Beteckning:_____

HÖGSKOLAN
I GÄVLE

Institution för Pedagogik, didaktik och psykologi

Likvärdig bedömning?

– En studie av innehållet i grundskolornas lokala betygskriterier för idrott och hälsa inom Gävle kommun

Milan Stajcic och Fredrik Westling
Maj 2008

Examensarbete, 15 högskolepoäng
Didaktik

Lärarprogrammet
Handledare: Monica Hallström
Examinator: Christina Gustafsson

Stajcic, Milan & Westling, Fredrik (2008): *Likvärdig bedömning? En studie av innehållet i grundskolornas lokala betygskriterier för idrott och hälsa inom Gävle kommun.* Examensarbete i didaktik. Lärarprogrammet. Institutionen för Pedagogik, didaktik och psykologi. Högskolan i Gävle. 2008.

Sammanfattning

Med det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet som infördes i grundskolan 1995 decentraliserades styrningen av skolan ytterligare ett steg vilket ställde krav på att varje skola lokalt skulle forma betygskriterier för varje ämne. Lokala betygskriterier skall finnas på varje enskild skola för hela skolår 8 samt för höstterminen i skolår 9 eftersom det saknas centrala betygskriterier vid dessa betygstillfällen. Således skall bedömningen av elever utgå från skolans lokala kriterier.

Undersökningens syfte var att studera innehållet i samtliga skolors lokala betygskriterier i Gävle kommun för höstterminen i skolår 9 i ämnet idrott och hälsa. Efter ett bortfall på tre skolor återstod det tretton skolor som utgjorde undersökningens grund. Som metod har främst en kvalitativ innehållsanalys med inslag av en kvantitativ analys använts. Med hjälp av dessa båda innehållsanalyser sökte vi svar på fyra frågor som utkristalliserades från syftet.

Vi fann måttligt med tidigare genomförd forskning som precist tangerade undersökningens fokus (lokala betygskriterier för ämnet idrott och hälsa) men däremot fanns det flera exempel på forskning kring betyg och bedömning i allmänhet. Den tidigare forskningen visar på brister med lokala betygskriterier och dess innehåll. Exempelvis förekommer uppförande- och ordningskriterier samt att vissa grundskolor inte formar lokala betygskriterier. Sådana brister fann vi också frekvent i vår studie. Flertalet grundskolor inom Gävle verkar ha misstolkat uppdraget med de lokala betygskriterierna då delar av kriterierna innehåller detta.

En övergripande slutsats man kan dra av denna studie är att lokala betygskriterier i ämnet idrott och hälsa undergräver en likvärdig och rättvis bedömning vid betygsättning för höstterminen i skolår 9 inom Gävle kommuns grundskolor.

Nyckelord: *betyg, bedömning, idrott och hälsa, lokala betygskriterier, mål- och kunskapsrelaterat betygssystem*

Innehållsförteckning

1. Inledning 1
1.1 Disposition 2

2. Bakgrund 3
2.1 En historisk tillbakablick av betygssystemet i Sverige 3
Det absoluta betygssystemet 4
Det normrelaterade betygssystemet 5
Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet 8
2.2 Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemets delar 12
Skollagen 12
Grundskoleförordningen 12
Läroplan 13
Kursplan 14
Centrala betygskriterier 15
Det lokala frirummet 16
2.3 Lokala betygskriterier 16
Måste skolorna ha lokala betygskriterier? 17
Vem formar de lokala betygskriterierna och utifrån vad? 17
Vad skall de lokala betygskriterierna innehålla? 18
2.4 Tidigare forskning 19

3. Syfte och frågor 23

4. Metod 23
4.1 Urval 23
4.2 Insamling av tretton skolors lokala betygskriterier 24
4.3 Tre analysmetoder 24
Kvalitativ och kvantitativ innehållsanalys 25
Diskursanalys 26
4.4 Analysarbetet med tretton skolors lokala betygskriterier 26
Tolkningsmetod/mall 27
Analysarbetet vid forskningsfråga ett och två 28
Analysarbetet vid forskningsfråga tre 29
Analysarbetet vid forskningsfråga fyra 30

5. Resultat 31
5.1 Hur är maktfördelningen av de centrala styrdokumenten samt läraren i de lokala betygskriterierna? 32
5.2 Hur har de centrala styrdokumenten lämnat avtryck i de lokala betygskriterierna? 33
Formulerade kriterier 33
Avskrivna kriterier 38
5.3 Saknas delar av kursplanens mål att uppnå och/eller de centrala betygskriterierna i de lokala kriterierna? 40
5.4 Innehåller de lokala betygskriterierna enbart kunskaper inom ämnet? 41
Ordning och uppförande 42
Övriga kriterier som inte innehåller kunskaper i ämnet 43

6. Diskussion **44**
6.1 Metoddiskussion 44
6.2 Resultatdiskussion 45
Hur var maktfördelningen av de centrala styrdokumenten samt läraren i de lokala betygskriterierna? 46
Hur har de centrala styrdokumenten lämnat avtryck i de lokala betygskriterierna? 47
Saknas delar av kursplanens mål att uppnå och/eller centrala betygskriterier i de lokala kriterierna? 49
Ordning och uppförande 50
Likvärdig bedömning? 51
6.3 Didaktisk relevans 53
6.4 Vidare forskning 53

Referenser **54**

1. Inledning

Hösten 1995 infördes i svensk grundskola dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem. Nu skulle elevens prestationer bedömas i förhållande till i förväg preciserade mål och kriterier istället för som tidigare där individens prestationer bedömts i förhållande till andra elever inom samma grupp, med andra ord betyg som inte klart visade vad eleven kan eller behärskar kunskapsmässigt. Det tidigare betygsystemet (normrelaterade) byggde på en rangordning och fördelning av en stor grupp elever med hjälp av en femgradig betygsskala med normalfördelning. I princip innebar det att det redan var färdigställt hur många procent av samtliga elever i landet inom respektive skolår (som läser samma ämne) skulle få ett visst betyg. Skalan såg ut på följande sätt (SOU 1977:9, s.67):

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

Siffrorna 1-5 skulle användas vid betygssättningen, varvid 5 var högsta betyg. Utifrån ovanstående skala skulle t.ex. 24 procent av eleverna ha betyget 4. Dessa exakta procenttal kom att gälla fram till 1980. Då gavs i stället för procenttalen anvisningen att betyget 3 är normalbetyget och att det i en klass normalt finns fler elever med betyg 4 och 2 än 5 och 1 (SOU 1992:86).

I rapporten *Education and assessment in Sweden* belyser Wikström (2005) hur det svenska skolsystemet på en period av endast fem år i början av 1990-talet går från att vara en av världens mest statligt kontrollerade skolor till att bli en av de mest decentraliserade. Här finns reformer som innebar att skolsystemet förändrades dramatiskt, både från ett ekonomiskt perspektiv men även ur ett pedagogiskt perspektiv. En ny läroplan för grundskolan (Lpo 94) trädde i kraft som skulle påverka och förändra undervisningsinnehållet, didaktiken och kanske allra mest betygssystemet. Förändringarna som inledningen ovan synliggjort var de största omställningar den svenska skolan någonsin upplevt (a.a.).

Ett viktigt led i det målrelaterade betygssystemet är de mål och kriterier som finns angivna i nationella kursplaner samt de mål och kriterier som lokalt skall formuleras på skolan (Wikström, 2005). Här kommer vi in på den förändrade styrningen av skolverksamheten, dvs. målstyrning. Målstyrningen inom skolan brukar betecknas som deltagande målstyrning innebärande att målen och kriterierna för verksamheten är öppna eller löst formulerade, dvs. de förutsätter en lokal tolkning och precisering. Staten (den nationella nivån) formulerar mål och kriterier för skolverksamheten i läroplaner, kursplaner samt betygskriterier som i nästa steg diskuteras och tolkas av lärarna (den lokala nivån). Anvisningar om hur skolverksamheten kan bedrivas blir en professionell fråga avsedd att lösas lokalt på respektive skola (a.a.).

När det gäller betygsskalan i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet omvandlades den femgradiga sifferskalan (1995) till en tregradig skala enligt följande:

MVG	Mycket väl godkänd
VG	Väl godkänd
G	Godkänd

Dessa tre betyg skall synliggöra vad eleven kan, dvs. vilka kunskaper och färdigheter eleven förvärvat. I och med att det sedan 1970-talet inte sätts betyg i ordning och uppförande i skolan är det enbart kunskaper inom ämnet som skall bedömas i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. De bedömningsgrunder mot vilka bedömningarna av eleverna skall göras består av kursplanens mål att uppnå och betygskriterier (Davidsson, 2004). Godkänd står för minimikravet kunskapsmässigt. Stegen kan beskrivas utifrån två dimensioner, kunskapens omfång och kvalitativa skillnader i förståelse. Desto mer kvalitativ förståelse och bredare kunskapsomfång eleven har, desto högre betyg tilldelas denne (Selghed, 2006). Betygen används för att motivera elever, informera elever och föräldrar om skolresultatet samt vid antagning till högre studier (Wikström, 2005).

I och med att skolbetyg fortfarande används som urvalsinstrument vid fortsatta studier efter grundskolan finns det ett jämförbarhetskrav. En förutsättning för att betygen skall vara jämförbara och visa vad eleverna har för kunskaper är att betygsättningen är tillförlitlig. Skolan och dess huvudman har en skyldighet och till uppgift att eftersträva en likvärdig och rättvis betygsättning inte minst därför att betygen har stor betydelse för den enskilde elevens möjlighet att studera vidare på den utbildning han eller hon vill eller alternativt bli berättigad till ett jobb. Att betygsättningen görs korrekt och i enlighet med de nationella bestämmelserna är viktig för varje elevs rättsäkerhet. I Skolverkets handlingsplan (2004a) nämns att en likvärdig betygsättning innebär en bedömning som är densamma för alla elever, ”ett betyg i en klass skall motsvara ett likadant i en annan klass” (s.3).

Wikström (2005) nämner att betygsskalan i dag ofta är uttryckt i generella termer. Idén är att varje lärare och skola skall formulera hur varje enskilt mål skall nås i praktiken. Läraren skall inte bara bilda eleverna utan de har även det fulla ansvaret att bedöma och betygsätta eleverna i fråga. Wikström betonar att bedömning är det centrala i det målrelaterade betygssystemet. Bedömningen och betygsättningen skall vara integrerade med undervisningen och betygen skall ha en lika bildande och utvecklande funktion som sammanfattande. Detta är en process som Wikström beskriver som komplicerad och som varierar mellan lärarna. Under de år som gått sedan det nya betygsystemet infördes (1995) har debatten om betyg och vad betyg står för varit livlig (a.a.). Dagens kriteriebaserade betygsystem har visat sig vara mer problematiskt än väntat. Forskning (Skolverket, 2000a; Selghed, 2004; Tholin, 2006) har kommit fram till att skolor och lärare tolkar läroplanen, kursplanen och betygskriterier (de centrala styrdokumenten) olika och därav ställs skilda krav på eleverna. Hur lärare tolkar de centrala styrdokumenten synliggörs bl.a. genom innehållet i skolornas lokala betygskriterier. Eftersom betyg sätts med hjälp av dessa lokala betygskriterier vid de tre första tillfällena eleverna får betyg ställs krav på att kriterierna innehåller rätt kunskapskrav.

