18).

Denna rapport illustrerar de rörelser i fyrfältsmatrisen som redan har beskrivits ingående i de två föregående avsnitten: å ena sidan värjer man sig på ett teoretiskt plan för att säga att de nationella proven ska styra betygssättningen i högre grad, å andra sidan sägs det klart ut att den centrala nivån (här i form av Regeringen) vill ha fler nationella prov just för att göra betygssättningen mer likvärdig. Eftersom det är svårt att tänka sig att denna roll kan tänkas fungera på något annat sätt än att proven, åtminstone totalt sett, får en ökad betydelse för den konkreta betygssättningen blir det praktiska utfallet av den centrala styrningen en rörelse i riktning mot ruta A i fyrfältsmatrisen.

## 4.4 Den övergripande ansvarskedjans betydelse för betygssättningen

I den nationella kvalitetsgranskning som Skolverket genomförde år 2000 fäste den särskilt stor vikt vid hela den ansvarskedja som omramar betygssättningen. En av rapportens viktigaste slutsatser är det ofta upprepade kravet att lärarna måste få ständig kompetensutveckling för att kunna utföra de uppgifter som krävs för en likvärdig och rättvis betygssättning. De nationella måldokumenterna och betygskriterierna på nationell nivå är nämligen utformade så att de ska möjliggöra lokala tillämpningar och bedömningar. Läraren har ansvaret att besluta om kurs- eller ämnesbetyg, rektorn har ansvar för att lärarna ges förutsättningar att ta detta ansvar enligt de statliga kraven och skolhuvudmannen har det yttersta ansvaret för att allt detta möjliggörs. Hela denna kedja måste fungera för att betygen ska ha

samma värde i relation till de nationella målen, samtidigt som det aktuella stoffet kan få skifta utifrån lokala förutsättningar (Skolverket, 2000a, sid 9-23).

Skolverket konstaterar vidare att ämneslagen numera sällan diskuterar betygssättning och att ämnesdidaktiska intressen generellt har fått stå tillbaka för arbetslagstanken. Denna förskjutning är nära förknippad med den upplevda spänningen mellan den aspekt av skolans ideologi som betonar utvecklingen av social kompetens och den roll som läraren är ålagd att spela när det gäller bedömning och betygssättning. Eftersom det är ovanligt med djupare analyser av den befintliga betygsstatistiken föreslår utredarna att rektor bör ta ett större ansvar på skolnivå för att föra upp betygsfrågor på dagordningen. Samtidigt bör skolhuvudmännen på kommunnivå ta initiativ till att former för samråd mellan olika skolor och skolformer i och helst också utanför kommunen skapas. Samtidigt betonar rapportförfattarna att även staten har ett ansvar att förtydliga, klargöra och exemplifiera de instrument som den förfogar över på nationell nivå. Avslutningsvis hävdar de att det finns betydande brister vad gäller en rättvis och likvärdig betygssättning och att detta till stor del beror på att staten och kommunerna har försummat sitt ansvar och i alltför hög grad lagt ansvaret för att upprätthålla likvärdigheten och rättvisan på de enskilda lärarna (Skolverket, 2000a, sid 24-54).

Den nyss granskade rapporten är från år 2000 och därför är det inte så konstigt att perspektivet är delvis annorlunda jämfört med de rapporter som kommer några år senare. Trots att det i en mening är en formell struktur, ansvarskedjan, som diskuteras förs diskussionen på ett sätt som främst syftar till att förstå skolan som en kultur. Behandlingen av arbetslagstänkandet, som var ganska nytt år 2000, vittnar om detta. Utan att egentligen ta ställning i själva dilemmat konstaterar Skolverket att arbetslagen har en viktig funktion för utvecklingen av social kompetens, samtidigt som de tar tid och kraft från sådant som gagnar likvärdighet och rättvisa i betygssättningen. Rapporten är därför svår att placera in i fyrfältsmatrisen, men man kan i alla fall med säkerhet säga att den i jämförelse med de ovan studerade rapporterna ligger lägre, det vill säga närmare det kulturella perspektivet.