1.1 Disposition

Detta arbete består av sex avsnitt. I det inledande avsnittet (som avhandlats ovan) återfinns en övergripande inledning samt arbetets disposition. Avsnitt två utgör arbetets teoretiska utgångspunkt och består av en historisk tillbakablick över betygssystemets olika skepnader och vad dagens betygssystem består av. Här förklaras också lokala betygskriterier samt exempel på tidigare forskning kring lokala betygskriterier. Det tredje avsnittet synliggör syftet med studien samt fyra frågor som vi strävar efter att få svar på. Avsnitt fyra förklarar den metod vi använde i vår ambition att få de fyra frågorna besvarade. Det femte avsnittet visar det resultat som vi med hjälp av metoden och frågorna kom fram till. I det avslutande sjätte

avsnittet diskuteras resultatet samt metoden. Avsnittet avslutas med vilken didaktisk relevans studien har samt vad vi anser är intressant vidare forskning.

2. Bakgrund

I detta avsnitt presenteras några teoretiska utgångspunkter som är av betydelse för studien och dess syfte. Här ger vi en historisk tillbakablick av betygsystemet i Sverige, definierar vad betygsystemet består av idag och vad det målrelaterade betygssystemet säger om betyg och bedömning. Utifrån detta går vi över till det centrala i arbetet genom att beskriva området lokala betygskriterier. Slutligen presenteras syftet med tillhörande frågor i undersökningen.

2.1 En historisk tillbakablick av betygssystemet i Sverige

För att förstå betygsystemet i dag måste vi först förstå dess historia och dess koppling till samhället. Tholin (2006) menar att ”Betygsystemet är i många avseenden skolans mest formaliserade regelverk. Det är svårt att tänka sig bytet från ett system till ett annat sker utan att många aktörer, till exempel lärare elever, föräldrar och skolpolitiker, bär med sig delar av det gamla systemet in i det nya” (s.61). När det gäller betygssystemet i Sverige talas det om tre olika system (SOU 1977:7, SOU 1992:86):

- det absoluta systemet (1820 - 1949)
- det normrelaterade systemet (1949 - 1995)
- det mål- och kunskapsrelaterade systemet (1995 -)

Indelningarna ovan är baserade utifrån olika sätt att uppfatta kunskap under en tidsmässig kronologisk linje, både i samhället och i skolans styrdokument. Detta betyder att den kunskapssyn som idag förekommer i skolans nuvarande betygssystem är inte densamma som i de två tidigare betygssystemen. Selghed (2006) menar att de olika synsätten på vad kunskap är kan kopplas till olika skeenden i samhällsutvecklingen. Selghed nämner dessutom att det finns en process där olika samhällsutvecklingar och skilda kunskapssyner har påverkat utformningen av betygssystemen i fråga. De samhällsepoker som belyses av Selghed är jordbrukssamhället, industrisamhället och kunskapssamhället (se tabell 1 nedan). Utifrån Selgheds resonemang kommer vi att beskriva de tre betygsystemen, dvs. att olika samhällsutvecklingar och kunskapssyner, kommer att kopplas till det absoluta, normrelaterade samt mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet. Orsaken till att vi gör detta är för att bilda oss en bättre uppfattning om betygssystemen i Sverige, i vår strävan att förstå dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem.

Tabell 1 – respektive betygssystems tidsperiod, samhällsepok samt kunskapssyn

Betygssystem	**År**	**Samhällsepok**	**Kunskapssyn**
Absoluta systemet	1820 - 1949	Jordbrukssamhälle	Rationalism
Normrelaterade systemet	1949 -1995	Industrisamhälle	Empirism

Mål- och kunskapsrelaterade systemet	1995 -	Kunskapssamhälle	Konstruktivism

Det absoluta betygssystemet

I jordbrukssamhället under 1700- och 1800-talen förekom en dominerande rationalistisk syn på vad kunskap var (Selghed, 2006). Denna kunskapsuppfattning innebär att det är möjligt att uppnå säker kunskap om verkligheten endast genom att använda förnuftet (Nationalencyklopedin, 1994). Filosof Platons idélära är en tidig rationalistisk teori som hävdar att en idévärld består av de evigt sanna idealen. Denna idévärld anses som den sanna, rätta, stabila och eviga världen. Idévärlden innefattar det som är fullständigt och perfekt (Selghed). Detta kom även i uttryck i skolbetygen under jordbrukssamhällets epok. Dessa betyg ansågs mäta absolut kunskap och naturgivna förmågor hos eleven, och därav gick också betygen under namnet absoluta betyg (SOU 1992:86). Platons kunskapssyn innebar att människan föds med kunskap från idévärlden, men att det inte alltid är lätt att få fram den. Det är genom det logiska tänkandet de sanna och riktiga begreppen och idéerna kan förverkligas. Kunskap uppfattas således som ett resultat av mänskligt tänkande. Den bokliga bildningen i jordbrukssamhället skulle kunna beskrivas som kunskap av eviga sanningar. Att kunna återge olika texter var ett bevis på kunskap (Selghed).

Betygsättning av elever i skolan är en företeelse med lång tradition. Nästan lika länge som Sverige har haft skola har det getts skolbetyg. Redan i 1820 års skolordning infördes de första betygen som kom att kallas absoluta bokstavsbetyg. Skolan skulle beteckna elevens prestationer enligt en fyrgradig skala med bokstavsbeteckningar. Där skulle varje beteckning representera en viss grad av kunskap (Tholin, 2003). Att bedöma och betygsätta studentens prestationer var däremot ingen ny företeelse i svensk skola. Redan under 1500-, 1600- och 1700-talen förekom skriftliga bedömningar. Men de skriftliga bedömningar som då gjordes handlade snarare om elevens personliga egenskaper än kunskaper (Lundahl, 2004). Eleven fick ett s.k. testimonium, ett omdöme om sina prestationer. Detta omdöme innefattade som regel kortfattade karakteristiker av typen ”flitig” och ”kvicker” (Nationalencyklopedin, 1990). Det är inte förrän 1820 års skolordning som ordet betyg börjar användas dvs. de absoluta betygen. Betyg skulle nu sättas i ämneskunskaper, seder, flit och uppförande. Betygsgraderna var: A = berömlig insikt, B = godkännande insikt, C = försvarlig insikt och D = otillräcklig insikt (SOU 1992:86). Senare i början av 1900-talet ändrades den fyrgradiga skalan till en sjugradig skala eftersom lärarna ville ha fler betygsteg för att kunna nyansera elevers betyg. Skalan kom då att se ut på följande sätt (a.a., s.16):

A	Berömlig
a	Med utmärkt beröm godkänd
AB	Med beröm godkänd
Ba	Med nöje godkänd
B	Godkänd
BC	Icke fullt godkänd
C	Underkänd

Utifrån kunskapssynen empirism kan man påstå att ett stort A betyder att eleven bemästrar minneskunskaper kombinerat med ett logiskt tänkande. I SOU (1992:86) står det att en allmän regel ”var att höga betyg skulle sättas med mer utgångspunkt i kvalitet än kvantitet såvida eleven kunde det mest nödvändiga i kursen. Visat omdöme i t.ex. geografiska frågor –

oberoende av minneskunskaper – gav inte ett högt betyg som resultat" (s.16). Betyg i uppförande och ordning bestämdes däremot i en skala bestående av endast A, B och C (a.a.). Selghed (2006) hävdar att det inte är förrän införandet av den sjugradiga bokstavsskalan, som presenteras ovan, som betygssystemet för första gången blir enhetligt.

Fram till 1940-talet betraktades detta betygsystem vara absolut dvs. att varje betygsnivå angav ett visst mått av kunskaper och färdigheter. Däremot fanns det mycket få anvisningar eller målbeskrivningar som uppgav vilka kunskapskrav de olika betygsstegen motsvarade (Davidsson, 2004). Betygsättningen byggde istället på en hög grad av konsensus som växt fram bland lärarna om vad som borde krävas för de olika betygsnivåerna i de olika ämnena (Tholin, 2006). Selghed (2006) beskriver denna konsensus som en värld med oskrivna regler och traditioner som skapats i ett samspel mellan lärare. Detta betyder att betygssättningen låg helt i lärarens händer. Några betygskriterier existerade således inte. Debatter om betygen var likvärdiga eller rättvisa förekom dock inte (a.a.). Förklaringen till detta menar Selghed kan bero på tre aspekter. Den första är att betygen ansågs vara absoluta dvs. fullständiga och perfekta. Den andra aspekten handlar om den auktoritet läraren hade under denna tid, där det inte förekom något ifrågasättande av lärarens metoder. Och till sist hade skolbetygen en begränsade betydelse för framtiden i jordbrukssamhälle.

Det normrelaterade betygssystemet

Det dröjde till 1930-talet innan skolbetygen blev ett debattämne med politisk "sprängkraft". Antagningssystemet till realskolan utsattes för påfrestningar när allt fler ville börja studera efter folkskolan samtidigt som skolplatserna blev begränsade på realskolan. Ett väl fungerande urvalsförförande av folkskoleelever saknades och behövdes när behovet av att rangordna elever uppstod (SOU 1992:86). Det var den mottagande realskolan som bestämde vilka bland de sökande folkskoleeleverna som skulle få tillträdde. Oftast skedde inträdesprövningar med hjälp av skriftliga prov i uppsatsskrivning, rättstavning, räkning och grammatik. Detta urvalsinstrument kritiserades, eftersom prövningen ansågs innehålla allt för avgörande faktorer som kunde ge ett missvisande resultat, parallellt med att det var en kostsam och tidsödande hantering (a.a.). SOU 1938:29 framhävde att enstaka prövning ger dåligt mått på lärjungens förmåga i ämnet, därför att tillfälligheter spelar en avgörande roll i dessa sammanhang om en elev skall lyckas på skrivningen. Utredningen menade att "Varje lärare vet, att en lärjunge, som i allmänhet brukar lyckas bra på provskrivningar någon gång kan överraska med en undermålig prestation…" (s.64). En vanlig orsak till felslagningen var att proven ansågs skapa en olust och nervositet hos eleven (1938:29). Missnöjet ledde till att regeringen tillsatte en utredning 1938 (SOU 1938:29). Målet för granskningen var "att ernå ett möjligaste mån rättvist och lämpligt urval bland de sökande" (SOU 1938:29, s.7).

Ganska naturligt vändes då blickarna till skolbetygen för att granska om dessa i högre grad kunde bli ett instrument för urval. Det visade sig att båda förfaringssätten dvs. inträdesprövningarna och betygen hade ungefär samma prognosförmåga, "Vi har i det föregående funnit att folkskolebetyget i det hela med hänsyn till de sökandes inplacering i en rangordningsskala ger lika god vägledning som inträdesprövningen" (SOU 1938:29, s. 141). Men svårigheter fanns. Som tidigare berörts i avsnittet kring det absoluta betygssystemet, betygsatte lärarna efter skilda principer. En förutsättning för att betygen skulle kunna användas för urval var att de skulle vara jämförbara, för att sedan kunna rangordna elever i syfte att skapa ett system för urval till högre studier (SOU 1938:29). Statens Offentliga Utredning (1938:29) avslutar utredningen (innebärande rättvist och lämpligt urval bland de sökande) med följande förslag:

> Jag vill föreslå, att inträdesprövningarna i nuvarande omfattning få bibehållas under en viss övergångstid, samt att det nya intagningsförfarandet under denna tid endast införes vid de läroverk, vilkas rektorer så önska (s.160).

Regeringen följde förslaget från SOU 1938:29. Efter en försöksverksamhet med det nya instrumentet betyget under 1940-talet blev folkskolebetygen 1949 det urvalsinstrument som användes vid intagning till realskolan och i samband med detta avskaffades inträdesproven till realskolan (SOU 1977:9). Problemet med jämförbarheten mellan elevers betyg löstes med att betygssystemet ändrade karaktär från en absolut betygsättning till en normrelaterad betygsättning, eller som det ibland kallas, det grupprelaterade betyget. De relativa betygen talar om hur en individs kunskaper förhåller sig till andra individers inom samma ämne (a.a.). Sex år senare följde realskolan en motsvarande betygsförändring innebärande att skolan fick en övergång från absoluta betyg till relativa betyg.

Det grupprelaterade betygssystemet använde sig av och behöll det absoluta betygets bokstavsbenämningar (se avsnittet ”Det absoluta betygssystemet”). Relativiseringen innebar att betyget Ba skulle karakteriseras som medelbetyg och detta skulle ange kunnighet samt färdighet som avsågs medelgod. Därefter användes de övriga betygbenämningarnas bredd för elever som låg bättre respektive sämre till medelnivån dvs. att de övriga betygsstegen blev mått i förhållande till medelprestationen innebärande betyget Ba (1977:9). Hur detta såg ut i praktiken kommer att utkristalliseras i den följande texten.

För att de normrelaterade betygen skulle bli likvärdiga i skolans betygsättning infördes två viktiga element som tagits fram av SOU 1938:29 respektive SOU 1942:11, båda i ett led i relativ bemärkelse. Det första var att betygen i ett ämne för landets samtliga elever i en årskurs skulle fördelas enligt den s.k. normalfördelningskurvan.

> För ett stort ogallrat elevmaterial ansågs man sig kunna ge regeln att grovt räknat ca 1/3 av eleverna skulle vara förtjänt av betyget Ba, medan en 1/3 skulle förtjäna lägre och 1/3 högre betyg. Flertalet av denna sista tredjedel skulle kunna erhålla AB och endast en ringa del a. Frekvenstalet för A skulle vara mycket litet och inte ens gå upp till 1 % av eleverna. Motsvarande skulle gälla för betygen under Ba. (SOU 1977:9, s.63)

Citatet ovan visar de anvisningar som gällde för hur betygsstegen skulle fördelas enligt normalfördelningskurvan. Med procentsatser såg det ut på följande sätt (SOU 1938:29, s.127):

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

Betyg C var lika med underkänd och A lika med berömlig. Uppställningen visar både den bredd som betygen hade på prestation samt ungefär hur många procent av alla elever som skulle ha ett visst betyg enligt normalfördelningen. Exempelvis skulle Ba ges till 38 procent av eleverna, medan enbart 6 procent kunde få a. De relativa betygens fördelning skulle inte gälla den egna klassen utan för samtliga elever i landet som läser samma ämne. SOU 1938:29 framhävde att om normalfördelningen enbart gällde den enskilda klassen skulle åstadkommandet av en likformighet i folkskolans betygssättning inte nås, eftersom utredningen visste av erfarenhet att varje klass inte hade samma nivå. I praktiken skulle detta ha inneburit att elever i en sämre klass skulle ha samma fördelning av betygsstegen som i en klass med högre kunskapsnivå. Detta skulle innebära att betygen i en klass inte hade samma värde som i en annan.

Med kännedom om standarden i den egna klassen skulle läraren låta betygsfördelningen avvika från riksnormen. Som hjälp till läraren för att få en uppfattning om betygens spridning och klassens nivå i relation till den övriga populationen, och för att sedan kunna justera betygsskalan, infördes standardiserade prov (SOU 1977:9, SOU 1942:11). Proven hade en experimentellt fastställd svårighetsgrad och till provet fanns det en experimentell betygsskala, som genom provets resultat kunde visa elevernas standardbetyg i ämnena (SOU 1938:29). Läraren kunde då få reda på om standardbetyget som eleven fick på denna skala skiljde sig från det betyg läraren kommit fram till tidigare t.ex. genom att de genomgående varit för höga eller för låga. SOU 1938:29 förklarade processen på följande sätt; ”Om läraren vid användning av standardproven finner, att klassen enligt dessa provs betygsskala når ett betydligt högre medelbetyg än enligt hans privata skala, bör han modifiera sin betygsskala i den riktningen standardproven utvisa” (s.131). Standardproven gav ledning till att bedöma klassens allmänna ståndpunkt och avsåg primärt klassen, och inte den enskilda eleven. Huvudsyftet var att allvarliga skillnader skulle avlägsnas (a.a.). Standardproven var även den andra byggstenen som byggde upp det nya betygssystemet. Detta var två element som bidrog i hög grad till att systemet blev mer likvärdigt över landet (Tholin, 2006).

Tidigare i avsnittet ”Inledning” belyser vi att skolbetygen representerar tre huvudsyften, nämligen att de ska fungera som hjälp vid antagning till fortsatta studier, motivera eleverna och fungera som information till eleven och föräldern angående skolprestationen. Däremot har de tre olika syftena haft olika betydelse beroende på vilket betygssystem betygen förekommit i. I det normrelaterade betygssystemets var i första hand betygens primära funktion som grund för urval till fortsatta studier och som information till arbetsgivare vid anställning. Betygens sekundära uppgift var att fungera som information till föräldrar och elever för att kunna ta del av processen. Den motiverade funktionen betraktades däremot som en eventuell konsekvens av de föregående två uppgifterna (SOU 1977:9, SOU 1992:86).

Betyg i uppförande och ordning överlevde på så vis genom att dessa gavs med samma beteckningar som tidigare i det absoluta betygssystemet, dvs. med bokstäverna A, B och C och utan procentfördelning. Men efter 1970 sätts inte betyg i ordning och uppförande i skolan (SOU 1992:86).

När den nioåriga enhetsskolan ändrar namn till grundskolan 1962 omvandlas samtidigt de sjugradiga bokstavsbenämningar till en femgradig sifferskala som byggde på samma relativa antaganden. Skalan kom då att se ut på följande sätt (SOU 1977:9, s.67):

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

I detta system skall siffrorna 1-5 användas vid betygsättningen där 5 är högsta betyget. Betyg tre är medelbetyget dvs. när elevens kunnighet och färdighet är medelgod för den kurs den avser (SOU 1977:9). Det är inte förrän nu (1962) det relativa betygssystemet formellt fastställs (a.a.). I det normrelaterade betygssystemet användes inte termerna underkänd eller godkänd. Som vi tidigare berört så anger de olika betygsgraderna endast prestationernas relativa kvalitet. I praktiken har emellertid betyget 2 och i synnerhet betyget 1 betraktats som ett uttryck för en icke tillfredsställande prestation (a.a.).

Betygssystemets och urvalsförfarandets förändring som sker med det grupprelaterade systemet kan förstås utifrån olika idéströmningar under 1940-talets början. Selghed (2006)

skriver att ”kunskap sågs som något yttre, objektivt och mätbart”, teoretiska antaganden som han framhäver som starkt knutna till det just då dominerade kunskapsuppfattningen empirism eller logisk positivism (s.76). Till skillnad från rationalismen som tidigare diskuterats i det absoluta betygssystemet, säger empirismen att människan får kunskap genom erfarenhet och inte genom förnuftet. De menar att människans själ är från början ett tomt papper, men under livets gång lär och utvecklar vi oss det som erfarenheten skriver in på detta papper. Kunskap är en avbildning eller återspegling av verkligheten, där den sanna verkligheten består av sakerna omkring oss, och inte begrepp och idéer som rationalismen förespråkade (Egidius, 2001). Selghed menar att eftersom verkligheten genomgår förändringar och kunskapen om den hela tiden växer med det erfarenheten skriver in, blir kunskap något som i allra högsta grad är relativt. Inom pedagogiken förknippas empirism främst med behaviorismen, en psykologisk inriktning som menar att psykiska förmågor som kunskap kan mätas objektivt (a.a.). ”Kunskapshållningen ska kunna återges – reproduceras – för att konstatera om eleven har eller inte har kunskap” (a.a., s.76). Egidius (2001) framhäver även att behaviorismen hade ett stort inflytande på undervisningen och uppfostringsmetoder vid 1900-talets mitt. Tholin (2006) skriver att läroplanerna i det normrelaterade betygssystemet var ”starkt” präglade av en behavioristisk kunskapssyn.

Mätinstrument som kunde fastställa vem som kunde vad hade sedan tidigare utvecklats i samhället. Detta var en utveckling som ansågs viktig för att det nya relativa betygssystemet skulle kunna införas/träda i kraft, eftersom det centrala i detta betygssystem byggde på en objektiv mätning av eleverna. När industrialismen tog fart i Västeuropa under 1800-talet ökades behoven av att kunna bedöma mänskliga egenskaper och förmågor i olika avseenden. ”Rätt man på rätt plats” var ett slagord som användes vid rekryteringen av människor i det begynnande industrisamhället (Selghed, 2006). Psykologin, som intresserar sig för olikheter och likheter mellan människor, växte sig allt starkare i och med detta samtidigt som nya vetenskaper i form av pedagogik och sociologi utkristalliseras från den ursprungliga filosofin (Isling, 1980). USA:s inträde till första världskriget 1917 påskyndade utvecklingen av mätinstrument för likheter och olikheter mellan människor. Slagordet att placera rätt man på rätt plats användes även här och ansågs vara avgörande för en väl fungerande krigsmakt (Selghed). Slagordet fortsatte sedan att leva vidare inom arbetslivet samt inom skolväsendet på 1900-talet (Isling).

Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet

Efter det att ett normrelaterat betygssystem formellt fastställdes (1962) tog det endast ett fåtal år innan systemet började ifrågasättas (Henrysson & Wedman, 1995). Hård kritik från elever, föräldrar, arbetsgivare, mottagande skolor samt från allmänheten i övrigt riktades främst mot två områden. Det första var att betygens främsta uppgift var att rangordna elevernas prestationer innebärande att betygen skulle användas för att visa skillnader mellan elevers kunskaper. Detta ansågs i förlängningen skapa konkurrens mellan eleverna i skolarbetet istället för samarbete, vilket stod i strid med den gällande läroplanens övergripande målsättning. Det andra området som även kan kopplas till det första, var att betygen inte klart visade vad eleven kan eller behärskar kunskapsmässigt. Eftersom betygen var definierade utifrån fördelningsprocent gav de därmed främst information om elevens prestationer i relation till övriga elever i populationen som läst samma ämne samma år (Selghed, 2006). Denna kritik låg bl.a. till grund för att två regeringar efter varandra hade i sina direktiv (Dir. 1990:62, 1991:104) lagt fast huvudinriktningen för betygsberedningens arbete med att ge ett förslag till ett nytt betygssystem där elevernas faktiska prestationer skall bedömas för att det dåvarande relativa betygssystemet skulle avskaffas (SOU 1992: 86). Betygsberedningen SOU

1992:86 med titeln ”Ett nytt betygssystem” gav ett slutbetänkande av detta arbete med slutsatsen att ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem borde införas. En målrelaterad betygsättning kännetecknas av att utvärderingen av eleverna sker i jämförelse med ett mål dvs. ett på förhand bestämt kunskapsmått (a.a.). Betygsberedningen (SOU 1992:86) belyste i sitt betänkande den hårda kritiken som betygssystemet utsatts för, men även bl.a. en annan aspekt. Från och med 1980-talet hade urvalsuppgiften blivit allt svagare då allt fler grundskoleelever kan komma in på gymnasieskolan utan att behöva konkurrera om platserna. De normrelaterade betygens enda berättigande var urvalsuppgiften och därmed fanns inte längre motiv för deras existens. Nämnda betygsberedning hade även i uppdrag om hur övergången till det målrelaterade systemet skulle genomföras. Ett år efter beredningens arbete beslutade riksdagen att ett målrelaterat system skulle införas och 1995 började detta system att gälla för grundskolan. Nu skulle individens prestationer bedömas i förhållande till ett i förväg preciserat mål istället för tidigare där elevers prestationer bedömts i förhållande till andra individer i samma grupp (SOU 1992: 86). En av orsakarna till att ett målrelaterat system infördes var att det eliminerade bristen i det föregående betygssystemet beträffande betyg som informationsvärde. Syftet med det nya betygsystemet var att betygen skulle kunna användas till utvärdering, kontrollerande av prestationer och utvecklandet av elevens kunskaper (Wikström, 2005).

Det tog alltså ungefär lika lång tid att avveckla de relativa betygen som det tog att införa dem, ungefär ett kvartssekel. Att det dröjde så många år innan de hårt kritiserade ”relativa betygen” ersattes förklaras i SOU 1992:86 enligt följande:

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

Vi har i det föregående tagit upp att två av orsakerna till att skolan fick ett ändrat betygssystem berodde på att det förekom en hård kritik på det normrelaterade systemet samt att urvalsuppgiften inte längre var lika viktig. Men det finns även två ytterligare anledningar som vi också vill nämna till varför skolan skiftade till ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem. Den tredje anledningen är att ett förändrat styrsystemet av skolan börjar intas under 1980-talet. Den fjärde anledningen berör den kvalitativt inriktade forskningen kring lärande och kunskap (konstruktivismen) som växer sig allt starkare från och med 1970-talet. Till skillnad från de tidigare två anledningarna (kritiken samt urvalsuppgiften minskade betydelse) har orsakerna tre och fyra varit med och format det nya betygssystemet dvs. dessa båda är två grundpelare i det mål- och kunskapsrelaterade systemet (Selghed, 2006). I den följande texten kommer vi att benämna det förändrade styrsystemet av skolan samt konstruktivismens påverkan på det mål- och kunskapsrelaterade systemet. Därefter avslutas detta avsnitt med att förtydliga innebörden av det målrelaterade betygssystemet.

Som tidigare belysts i avsnittet ”En historisk tillbakablick av betygssystemet i Sverige” framtvingar samhällsförändringar nya och andra sätt att styra skolan. Övergången från regelstyrning till mål- och resultatstyrning är ett exempel på detta. Under det normrelaterade betygssystemets två första decennier skulle skolan bedrivas genom regelstyrning dvs. av väl avgränsade detaljerade anvisningar. Detta regelverk byggde på att alla situationer som kunde uppstå i skolan kunde förutses och beskrivas. Men när samhällets olika verksamheter tilltog av förändringstakten och komplexiteten blev det allt svårare att styra skolan med regler, eftersom regelverket blev alltför omfattande, detaljerat och svåröverblickbart. Ett alternativ på det allt snårigare regelverket var målstyrning, ett styrsystem som växt sig allt starkare under

det följande decenniet. Successivt under 1980-talet och i början av 1990-talet förändrades skolan från regelstyrning till mål- och resultatstyrning. Nu skulle istället skolan styras alltmer av öppna mål dvs. målen förutsätter en lokal tolkning och precisering. I och med denna förändring överflyttades ett större ansvar från central till lokal nivå, något som brukar benämnas decentralisering (Selghed, 2006). Syftet med decentraliseringen var att skolorna skulle få mer makt över ämnesinnehållet och strukturen över undervisningen, för att underlätta och bidra till individualiserad undervisning. Lärarna skulle nu använda sin professionalitet och sin kännedom om lokala förhållanden för att bättre kunna hantera alltmer oförutsägbara situationer och frågor (Wikström, 2005). För att lärarna skulle kunna bemöta denna stora omställning med ett nytt styrsystem i kombination med att makten flyttades från central till lokal nivå infördes en ny läroplan (Lpo 94) och ett nytt betygssystem på 1990-talet, dvs. det målrelaterade betygssystemet (Selghed).

Innan vi går över till att förklara hur målstyrning i kombination med decentralisering fungerar i praktiken, kommer vi först att ta upp den fjärde anledningen till varför det svenska skolsystemet fick ett nytt betygssystem och som även kom att påverka utformningen av detta nya betygssystem.

På 1970-talet började en ny kunskapsuppfattning få fäste i Sverige. Istället för det empiriska synsättet intog nu konstruktivismen en alltmer framskjuten position. Till skillnad från empirismen som tidigare diskuterats i det normrelaterade betygssystemet, framhäver konstruktivismen kunskapens kvalitativa aspekter och inte kvantitativa. Konstruktivismen menar att kunskap handlar om förståelse, en mänsklig konstruktion för att begripliggöra olika fenomen i vår omvärld, medan empirismen förespråkade att kunskap var endast en avbildning eller återspegling av verkligheten. Den nya kunskapsuppfattningen kom att påverka såväl den nya läroplanen (Lpo 94) som det nya betygssystemet (Selghed, 2006). Begreppet inlärning som tidigare användes inom det normrelaterade systemet, visar tydligt hur man föreställer sig att kunskapstillägnandet sker. I dag har detta begrepp bytts mot lärande, som för tankarna till en ständig pågående förståelseprocess hos människan i hennes möte med omvärlden.

Ett viktigt led i det målrelaterade betygssystemet är de mål och kriterier som finns angivna i nationella kursplaner samt de mål och kriterier som lokalt skall formuleras på skolan (a.a.). Här kommer vi in på den förändrade styrningen av skolverksamheten dvs. målstyrning. Målstyrningen inom skolan brukar betecknas som deltagande målstyrning som innebär att målen och kriterierna för verksamheten är öppna eller löst formulerade, dvs. de förutsätter en lokal tolkning och precisering. Staten eller den nationella nivån formulerar mål och kriterier för skolverksamheten i läroplaner, kursplaner samt betygskriterier som i nästa steg diskuteras och tolkas av lärarna. Anvisningar om hur skolverksamheten kan bedrivas blir en professionell fråga avsedd att lösas lokalt på respektive skola (a.a.). När det gäller styrningen på skolan går det enligt Andersson (1999) från central till lokal nivå urskilja följande nivåer:

1. Styrdokumentsnivån i form av skollag, skolförordning, läroplaner, kursplaner och centralt givna betygskriterier som staten formulerar.
2. Tolkningsnivå 1. Lärarna skall självständigt och/eller i grupp göra lokala tolkningar av läroplaner, kursplaner och centrala betygskriterier. Arbetet utmynnar i lokala tolkningar av de centrala betygskriterierna och kursplanerna.
3. Tolkningsnivå 2. De lokalt utformade tolkningarna av de centrala betygskriterierna och kursplanerna, ska i sin tur tolkas och vara riktningsgivare för studerande och föräldrar med hjälp av den enskilde läraren (s.177).

När det gäller betygsskalan omvandlades den femgradiga sifferskalan till en tregradig skala:

MVG	Mycket väl godkänd
VG	Väl godkänd
G	Godkänd

Dessa tre betyg skall synliggöra vad eleven kan dvs. vilka kunskaper och färdigheter eleven förvärvat. De bedömningsgrunder mot vilka bedömningarna skall göras består av kursplanens mål att uppnå och betygskriterier, något vi kommer att återkomma till i nästa avsnitt ”Det mål- och kunskapsrelaterade betygsystemets delar” (Davidsson, 2004). Godkänd står för minimikravet kunskapsmässigt. Betygstegens uppbyggnad kan kopplas till konstruktivismen kunskapsuppfattning. Stegen kan beskrivas utifrån två dimensioner, kunskapens omfång och kvalitativa skillnader i förståelse. Desto mer kvalitativ förståelse och bredare kunskapsomfång, desto högre betyg, där det högsta är MVG (Selghed, 2006). Betygen används för att motivera elever, informera elever och föräldrar om skolresultatet samt vid antagning till högre studier (Wikström, 2005).

I och med att skolbetyg fortfarande används som urvalsinstrument vid fortsatta studier efter grundskolan finns det ett jämförbarhetskrav. En förutsättning för att betygen skall vara jämförbara och visa vad eleverna har för kunskaper är att betygsättningen är tillförlitlig. Skolan och dess huvudman har en skyldighet och till uppgift att eftersträva en likvärdig och rättvis betygsättning, inte minst därför att betygen har stor betydelse för den enskilde elevens möjlighet att studera vidare på den utbildning han eller hon vill. Att betygsättningen görs korrekt och i enlighet med bestämmelserna är viktigt för varje elevs rättsäkerhet. I Skolverkets handlingsplan (2004a) nämns att en likvärdig betygsättning innebär en bedömning som är densamma för alla elever, ”ett betyg i en klass ska motsvara ett likadant i en annan klass” (s.3).