## 4.5 Skolverkets handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning

Under tiden som Skolverket arbetade fram denna handlingsplan höll Riksrevisionen på med en rapport som skulle komma att rikta allvarlig kritik mot de bristande statliga insatserna för att säkra betygsens likvärdighet. Riksrevisionens rapport presenterades 1 juni 2004 (*Betyg med lika värde? – en granskning av statens insatser*. Se särskilt sid 13) och av denna framgår att Riksrevisionen under sitt arbete hade haft kontakter med Skolverket. Det är därför rimligt att anta att

Skolverket genom författandet av sin handlingsplan ville förekomma stora delar av den kritik som den visste att det senare skulle komma att få.

Inledningsvis konstaterar Skolverket att de insatser som verket självt har vidtagit i form av kommentarsmaterial till betygskriterierna från mitten av 1990-talet och en nationell kvalitetsgranskning av betygssättningen inte har varit tillräckliga för att kunna stödja en rättssäker och likvärdig betygssättning (Skolverket, 2004b, sid 1). Denna bakgrund verkar av allt att döma ha varit en av orsakerna till att Skolverket sedan den omorganiserades våren 2003 har bedrivit utbildningsinspektion som en prioriterad del av sin verksamhet.

Rapportförfattarna betonar att lärarnas pedagogiska och ämnesmässiga utbildning är en viktig förutsättning för en likvärdig och rättvis betygssättning. Därför ser de det som ett stort bekymmer att andelen obehöriga lärare är högt och fortsätter att öka. I de fristående gymnasieskolorna var andelen obehöriga lärare så hög som 48 procent. Samtidigt finner Skolverket att det förekommer förvånansvärt lite diskussioner på skolorna om kunskapskvaliteter och bedömningsnivåer och att följderna av detta är olikheter i tillämpningen av betygskriterierna. Vidare hänvisas till en undersökning som visar att så många som tre fjärdedelar av de kvalitetsredovisningar som skolorna och kommunerna är skyldiga att författa årligen saknar en bedömning av de betyg som eleverna har fått och resultaten som de har uppnått på de nationella proven (Skolverket, 2004b, sid 5f).

Skolverkets inspektörer har vidare funnit att det är vanligt att otydligheter i vissa nationella bestämmelser tolkas och tillämpas på olika sätt i kommunerna och att skolorna utnyttjar dessa för att få orättvisa fördelar för de egna eleverna. Som exempel anges att vissa skolor medvetet förlänger kurser över skolåren så att så gott som alla betyg sätts när eleverna går sitt sista år och därför har störst chanser till ett högt betyg, även om undervisningen i ämnet eller på kursen har upphört långt tidigare. Dessutom finns det flera exempel på att elever på gymnasiet tillåts gå ett reducerat program, trots att de har goda studieresultat. Det egentliga syftet bakom reduceringen av studietakten kan då misstänkas vara att eleven ska få så goda betyg som möjligt på de kurser där han eller hon betygssätts (Skolverket, 2004b, sid 6).

För att komma tillrätta med de orättvisor som verkar finnas presenterar Skolverket ett antal förslag. För det första konstateras att det behövs betydligt mer lokal diskussion och samverkan mellan de professionella för att tolka målen och betygskriterierna lokalt. Det behövs också kompetensutveckling för lärarna, i synnerhet med tanke på det höga antalet obehöriga lärare. Därutöver måste huvudmännen och skolledningarna aktivt ta ansvar för uppföljning av betygssättningen och analys av resultat på nationella prov och betyg. Dessa måste också se till att det finns förutsättningar för att lärarna ska ha tid för det viktiga lokala kursplanarbetet och att diskutera betygssättning med sina kollegor. Samtidigt begär författarna att det ska skrivas in i examensordningen att kunskapsbedömning och betygssättning ska ingå i lärarutbildningen, eftersom de som tar lärarexamen för tillfället får alltför lite utbildning i dessa frågor. Även den statliga rektorsutbildningen behöver förbättras genom att skoljuridik får en högre prioritering och rektorerna får en ökad medvetenhet om myndighetsutövning.