I rapporten *Education and assessment in Sweden* nämner Wikström (2005) att varje betygsskala ofta uttrycks i generella termer i dag. Idén är att varje lärare och skola skall formulera hur varje mål skall nås i praktiken. Läraren skall inte bara bilda eleverna utan de har även det fulla ansvaret att bedöma och betygsätta dem. Det betonas i rapporten att bedömning är det centrala i det målrelaterade betygssystemet. Bedömningen och betygsättningen skall vara integrerade med undervisningen och betygen skall ha en lika bildande/utvecklande som sammanfattande funktion. Detta är en process som Wikström beskriver som komplicerad och som varierar mellan lärarna. Under de år som gått sedan det nya betygsystemet infördes (1995) har debatten om betyg och vad betyg står för varit livlig (a.a.). Det nya kriteriebaserade betygsystemet har visat sig vara mer problematiskt än väntat. Forskning har kommit fram till att skolor och lärare tolkar läroplanen, kursplanen och betygskriterierna olika och därav sätts inte lika krav på eleverna (Skolverket 2000a; Selghed 2004; Tholin, 2006)

Som framgått i den historiska översikten över betygsystemen i Sverige mätte de absoluta betygen en absolut kunskap och naturgivna förmågor hos eleven. Därnäst kom de normativa betygen som talade om hur en individs prestation förhåller sig till andra elever inom samma ämne, betyg som inte klart visade vad eleven kan eller behärskar kunskapsmässigt. Därefter infördes det målrelaterade betyget som också är skolans nuvarande betyg. Detta betyg skall tydliggöra vilka kunskaper och färdigheter eleven förvärvat. Som det går att utläsa i detta stycke mäter både de absoluta och de målrelaterade betygen kunskap, men det finns en skillnad mellan dessa båda betyg. Som tidigare belysts fanns det få anvisningar eller målbeskrivningar i det absoluta betygssystemet som uppgav vilka kunskapskrav de olika betygsstegen motsvarade. Betygsättningen byggde istället på en hög grad av konsensus som

växt fram bland lärarna om vad som borde krävas för de olika betygsnivåerna i de olika ämnena (Tholin, 2006). I det mål- och kunskapsrelaterade betygsystemet skall däremot betygsättningen utgå från de angivna mål och kriterier som finns i de nationella kursplanerna samt de mål och kriterier som lokalt skall formuleras på skolenheten dvs. att betygen avser elevens kunskaper i förhållande till de i förväg uppställda kunskapskraven. I och med att det inte har satts betyg i ordning och uppförande i skolan sedan 1970-talet är det enbart kunskaper som skall bedömas i det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet.

2.2 Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemets delar

I följande avsnitt förklaras vilka delar dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem består av med inriktning på grundskolan dvs. skollag, grundskoleförordning, läroplan, kursplan samt centrala betygskriterier. Texten nedan är uppdelad efter dessa fem delar och förklarar vilken funktion dessa har i systemet samt vad de uttrycker om betyg och bedömning. Nämnda fem delar mynnar ut i avsnittets avslutande del, nämligen det som berör de lokala betygskriterierna. Textdelen förklarar bl.a. vem som skall forma lokala betygskriterier, utifrån vad kriterierna skall vara uppbyggda samt vad de skall innehålla.

Skollagen

Skollagen stiftades 1985 av riksdagen och innehåller de grundläggande bestämmelserna om hur utbildningen skall bedrivas inom förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning. Lagen anger övergripande mål för utbildningen i skolan samt övergripande riktlinjer för hur skolans verksamhet skall utformas. Skollagen reglerar även vilka grundläggande krav och bestämmelser som ställs på kommunerna. I skollagen finns även bestämmelser som är riktade till elever och föräldrar, nämligen sådana som rör skolplikt och rätten till utbildning (Skolverket, 2008a). Skollagen tar inte upp någonting kring betyg och bedömning utan det är Läroplanen (Lpo 94) samt Grundskoleförordningen (båda förklaras nedan) som anger grundläggande bestämmelser för bedömning och betygssättning av elever.

Grundskoleförordningen

Det finns många olika förordningar för respektive skolverksamhet och dessa är bindande och skall följas. Eftersom vår undersökning endast berör grundskolan har vi valt att koncentrera oss enbart på Grundskoleförordningen (SFS, 2008). Den utfärdades 1994 och meddelar föreskrifter om grundskolan utöver vad som regleras i skollagen (Skolverket, 2008a). Grundskoleförordningen är uppbyggd i olika kapitel och paragrafer och när vi nedan skriver kapitel och paragraf inom parentes är det Grundskoleförordningen vi syftar på.

Grundskoleförordningen reglerar när betyg skall sättas, av vem och vilka betygsbeteckningar som skall användas. Terminsbetyg skall sättas i slutet av varje termin i skolår 8 och vid höstterminens slut i skolår 9. Slutbetyget sätts när ett ämne har avslutats (7 kap, 4 §). Betyget skall sättas av läraren för ämnet. Om ett betyg är beroende av två eller flera lärares bedömning och lärarna inte kan enas skall betyget sättas av rektorn (7 kap, 5 §). Vid betygsättning skall någon av följande beteckningar användas: Godkänt, Väl godkänt och Mycket väl godkänt (7 kap, 6 §). Betyget skall sättas utifrån de mål eleverna enligt kursplanerna skall ha uppnått i grundskolan och de betygskriterier som har fastställts för

ämnena eller ämnesblocken[1] (7 kap, 8 §). Betyget Godkänt skall motsvara de mål som eleverna enligt kursplanerna skall ha uppnått i ämnena i slutet av det nionde skolåret. De centrala betygskriterierna preciseras vilka kunskaper utifrån kursplanerna som krävs för betygen VG och MVG (7 kap, 8 §). Om en elev inte når upp till de mål i ett ämne som enligt kursplanen skall ha uppnåtts i slutet av det nionde skolåret, skall betyg inte sättas i ämnet. Betyg skall heller inte sättas i ett ämnesblock om eleven inte når upp till målen i samtliga ämnen som ingår i ämnesblocket (7 kap, 9 §).

Det är alltså elevens kunskaper, med utgångspunkt i kursplanerna och betygskriterierna, som skall bedömas. För betyget Godkänt skall alla mål i kursplanen för ämnet vara uppnådda om det inte finns särskilda skäl att bortse från något eller några mål. Särskilda skäl kan vara funktionshinder.

Läroplan

Läroplanerna fastställs av regeringen. Det finns en läroplan för varje skolform, nämligen läroplan för förskolan (Lpfö 98), läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) samt läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94). Eftersom vår undersökning innefattar grundskolan kommer vi enbart att fokusera på Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94). Efter det att grundskolan infördes 1962 har vi haft fyra stycken läroplaner.

Lpo 94 anger de allmänna mål och den värdegrund som skall gälla för skolans verksamhet oavsett ämne (Skolverket, 2004a). Målen sammanfattar de kunskaper som är väsentliga att utveckla hos varje elev samt till grund för planering av undervisningen. Avsikten är att läroplanen skall vara tillgänglig för elever, lärare och föräldrar och ständigt aktuell i varje skolas arbete. Läroplanens mål är vida och därför preciserade och kompletterade med kursplaner för respektive ämne (Skolverket, 2008b).

I kapitel 2.7 i Lpo 94 under rubriken ”Bedömning och betyg” står följande:

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

Som citatet visar skall eleverna bedömas utifrån hur väl de uppnått kursplanens mål. Avsnittet reglerar också vilka mål skolan skall sträva mot, riktlinjer för läraren och rektorns ansvar. Vidare nämns det i avsnittet att ”läraren skall vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper” samt ” utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn” (s.16). Lpo 94 belyser måttligt kring betyg och bedömning men är i nära samspel med de olika ämnenas kursplaner och dess betygskriterier som vi nedan kommer att beskriva.

[1] Med ämnesblock menas att kemi, biologi och fysik utgör ett ämnesblock och att samhälle, historia, religion och geografi är ett annat.

Kursplan

I samband med införandet av en ny läroplan (Lpo 94) infördes också nya kursplaner för grundskolan som fastställdes av regeringen. År 2000 kom nya reviderade kursplaner för grundskolan som raderade ut allt innehåll som antydde på styrning av ämnesstoff och planering av undervisningen. Kursplanerna genomsyras av både Lpo 94:s värdegrundssyn och kunskapsmål samt anger mer specifikt målen för undervisningen i varje ämne i grundskolan (Skolverket, 2000b). I denna studie koncentrerar vi oss enbart på idrott och hälsas kursplan för grundskolan eftersom det är den som är aktuell i vår studie. I kursplanens inledande text, ämnets syfte och roll i utbildningen, tydliggörs hur ämnet bidrar till att målen i läroplanen uppfylls och varför ämnet finns i utbildningen samt varför kunskaper i ämnet är viktigt (a.a.).

I kursplanen finns två typer av mål, ”mål att sträva mot” och ”mål att uppnå”. Nedan finns de båda centrala målen som ingår i kursplanen för idrott och hälsa samt vår beskrivning av vilken påverkan dessa har vid bedömningen av elever.

Mål att sträva mot
Skolan skall i sin undervisning i idrott och hälsa sträva efter att eleven:
– utvecklar sin fysiska, psykiska och sociala förmåga samt utvecklar en positiv självbild,
– utvecklar kunskap om vad som främjar hälsa,
– utvecklar en god kroppsuppfattning och kunskaper som gör det möjligt att se, välja och värdera olika former av rörelse ur ett hälsoperspektiv, stimuleras till ett bestående intresse för regelbunden fysisk aktivitet och tar ett ansvar för sin hälsa,
– utvecklar och fördjupar sin rörelseförmåga och lust att röra sig samt stimuleras att ge uttryck för fantasi, känslor och gemenskap,
– utvecklar förmågan att leka, motionera och idrotta på egen hand och tillsammans med andra,
– utvecklar kunskaper att kritiskt bemöta missförhållanden som kan förekomma i samband med olika typer av fysiska aktiviteter samt ges förutsättningar till ett personligt ställningstagande i idrotts- och hälsofrågor,
– utvecklar förmågan att organisera och leda aktiviteter,
– får inblickar i idrottens och friluftslivets historia samt lär känna olika former av lekar, danser och idrottsformer i olika kulturer,
– utvecklar kunskaper om och beredskap för handlande i nöd- och katastrofsituationer både på land, i och vid vatten.

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret
Eleven skall:
– behärska olika motoriska grundformer och utföra rörelser med balans och kroppskontroll samt kunna utföra enkla danser och rörelseuppgifter till musik,
– ha god vattenvana, vara trygg i vatten, kunna simma 200 meter, varav 50 meter på rygg, och hantera nödsituationer vid vatten,
– ha grundläggande kunskaper om bad-, båt- och isvett,
– kunna orientera sig och hitta i närmiljön genom att använda enkla hjälpmedel,
– ha grundläggande kunskaper om friluftsliv samt känna till principerna för allemansrätten,
– känna till något om och kunna ge synpunkter på arbetsmiljön i skolan,
– ha erfarenheter av några vanliga idrottsaktiviteter samt veta något om skaderisker och om hur skador kan undvikas.