Vidare föreslår skolverket att elevernas bedömning av huruvida betygen är rättvist satta alltid ska finnas med i skolans kvalitetsredovisning och att elever som upplever sig orättvist behandlade ska få rätt till omprövning av betyg. Slutligen konstateras att Skolverket självt behöver förbättra sina interna rutiner för att öka kvaliteten i granskningsarbetet kring likvärdig betygssättning, till exempel genom att använda extern expertis vid fördjupande utredningar (Skolverket, 2004b, sid 7f).

Denna handlingsplan från år 2004 bör på grund av de tydliga inslagen av att diskutera skolkultur och se denna som en framkomlig styrmekanism placeras ganska långt ner på fyrfältsmatrisen. Därutöver verkar rapportförfattarna företräda en bottom-up-uppfattning av skolans funktionssätt, även om denna iakttagelse inte är lika tydlig som den första. Den vikt som läggs vid lärarnas utbildning och möjlighet till samtal med kollegor talar för en sådan placering i fyrfältsmatrisen, liksom betoningen av rektorernas utbildning och förslaget att elevernas uppfattning av de satta betygen ska tas med i skolornas kvalitetsredovisningar.

## 5 Sammanfattande diskussion

Uppsatsen har behandlat ett styrningsproblem av myndighetsutövningen i betygssättning som uppkommit genom införandet av det målrelaterade betygssystemet med Lpf 94 och Lpo 94. Perioden efter införandet av detta betygssystem har inneburit en kontinuerlig betygshöjning som över tid hotar kraven på likvärdighet i betygssättningen tid. Kontrollen av betygssättningen har därför under den undersökta perioden blivit en central fråga för Skolverket. En viktig del av den centrala nivåns reflektion över denna styrprocess utgörs av de rapporter som vi valt att utgå från i vår undersökning.

Vår frågeställning har varit: ”Hur beskrivs betygssättningen i den svenska skolan i centralt utgivna skrifter av Skolverket och hur kan dessa beskrivningar förstås utifrån olika förvaltningsteoretiska perspektiv?”. Utifrån denna har vi närmare undersökt fem av Skolverkets rapporter som berör betygssättningsfrågor; en från år 2000 och två för vart år från 2004 och 2009. Vi har analyserat dessa utifrån två förvaltningsteoretiska utgångspunkter – instrumentellt/kulturellt – och därtill försökt se i vilken mån rapporterna återger över- och underifrånperspektiv i synen på styrningen av betygssättningen. De resultat vi i detta kommit fram till är i korthet (rapporterna återgivna i den ordning de behandlas i analysen):

I *Författningskommentarer för likvärdig och bedömning och betygssättning* (2009) är Skolverkets beskrivning av lärarnas myndighetsutövning övervägande instrumentell, även om man i rapporten återkommer till föreställningen om betygssättningen som resultatet av lokala kulturella processer som är värda att bejaka och stärka. Fokus i rapporten ligger på styrning genom rektorer och yttre regelverk från ett top-down-perspektiv.

I *Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan* (2004) sätter Skolverket betygsförändringen i samband med de övriga stora organisatoriska förändringar som skett inom Skolväsendet under 90-talet. I rapporten finns drag av instrumentell styrning genom betoningen av de nationella proven som stöd för att säkra likvärdigheten i betygssättningen. Samtidigt beskrivs lärarkårens stora autonomi i betygssättningen, liksom skillnaderna mellan olika ämnen, i kulturella termer. I rapporten problematiseras vidare läroplanens roll i styrningen av verksamheten, där Skolverket vacklar mellan en rent instrumentell-centralistisk syn och ett kulturperspektiv i erkännandet av lokalt betingade skillnader för betygssättning. Skolverket hävdar närmast att betygssättningen ligger på parallella kulturella system som existerar i harmoni just genom att de inte tvingas konfronteras med ett nationellt eller överordnat kultur- eller normsystem. Läroplanen kan då ses som ett stöd till en lokal kultur. Rapporten är alltså förhållandevis svårfångad utifrån fyrfältsmatrisen i teorikapitlet.

I *Redovisning av regeringsuppdrag* (2009) betonar Skolverket värdet av en lokal autonomi, även om tyngdpunkten ligger på att använda nationella prov som riktvärdare för att göra betygssättningen mer likvärdig över hela landet. Teoretiskt är det här alltså frågan om en förhållandevis rak top-down och instrumentell syn på styrningen.

*Nationella kvalitetsgranskningar* (2000) innehåller drag av både instrumentella och kulturella perspektiv i erkännandet av lokala hänsyn i betygssättningen. Samtidigt som beskrivningen av ansvarskedjan och betygssättningens kontrollmekanismer är klart instrumentella betonas betydelsen av diskussioner inom lärarlag och lokala skolkulturella betygssättningsrutiner genom ansvarstagande rektorer och kommunala skolhuvudmän. I förhållande till de andra rapporterna avviker denna och utmärker sig genom ett starkare och mer påtagligt kulturellt perspektiv. Dessutom diskuteras styrningen utifrån de lägre nivåernas förutsättningar mer än i de senare rapporterna.

I *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning* (2004) bör Skolverkets krav på betygssättningsutbildning tolkas som ett utslag av en kulturell grundsyn. Samtidigt som Skolverket beskriver behovet av en utökad juridisk kompetens inom skolväsendet förs en diskussion om problematiken med det ökande antalet okvalificerade lärare och deras betygssättning som kan tolkas utifrån socialiseringshänsyn, vilket ligger närmare ett kulturellt perspektiv på betygssättningsproblematiken. Genomgående för rapporten är också ett svagt top-down-perspektiv på styrningen.

Sammanfattningsvis finns det en ganska tydlig tendens i hur rapporterna placerar sig i teorikapitlets fyrfältsmatris: ju längre framåt i tiden vi kommer, desto närmare kommer vi ruta A, alltså en kombination av instrumentellt och top-down-perspektiv. Denna tendens blir extra intressant utifrån det faktum att de formella utgångspunkterna för skolväsendets omorganisation under 1990-talet, vilka i teorin fortfarande gäller, var att decentralisera skolan och möjliggöra en mångfald av parallella skolkulturer.

Att den statliga nivån nu agerar på ett sätt som i praktiken underminerar tankarna bakom 90-talets reformer kan grovt sett tolkas på två sätt. Antingen gör den statliga nivån rätt i att ”ta tillbaka” lite av den makt som den upplät åt de lokala aktörerna, men som dessa inte klarade av att hantera. De ökande betygsnivåerna skulle då ses som ett indicium på detta. Den statliga nivån kan dock även anses agera på ett felaktigt sätt. Om man betraktar gräsrotsbyråkraternas (jfr Lipsky) frihet som ett överordnat värde kan man nämligen hävda att den betygsutveckling som ägt rum inte är av en så förödande natur att den motiverar statliga ingripanden av den omfattning som verkar vara på gång.

Oberoende av vilken av dessa alternativ som man själv föredrar pekar vår undersökning på några av de problem som kan dyka upp när man tror sig kunna kombinera lokal autonomi med ett centralt regelverk. Undersökningen indikerar också att implementeringsproblem inom det svenska skolväsendet bör belysas på ett mångdimensionellt sätt, eftersom traditionella motsatspar inom den statsvetenskapliga teoribildningen ter sig alltför trubbiga för att på egen hand kunna fungera som analysverktyg av den myndighetsutövning som äger rum i skolan.