Mål som eleven skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret
Eleven skall:
– förstå sambandet mellan mat, motion och hälsa och kunna tillämpa kunskaper i ergonomi i vardagliga sammanhang,
– kunna delta i lek, dans, idrott och andra aktiviteter och kunna utföra lämpliga rörelseuppgifter,
– kunna forma och genomföra aktiviteter för egen motion,
– kunna orientera sig i okända marker genom att använda olika hjälpmedel samt kunna planera och genomföra vistelse i naturen under olika årstider,
– kunna hantera nödsituationer i och vid vatten,
– ha kunskaper i livräddande första hjälp,

-- ha kunskaper i vanliga rörelseaktiviteter och hur de kan bedrivas på ett säkert sätt (Skolverket, 2000b, s. 24).

Strävandemålens främsta uppgift är att vägleda planeringen av undervisningen samt att visa de kvaliteter som undervisningen skall riktas mot och är således en faktor i bedömningsfasen. Uppnåendemålen är däremot direkt avgörande vid betygssättningen. Målen talar om vilka kunskapskrav som eleven minst skall ha införskaffat sig vid grundskolans slut för att få betyget Godkänt. Uppnåendemålen skall användas och på så vis säkra en likvärdig bedömning och utbildning för varje elev dvs. att skolan har ett krav på sig att ge alla elever en miniminivå av kunskaper. Sammantaget uttrycker kursplanens mål vad som nationellt har bedömts som viktiga kunskaper och viktiga kvaliteter i elevens kunnande (Skolverket, 2001).

Kursplanen säger ingenting direkt kring betyg och bedömning men då betyget uttrycker i vilken mån eleven har uppnått de mål som uttrycks i kursplanen för ämnet är dessa en betydelsefull faktor i bedömningen av elever.

Centrala betygskriterier

De centrala betygskriterierna infördes 1996 i och med den nya läroplanen (Lpo 94) och reviderades 2000. Den största förändringen som skedde var att det tillkom kriterier för betygssteget Mycket väl godkänt mot för tidigare då endast Väl godkänt fanns. Från och med juli 2007 benämns betygsnivåerna Godkänt, Väl godkänt och Mycket väl godkänt. Tidigare innefattade dessa nivåer ordet Godkänd vilket uppfattades som en benämning på eleven som person och inte på dennes studieresultat. Som tidigare nämnts använder vi oss enbart av idrott och hälsas centrala betygskriterier.

Centrala betygskriterier ingår i varje ämnes respektive kursplan och fastställs av Skolverket. De centrala betygskriterierna preciserar vilka kunskapskvaliteter som krävs av eleverna för de två högre betygsstegen och dessa steg används när ett slutbetyg skall sättas i ett ämne eller ämnesblock. För att erhålla ett betyg krävs det att alla kunskaper för samtliga kriterier för betygsnivån är nådda, de högre betygen innefattar även de lägre kriterierna (Grundskoleförordningen, 1997; Skolverket, 2004a). Det betyg eleven får skall avspegla hur väl eleven har tillägnat sig och utvecklat kunskapskvaliteterna i betygskriterierna, men också bredden på elevens kunskaper (Skolverket, 2008c). I kursplanen för respektive ämne finns avsnittet ”Bedömningens inriktning” som inleder grundskolans betygskriterier. Avsnittet sammanfattar vad bedömningen av eleven skall grundas på oavsett betygssteg samt att det fungerar som ett hjälpmedel för lärarna att tolka betygskriterierna. I avsnittet står följande:

Bedömningens inriktning
Bedömningen i ämnet idrott och hälsa avser elevens kunskaper om hur den egna kroppen fungerar och hur eleven bland annat genom regelbunden fysisk aktivitet och friluftsliv kan bibehålla och förbättra sin fysiska och psykiska hälsa. Det innebär att elevens kunskaper om vilka faktorer som påverkar den egna hälsan är en viktig bedömningsgrund. Elevens förmåga att använda kroppen för sammansatta och komplexa rörelsemönster på ett ändamålsenligt sätt liksom bredden av fysiska aktiviteter ingår också i bedömningen.

Ytterligare en bedömningsgrund är elevens förmåga att utföra rörelser med kontroll och precision liksom att med hänsyn till rytm och estetik ge uttryck för känslor och stämningar. Även elevens förmåga att reflektera över och värdera fysiska aktiviteters betydelse för livsstil och hälsa utifrån både ett individ- och ett samhällsperspektiv är av vikt vid bedömningen (Skolverket, 2000b, s.24).

Efter denna text (bedömningens inriktning) beskrivs de centrala betygskriterierna i idrott och hälsas kursplan för betygsnivåerna Väl godkänt och Mycket väl godkänt för slutbetyget i skolår 9.

> **Kriterier för betyget Väl godkänt**
> Eleven reflekterar med hjälp av kunskaper om kropp och rörelse över hur hälsa och välbefinnande kan bibehållas och förbättras.
> Eleven föreslår och genomför fysiska aktiviteter som befrämjar egen motion och hälsa.
> Eleven använder ett ändamålsenligt rörelsemönster vid deltagandet i olika fysiska aktiviteter.
> Eleven deltar i och tillämpar sina kunskaper om friluftsliv under olika årstider.
> Eleven använder sina kunskaper för att förutse och avvärja risker i samband med olika fysiska aktiviteter (Skolverket, 2000b, s.25).

> **Kriterier för betyget Mycket väl godkänt**
> Eleven använder sina kunskaper om livsstil, livsmiljö och hälsa för att bedöma värdet av olika idrotts- och friluftsaktiviteter.
> Eleven komponerar, motiverar och genomför ett allsidigt och funktionellt motionsprogram.
> Eleven organiserar motions-, idrotts- eller friluftsaktiviteter tillsammans med andra med hänsyn till olika deltagares behov.
> Eleven anpassar sina rörelser till de krav som olika aktiviteter och situationer ställer på exempelvis balans, precision och tempo (Skolverket, 2000b, s.25).

Avsnittet ”Bedömningens inriktning” i kursplanen förklarar vad bedömningen av eleverna skall avse oavsett betygsnivå och de centrala betygskriterierna konkretiserar kursplanens mål. De centrala kriterierna är generellt skrivna för att de skall passa olika typer av innehåll och planering av ämnet och för att de skall användas då ett slutbetyg i ett ämne skall sättas (SFS, 2008). Vid övriga tre betygstillfällen är det de lokalt formade betygskriterierna som skall användas (Andersson, 1999). Dessa lokala betygskriterier kommer vi nedan att förklara.

Det lokala frirummet

Läroplanen (Lpo 94), kursplanerna och betygskriterierna är generellt utformade och det öppnar för en lokal tolkning för att passa varje skolas utveckling och modell. Detta brukar kallas det lokala frirummet (Skolverket, 2004a). Eleverna och lärarna ges tillfälle att tillsammans läsa och förstå läroplanen, kursplaner och betygskriterier för att sedan planera lektionsstoff och hur målen för utbildningen skall nås med utgångspunkt i elevens förutsättningar, erfarenheter och behov (a.a.). Lärarna använder sin yrkeskunskap och yrkeserfarenhet för att tillsammans med eleverna göra alla dessa val. Som belysts tidigare kommer vi att beskriva det lokala arbetet kring betygskriterierna i ett eget avsnitt nedan då det har en så viktig del i denna studie, men även en så central roll i det nya betygssystemet.

2.3 Lokala betygskriterier

I det tidigare avsnittet har vi diskuterat vad de olika styrdokumentens säger om betyg och bedömning samt vilken funktion dessa har i dagens betygssystem. I detta avsnitt skall vi förklara de lokala betygskriterierna[2] med utgångspunkt i tre frågor: ”Måste skolorna ha lokala betygskriterier?”, ”Vem och utifrån vad formas de lokala kriterierna?” samt ”Vad ska de lokala betygskriterierna innehålla?”

[2] Skolverket, Myndigheten för skolutveckling, Riksrevisionen och forskaren Tholin (2006) samt vi definierar lokala betygskriterier som de dokument där skolan reglerar vad som krävs för de olika betygen i respektive ämne.

Måste skolorna ha lokala betygskriterier?

Med det nya betygssystemet decentraliserades styrningen av skolan. Avsikten var dels att varje skola skulle ta lokala initiativ och forma en egen undervisningsmodell samt att skolverksamheterna skulle effektiviseras när beslut fattades gällande den lokala nivån (Skolverket, 2004a). Denna reform ställde krav på skolorna att forma egna lokala betygskriterier för varje skolämne. När det gäller frågan måste skolor ha lokala betygskriterier ger Skolverket följande svar:

> Nej, man måste inte ha lokala mål och betygskriterier i grundskolan förutom i skolår 8 och höstterminen i skolår 9 där det inte finns några nationella mål och betygskriterier men där betyg ska sättas… (Skolverket, 2008d)

Som citatet ovan visar skall skolorna således ha lokala betygskriterier för hela skolår 8 och höstterminen i skolår 9 eftersom eleverna inte har nått lika långt i sin utveckling att de skall bedömas som vid ett slutbetyg dvs. med de centrala betygskriterierna. Därför skall skolorna arbeta fram lokala betygskriterier för att precisera vad eleverna skall kunna för de olika betygsstegen vid sättande av terminsbetyg och således skall lärarna betygsätta eleverna utifrån de lokala kriterierna (Skolverket, 2001).

Vem formar de lokala betygskriterierna och utifrån vad?

Rektorn och lärarna på respektive skola ansvarar för att arbetet med de lokala kriterierna genomförs (Skolverket, 2004a). I denna skapandeprocess är det angeläget att det förs kollegiala diskussioner om tolkningarna av betygskriterierna inom ämnet och arbetslaget samt mellan lärare på olika skolor. (Detta för att inspirera och lära av varandra samt för att skapa en likvärdig bedömning av eleverna) (a.a.). Även om det inte står i någon förordning att elever skall vara med vid formandet av lokala kriterier bör de enligt Skolverket (2001) delta då elevinflytande är en viktig aspekt i dagens betygssystem samt att det ökar utsikterna att betygskriterierna blir begripliga för eleverna. Eftersom det oftast är lärarna som ensamma format kriterierna har det lokala tolkningsarbetet naturligtvis inslag av subjektivitet. Emellertid ger subjektiviteten en möjlighet till prioriteringar som passar den enskilda skolans lärare och elever (a.a.).

När skolorna skapar lokala betygskriterier skall de utgå från de centrala målen och kriterierna som används vid sättande av slutbetyg i ämnet och utifrån vilken termin eleven befinner sig förenkla och konkretisera dessa till lokala betygskriterier. Vid formandet av de lokala betygskriterierna i grundskolan anger ”mål att sträva mot” i respektive ämnes kursplan den inriktning arbetet bör ha. Läroplanens (Lpo 94) generella mål bör också vara en utgångspunkt i arbetet, eftersom dess mål genomsyrar hela utbildningen (Andersson, 1999). För betygssteget Godkänt vid höstterminen i skolår 9, där det saknas centrala betygskriterier, formas kriterierna utifrån kursplanens: ”mål att sträva mot”, ”mål att uppnå” i skolår 5 och ”mål att uppnå” i slutet av skolår 9. För Väl godkänt och Mycket väl godkänt skall lärarna utgå från kursplanens ”mål att uppnå” och i relation till de centralt angivna betygskriterierna för respektive betygsnivå forma de lokala kriterierna. Vid skapandet av det lokala betygssteget Mycket väl godkänt bör även kursplanens ”mål att sträva mot” vara en utgångspunkt (s.119).

Ett till hjälpmedel vid formandet av de lokala betygskriterierna är avsnittet ”Bedömningens inriktning” i de centrala betygskriteriernas inledande text. Avsnittet utgör en brygga mellan

kursplaner och betygskriterier och beskriver de kunskaper och kunskapskvaliteter som skall bedömas oavsett betygssteg (Skolverket, 2000a).

Sammanfattningsvis är det av största vikt att det förs kollegiala diskussioner kring utformningen av lokala betygskriterier samt att det är rektorn och lärarna som ansvarar för att sammanställa kriterierna. Läroplanen (Lpo 94) och den centrala kursplanen för respektive ämne och dess betygskriterier skall samtliga vara delaktiga vid utformningen av de lokala betygskriterierna.

Vad skall de lokala betygskriterierna innehålla?

Betygskriterierna skall precisera vilka kunskapskvaliteter som krävs för ett visst betyg (Skolverket, 2000a). Således hävdar Skolverket (2004a) att lokala betygskriterier inte endast kan uttrycka ett antal faktaområden eller moment som eleverna ska ha kunskaper om. De måste också precisera elevens förmåga att exempelvis reflektera, diskutera, se skillnader och jämföra.

Med dagens kunskaps- och målrelaterade betygssystem är det enbart elevens kunskaper i ämnet som ska bedömas vid betygssättning. Det innebär att bedömning och betygsättning alltid ska ske med målen som utgångspunkt (Skolverket, 2004a). Varken skollag, läroplaner, kursplaner och betygskriterier ger något stöd att betygsätta personlighetsegenskaper. Både kunskapsmässig och social utveckling betonas, men när betyg skall sättas är det bara elevens ämneskunskaper som påverkar bedömningen (Andersson, 1999). Nedanstående exempel visar hur Skolverket (2001) tydligt tar avstånd från att personlighetsegenskaper skall påverka betyget:

> ***Vilken betydelse har faktorer som närvaro, flit och ambition, läxor, lektionsarbete för betygsättningen och hur påverkar det betyget om man är stökig?***
>
> **Svar:** I princip utgör de ovan uppräknade egenskaperna eller förhållandena inte betygsunderlag. Enligt läroplanen för grundskolan ska läraren göra en ”allsidig utvärdering av varje elevs kunskapsutveckling”. Vid betygsättningen ska läraren ”utnyttja” all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper (Lpo 94, kap. 2.7) […]
> I båda läroplanerna hänvisas till kursplanernas krav, dvs. till målen för utbildningen. Det innebär att bedömning och betygsättning alltid ska ske med målen som utgångspunkt. Det innebär i sin tur att närvaro, flit, ambition, läxläsning, lektionsarbete m.m. inte i sig ska vara grund för betygsättningen… Samma förhållande gäller för ordningsfrågor som att eleverna inte har med sig papper och pennor eller inte kommer i tid till lektionerna. Strävan måste naturligtvis vara att uppnå god ordning i olika avseenden, men betygen ska inte vara medlet att uppnå detta.
> Det som sker på lektionerna och vid lektionsförberedelser hemma, liksom närvaro och god ordning, är naturligtvis i de flesta fall förutsättningar och medel för att elever ska kunna tillgodogöra sig och utveckla det kunnande som ingår i ämnet eller kursen. På så sätt har detta ”betydelse för betyget”.
> Betyg ska alltså gälla kunskaper i ämnet. I riksdagens beslut 1994 sägs också tydligt att det nya betygssystemet ska vara "mål- och kunskapsrelaterat". Bedömningen av en elevs kunskaper ska enligt riksdagsbeslutet ”ske med utgångspunkt i kursplanernas mål” och "betygen ska relateras till kursplanernas krav och de kunskapsnivåer som uppnås”. Det finns således inget stöd för att sätta betyg efter elevens "personlighet" eller utifrån hur han eller hon beter sig om inte detta finns angivet i målen för ämnet eller kursen […] (s.33).

Som citatet ovan visar skall bedömningen av eleverna ske med utgångspunkt från målen i respektive ämnes kursplan. Följaktligen skall bara kunskaper i ämnet bedömas eftersom målen för ämnet endast uttrycker en rad olika kunskapsmål. I de lokala betygskriterierna skall

det således endast finnas kriterier som innehåller kunskaper i ämnet och inte kriterier som anger hur eleven skall bete sig eller vara för att erhålla ett visst betyg.

2.4 Tidigare forskning

Under denna rubrik belyses delar av den forskning som gjorts inom området lokala betygskriterier. Vi börjar avsnittet med att förklara hur vi funnit den forskning som nedan synliggörs. Därefter kommenterar vi denna forskning.

När vi sökt tidigare forskning inom området har vi använt oss av olika forum. Vi har enbart koncentrerat oss på forskning kring lokala betygskriterier samt områdena betyg och bedömning som rör Sverige eftersom dess resultat är mest relevant samt p.g.a. att tidsramen för studien är begränsad. Det mest betydelsefulla forskningsbidraget har Tholin (2003, 2006) bidragit med och hans båda undersökningar samt Selghed (2004) anträffade vi genom Gävle högskolas biblioteksökmotor Higgins. Statliga rapporter som vi har tagit del av fann vi också genom Higgins samt genom den nationella databasen Libris. När vi har sökt forskning i engelskspråkiga sökmotorer som Eric och Academic search elite har vi funnit relevanta artiklar på engelska men som handlar om Sverige som exempelvis Wikström (2005).

Trots att det förekommer en livlig debatt sedan införandet av det målrelaterade betygsystemet kring den olikvärdiga betygsättningen som de lokala betygskriterierna skapar, finns det enligt vår uppfattning emellertid ringa forskat inom området. Forskaren Tholin är en av få som bidragit med forskning kring lokala betygskriterier, både 2003 med licentiatuppsatsen *En roliger dans - svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygskriterier i tre ämnen i skolor åtta* respektive 2006 med avhandlingen *Att kunna klara sig ökänd natur - en studie av betyg och betygskriterier, historiska betingelser och implementering av ett nytt system* (2006).

Tholins licentiatuppsats påbörjades 1996 men eftersom den tar upp mycket av det problemområde som vår undersökning rör samt genom att den ligger till grund för Tholins senare avhandling anser vi denna vara relevant, trots att undersökningen är elva år gammal. Tholins licentiatuppsats är en textundersökning av 93 grundskolors lokala betygskriterier i tre ämnen (engelska, kemi och idrott och hälsa) för skolår 8. Datamaterialet samlades in 1996, dvs. efter det att skolorna haft ett år på sig att forma de lokala kriterierna samt att Skolverket givit ut nationella betygskriterier för endast skolår 9. Således utifrån detta resonemang skulle skolorna forma lokala betygskriterier för hela skolår 8. I dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem skall enbart elevers kunskaper i ämnet ligga till grund vid betygssättning (Skolverket, 2001). Varken skollag, läroplan, kursplan och betygskriterier ger stöd att betygsätta personlighetsegenskaper (Andersson, 1999). Emellertid visar Tholins studie att många skolor använder sig av närvaro, flit och ambition som kriterier för de olika betygsstegen. Tholins avhandling (2006) förstärker problematiken kring ”beteenderelaterade” kriterier. Den bygger vidare på licentiatuppsatsens problemområde genom att 85 av de 93 skolorna, som deltog i Tholins licentiatuppsats 1996, återigen deltar i samma undersökning för att belysa skolornas utveckling inom problemområdet, men även för att ge en bild av hur kvaliten är i de lokala betygskriterierna idag. Tholins datainsamling genomfördes 2005 med samma ämnens lokala betygskriterier (engelska, kemi och idrott och hälsa) för skolår 8. Ett annat resultat som Tholins båda studier (2003, 2006) kommer fram till och som inte har med kunskaper i ämnet att göra är att betygen används som en disciplinerande faktor för att få

skolverksamheten att fungera. Den tydligaste disciplinerande faktorn i de lokala betygskriterierna är enligt Tholin att eleverna ska vara ombytta under idrottslektionerna.

Eftersom det saknas mer forskning av lokala betygskriterier kommer avsnittet hädanefter att belysa forskning som gjorts inom området betyg och bedömning, då dessa är starkt knutna till lokala betygskriterier, något vi belyst tidigare i bakgrunden. Emellertid är Tholins resultat de mest centrala i avsnittet och därför kommer vi att återkomma till hans resultat nedan och knyta an till andra forskningsresultat.

Selgheds (2004) avhandling *Ännu icke godkänd - lärares sätt att erfara betygsystemet och dess tillämpligt i yrkesutövningen* kommer också bl.a. fram till liknande slutsats som Tholin, dvs. att ca 25 % av lärarna väger in andra faktorer än elevens ämneskunskaper vid betygssättningen. Avhandlingen är genomförd utifrån ett lärarperspektiv genom intervjuer gjorda år 2000 med 30 grundskolelärare som betygsatt elever i ämnena svenska, engelska och matematik. Selgheds avhandling bygger på tre teman som behandlar hur lärarna erfar betygssystemet som fenomen, hur lärarna använder betygssystemet i sitt arbete samt vad de fokuserar på vid betygssättningen av eleverna. Således undersöker inte studien lokala betygskriterier utan hur lärarna upplever det nya betygssystemet. Resultatet är trots detta relevant i vår studie då den belyser mycket kring betyg och bedömning samt eftersom lokala betygskriterier används vid bedömning och betygssättning tre första gångerna eleverna får betyg. Selgheds (2004) reslutat visar bl.a. liksom Tholin (2003, 2006) att lärarna använder sig av betygen som ett disciplinerande hjälpmedel. De används av lärarna helt enkelt bl.a. för att få skolverksamheten att fungera.