## 6 Källor

### 6.1.1 Tryckta källor

- Christensen, Tom m fl, 2005, *Organisationsteori för offentlig sektor*. Malmö; Liber.
- Lipsky, Michael. 1980. *Street-level bureaucracy*. New York; /Russel Sage Foundation
- Lundquist, Lennart. 1987. *Implementation Steering*. Lund; Studentlitteratur.
- Läraryrket*, 2003. Utgiven av Lärarnas Riksförbund med inledning av Tomas Bergqvist.
- Pierre, Jon (red.), 2007. *Skolan som politisk organisation*. Malmö; Gleerups.
- Premfors, Rune. 2003. *Demokrati och byråkrati*. Lund; Studentlitteratur.
- Riksrevisionen, 2004. *Betyg med lika värde? – en granskning av statens insatser*. Stockholm: Riksdagstryckeriet.
- Rothstein, Bo (red), 2001. *Politik som organisation*. Stockholm; SNS Förlag.
- Skolverket, 2000a, *Nationella kvalitetsgranskningar 2000 - Betygssättningen*. Särtryck ur Skolverkets rapport nr 190. Tryckt av db grafiska, Örebro.
- Skolverket, 2004a. *Det nationella provsystemet i den målstyrda skolan – Omfattning, användning och dilemman*.
- Skolverket, 2004b. *Handlingsplan för en rättssäker och likvärdig betygssättning*.
- Skolverket. 2007. *Provbetyg – Slutbetyg - Likvärdig bedömning?* Rapport 300. Stockholm; Elanders Gotab AB
- Skolverket, 2009a. *Författningskommentarer för likvärdig och bedömning och betygssättning*
- Skolverket, 2009b. *Redovisning av regeringsuppdrag att ge förslag på hur det nationella provsystemet bör utvecklas och utformas*.
- Skolverket, 2009c. *Kraftig försämring av gymnasieelevernas kunskaper i matematik och fysik*. Pressmeddelande utlagt på Skolverkets hemsida 091209. Tillgänglig 100102.
- Skolverket. 2009d. *Likvärdig betygssättning i gymnasieskolan?* Rapport 338. Stockholm; Typoform AB
- Skolverket, 2009e. *Skolverkets bild av utvecklingen av kunskapsresultaten i grundskolan och av elevers studiemiljö – redovisning av uppdrag att utarbeta ett sammanfattande underlag avseende utvecklingen av kunskapsresultaten i grundskolan*.
- Stage, Christina, 2003. *En jämförelse mellan de gamla och nya gymnasiebetygen*. PM nr 181, Umeå: Umeå University, Department of Educational Measurement.

### 6.1.2 Artiklar

Cliffordson, C. 2004 ”De målrelaterade gymnasiebetygens prognosförmåga”.  
*Pedagogisk Forskning i Sverige*, 9(2), 129-140.

Wikström C, Wikström M. ”Grade inflation and school competition: an empirical analysis based on the Swedish upper secondary schools.” *Economics of Education Review* 2005; 24: 309–322

### 6.1.3 Hemsidor

*Byggelever bäst på att fullfölja gymnasieskolan.* Pressmeddelande 091218  
<http://www.skolverket.se/sb/d/2573/a/18566> (100102)

*Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94 - Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda.* [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)  
(100104)

SIRIS - Statistik

[http://siris.skolverket.se/portal/page?\\_pageid=33,90314&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://siris.skolverket.se/portal/page?_pageid=33,90314&_dad=portal&_schema=PORTAL) (091228)

Skolverket – statistik för 1997-1999

<http://www.skolverket.se/sb/d/1721> (100103)



# Appendix

1.1 Tabell 1: Antal elever med slutbetyg.<sup>12</sup>

Antal elever med slutbetyg <sup>13</sup>												
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
<b>Nationella program</b>												
Naturvetenskapligt program	14773	16885	17271	16483	14736	12873	11017	9968	9545	9373	9550	9193
Samhällsvetenskapligt program	21112	21414	19933	20014	18119	17336	16669	16448	16483	15928	16268	15946
<b>S:a nationella program</b>	<b>74242</b>	<b>73949</b>	<b>69297</b>	<b>68111</b>	<b>59802</b>	<b>58294</b>	<b>61033</b>	<b>62211</b>	<b>62838</b>	<b>62152</b>	<b>63871</b>	<b>64660</b>

Källa: SIRIS

1.2 Tabell 2: Genomsnittlig betygspoäng 1997-2009

Genomsnittlig betygspoäng för elever med slutbetyg													
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
<b>Nationella program</b>													
Naturvetenskapligt program	14,1	14,4	14,8	14,9	15,3	15,4	15,9	16,1	16,1	16,1	16,2	16,2	16,2
Samhällsvetenskapligt program	13,1	13,4	13,7	13,8	14,1	14,3	14,5	14,6	14,7	14,7	14,7	14,7	14,8
S:a nationella program	12,7	13	13,3	13,3	13,7	13,8	13,9	14	14	14	14	13,9	14
Gymnasieskolan totalt	12,6	12,9	13,3	13,3	13,7	13,8	14	14,1	14,1	14,1	14,1	14	
Nationella program, excl NP/SP	11,8	12,2	12,2	12,1	12,5	12,6	12,8	12,9	12,9	13	13	12,9	13,1

Källa: SIRIS och Skolverket

<sup>12</sup> Samtliga avsnittets tabeller och diagram utgår från årssammanställningar i SIRIS, [http://siris.skolverket.se/portal/page?\\_pageid=33,90314&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://siris.skolverket.se/portal/page?_pageid=33,90314&_dad=portal&_schema=PORTAL) (091228) fränsett data för 1997-1999 i tabeller 3 & 4, som är hämtade från Skolverket: [Startsida/ Statistik/ Gymnasieskolan/ Betyg och studieresultat/](#) Läsår <http://www.skolverket.se/sb/d/1721> (100103)

<sup>13</sup> Slutbetyg definieras i SIRIS som ”betyg för samtliga kurser i programmet.”

### 1.3 Tabell 3: Andel elever (%) behöriga till högskola av de elever som fick slutbetyg 1997-2009<sup>14</sup>

Andel elever (%) behöriga till högskola av de elever som fick slutbetyg resp. läsår

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
<b>Nationella program</b>													
Naturvetenskapsprogrammet	90,9	90,3	90,4	88,9	91,2	91,4	95,7	95,8	95,3	95,5	95,8	96,1	96,2
Samhällsvetenskapsprogrammet	86	87	85,9	83,1	86	87	91,9	92,3	92,1	92,4	91,6	92	93,1
S:a nationella program	82,7	83,7	83,6	80,3	84,6	85,7	89,5	89,9	89,5	89,8	89,6	89,5	90,5
Nationella program, exkl. NP/SP	77	78,2	78,3	73,5	80,2	82,2	91,9	86,8	86,4	86,7	86,81	86,6	88,1
Gymnasieskolan totalt	81,8	83,3	83,5	80,3	84,6	85,7	89,2	89,4	88,9	89,2	88,9	88,9	90,3

Källa: SIRIS och Skolverket

### 1.4 Tabell 4: Andel elever (%) med slutbetyg från gymnasieskolan inom 4 år.

Andel elever (%) med slutbetyg från gymnasieskolan inom 4 år

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
<b>Nationella program</b>													
Naturvetenskapsprogrammet	85,8	92,2	89,1	88,1	89,2	87,3	88	89,7	91,4	91,5	90,7	90,9	91,2
Samhällsvetenskapsprogrammet	80,1	86,7	83,4	82,9	84,6	81,5	82,8	84,6	85,7	85,9	85,2	84,8	85,7
S:a nationella program	80,2	84,0	80,1	77,6	80,1	78,4	79	80,9	81,7	81,9	82,1	82,3	82,8
Nationella program, exkl. NP/SP	85,1	87,0	80,9	69	72	70,2	70,9	75,1	75,6	76,3	77,7	78,5	79,5
Gymnasieskolan totalt	83,6	83,0	78,6	73,4	75,7	72,5	73,6	75,1	76	76	76,2	76,4	75,9

Källa: SIRIS och Skolverket

<sup>14</sup> Uppgifter för år 1997-1999 hämtade från Skolverket: Startside/ Statistik/ Gymnasieskolan/ Betyg och studieresultat/ Läsår <http://www.skolverket.se/sb/d/1721>

## 1.5 Nationella program

Barn- och fritidsprogrammet
Byggprogrammet
Elprogrammet
Energiprogrammet
Estetiska programmet
Fordonsprogrammet
Handels- och administrationsprogrammet
Hantverksprogrammet
Hotell- och restaurangprogrammet
Industriprogrammet
Livsmedelsprogrammet
Medieprogrammet
Naturbruksprogrammet
Naturvetenskapsprogrammet
Omvårdnadsprogrammet
Samhällsvetenskapsprogrammet
Teknikprogrammet (Efter 2000)

## 1.6 Appendix – källor

SIRIS - Statistik

[http://siris.skolverket.se/portal/page?\\_pageid=33,90314&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://siris.skolverket.se/portal/page?_pageid=33,90314&_dad=portal&_schema=PORTAL) (091228)

Skolverket – statistik för 1997-1999

<http://www.skolverket.se/sb/d/1721> (100103)