Området betyg och bedömning har även berörts av olika rapporter från de statliga myndigheterna Skolverket och Riksrevisionen. Rapporterna grundar sig oftast på intervjuer och enkäter av rektorer, lärare, elever och föräldrar. Skolverket publicerade år 2000 skriften *Nationella kvalitetsgranskningar* (2000a) där ca 100 kommunala skolor från 20 kommuner granskades genom dokumentstudier där skolplaner, lokala arbetsplaner och andra kommunala måldokument studerades samt intervjuer med bl.a. rektorer, lärare elever och föräldrar. Granskningen genomfördes för att kontrollera kvalitet och måluppfyllelse samt för att ge stöd till kvalitetsutveckling i verksamheten på lokal nivå. I denna omfattande undersökning anger elever att ”beteendekriterier” som flit och närvaro påverkar bedömningen.
Det finns inte bara statliga rapporter kring området utan även enskilda forskares. Wikström (2005) som publicerade den vetenskapliga rapporten *Education and assessment in Sweden* och som presenterar en översikt om Sveriges betygssystem idag och föregående upplagor, kommer också fram till att personlighetsegenskaper påverkar bedömningen av elever.

Ett annat resultat som vi vill synliggöra från Skolverket (2000a) är att lärarna upplevde arbetet med att forma de lokala mål- och betygskriterierna som både tidskrävande och avancerat eftersom de lärarna inte fått tillräcklig kompetensutveckling inom området. Tholin (2003) är inne på samma linje och menar att ”det kan finnas anledning att tro att lärare inte alltid har ägnat så mycket tid åt att formulera betygskriterierna” (s.136). Orsaker som anges är oklara statliga direktiv samt att arbetsbördan hos varje lärare har ökat.

Skolverket (2008e) genomför från och med år 2003 och sex år framåt inspektioner på varje skola i Sverige. Inspektionen genomförs av inspektörer och deras uppgift är att klargöra hur väl en verksamhet fungerar i förhållande till bestämmelserna i skolformsförordningarna, skollagen och de nationella läroplanerna. Inspektionerna genomförs med intervjuer av rektorer, lärare, elever, föräldrar och annan pedagogisk personal inom skolan. Underlaget

bygger också på observationer av skolvardagen samt studier av dokument som bl.a. skolplaner och arbetsplaner, från varje kommun men även från varje enskild skola.

Under år 2005 genomfördes dessa ovan beskrivna inspektioner i Gävle kommun. Vi har läst samtliga elva kommunala grundskolors och fem fristående skolors rapporter där elever skall betygsättas. Rapporterna undersöker inte lokala betygskriterier specifikt utan mer skolverksamheten i stort men i fåtalet rapporter finns det kommentarer kring de lokalt utformade betygskriterierna. En skola hade allt för kvantitativa kriterier, exempelvis att antalet sidor på ett inlämningsarbete utgjorde betyget och inte kvaliteten på texten. En annan skola fick kritik då närvaro och ”passa tider” stod med i kriterierna för idrott och hälsa. Enligt rapporterna hade flertalet lärare också dålig kommunikation med eleverna om vilka mål undervisningen strävade mot. Ett tydligt område som skolorna i Gävle kommun borde förbättra enligt rapporterna är elevernas inflytande på undervisningen. Nästan alla skolor fick kritik från Skolverkets inspektörer. Deras uppfattningar grundar sig på intervjuer av främst elever men även lärare. Tholins avhandling (2006) synliggör också problematiken kring elevinflytande. I hans undersökning fanns det inga exempel som visar eller ens antyder att eleverna skulle ha varit inblandade i formandet av de lokala kriterierna och att det leder till att lärarna fått än mer oinskränkt makt.

Ett intressant resultat som Selghed (2004) kom fram till var att 90 % av de intervjuade lärarna anser att betygsstödet är för dåligt. En del av lärarna i hans studie tycker att de har övertag mot både lärare och föräldrar vid betygssättning eftersom de upplever ett problem att förstå systemet måste det vara ännu mer problematiskt för elever och föräldrar. Selghed anser att om lärarna tycker att betygsstödet är för dåligt är risken stor att en rättvis bedömning av eleverna förfaller.

Nationella utvärderingen (2004b), fortsättningsvis benämnd NU-03, förstärker Selgheds (2004) resonemang och visar att drygt 30 % av eleverna tycker att läraren är mycket dålig eller ganska dålig på att förklara för eleverna vad som krävs för de olika betygsstegen. NU-03 genomförde Skolverket våren 2003 på uppdrag av regeringen för att få en bild av grundskolans utveckling i stort och i 16 ämnen för skolår 5 och 9. NU-03 huvudsyfte var att genom enkäter, ämnesprov och processtudier med elever i skolår 5 och skolår 9, med tyngdpunkt på den senare:

- Ge en helhetsbild av måluppfyllelsen i grundskolan, ämnesvis och i ett övergripande perspektiv,
- Visa på förändringar sedan den nationella utvärderingen 1992,
- Peka på behov av insatser.

Studien är genomförd på 197 skolor med 1900 lärare och ca 10 000 elever. Eftersom vår undersökning gäller lokala betygskriterier har vi enbart koncentrerat oss på NU-03 resultat för skolår 9, eftersom det då sätts betyg. Då tidsramen för vår studie är begränsad har vi valt att undersöka NU-03 resultat i ämnet idrott och hälsas. I skolår 9 är det 6700 elever och deras föräldrar som deltagit, 1600 lärare samt 120 rektorer.

NU-03 (2004b) och Tholin (2003, 2006) kommer båda fram till att ”mätbara mål” förekommer i de lokala betygskriterierna för ämnet idrott och hälsa, enligt NU-03 främst för de högre betygsstegen. Enligt Tholin var det mer förekommande vid datainsamlingen 1996 än 2005 men att det ännu förekommer i stor utsträckning. Han hävdar att ”mätbara mål” i t.ex. sekunder och centimeter förekommer för att göra målen tydligare för elever och föräldrar.

2004 publicerades rapporten *Betyg med lika värde*, där Riksrevisionen granskade regeringens och skolmyndigheternas insatser för en likvärdig betygssättning i grundskolan. Ett av undersökningens resultat menar att dagens betygssystem inte har en likvärdig bedömning av eleverna eftersom de lokala tolkningarna inte jämkas samman och kalibreras inom och mellan skolor. Dess resultat förstärks av Skolverkets lägesbedömning (2004c), som genomfördes med en enkät med 1844 svarande lärare. Endast 4 procent av lärarna uppger att de samverkar med lärare i andra skolor och 2 procent uppgav att de samverkar med lärare i andra kommuner. Drygt en fjärdedel av lärarna uppgav att de inte samverkade alls i samband med betygssättning.

Riksrevisionen (2004) hävdar om lärarna på ett korrekt och likvärdigt sätt skall kunna tillämpa det målrelaterade betygssystemet krävs det att de accepterar och tillägnar sig dess tankar. Forskning visar att det målrelaterade betygssystemets tankar inte följs fullt ut. För att avsluta Selgheds (2004) avhandlingsresultat vill vi belysa detta, han menar att lärare anser att det nya betygssystemets bedömningsprinciper med mål och kriterier inte fungerar. Lärarna använder sig istället av tankar från det normrelaterade systemet och jämför elever mot varandra och använder sig av egenformade bedömningsmallar när de tilldelar elever betyg. I boken *Betygen i skolan- kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis* som Selghed publicerade 2006 ges reflektioner över hans avhandlingsresultat. Där framkommer att äldre synsätt på kunskap och lärande lever kvar är för att dessa är djupt rotade och således är det svårt att frigöra sig från de äldre synsätten. Även den Nationella kvalitetsgranskningen (2000a) synliggör problemet och menar att det är många lärare som använder sig av ”inre mallar” och helt har lämnat de skriva dokumenten vid bedömning. Wikström (2005) är inne på samma linje och hävdar att dagens betygssystem inte är trovärdigt då skolor och lärare betygsätter eleverna utifrån skilda kriterier.

För att avsluta Tholins båda resultat samt för att avrunda avsnittet ”Tidigare forskning” hävdar Tholin (2003, 2006) att de lokala betygskriterierna är väldigt lika de centrala. Han ifrågasätter tanken med de lokala kriterierna då tusentals skolor formar egna kriterier som oftast är sämre versioner än de centrala. Enligt Riksrevisionens rapport (2004) har skolpersonalens medvetenhet ökat något under senare år men fortfarande är det ett stort problem att skolorna inte behandlar arbetet med kriterierna på rätt sätt. Den lokala tolkningen består oftast, enligt rapporten, att lärarna sätter egna ord, ibland knappt det, på de centrala betygskriterierna.

Sammanfattningsvis har debatten de senaste åren varit livlig kring betyg och bedömning. Tholin (2003, 2006) är dock den enda som har gjort textanalyser av lokala betygskriterier och således har hans studier varit av störst vikt i avsnittet. Skolverket har publicerat en mängd rapporter och kommentarmaterial kring betyg och bedömning men de är oftast inriktade på enkäter och intervjuer med elever och lärare. Det som framkommit utifrån avhandlingar, rapporter och artiklar är att lärare väger in element i betygssättningen som inte är ämneskunskaper utan ofta personlighetsegenskaper som ambition, flit och närvaro. Avsnittet har synliggjort att detta förekommer från tre olika ståndpunkter. Tholin (2003, 2006) visar på detta genom dokumentanalyser av lokala betygskriterier, Selghed (2004) genom intervjuer av lärare samt Skolverket (2000a) genom intervjuer av elever. Ett annat framstående resultat som tidigare genomförd forskning visat var att många lärare haft svårt att acceptera betygssystemets tankesätt fullt ut och istället använder sig av ”egna mallar” och tankar från tidigare betygssystem vid betygssättning.

3. Syfte och frågor

Syftet med denna studie är att undersöka innehållet i respektive grundskolas lokala betygskriterier inom Gävle kommun. Avsikten är inte att undersöka i vilken utsträckning lärarna sedan följer dessa kriterier vid bedömning av elever, utan den information som kriterierna presenterar. Genom följande frågor preciserar vi vad vi vill undersöka:

1. Hur är maktfördelningen av de centrala styrdokumenten samt läraren i de lokala betygskriterierna?

2. Hur har de centrala styrdokumenten lämnat avtryck i de lokala betygskriterierna?

3. Saknas delar av centrala kursplanens mål att uppnå och/eller de centrala betygskriterierna i de lokala kriterierna?

4. Innehåller de lokala betygskriterierna enbart kunskaper i ämnet?

Frågorna har utkristalliserats genom det vi uppmärksammat i bakgrundsavsnittet (bestående av historisk tillbakablick av betygssystemet, betygssystemets delar samt tidigare forskning). Detta är något som kommer att synliggöras i nästa avsnitt, då vi förklarar varför vi valt att arbeta med dessa fyra frågor relaterade till syftet.

4. Metod

I detta avsnitt presenteras först vilket urval vi valt inom undersökningsområdet, samt varför, och därefter tillvägagångssättet för att komma åt Gävle kommuns samtliga skolors lokala betygskriterier inom ämnet idrott och hälsa för skolår 9. Sedan redogörs de tre analysmetoderna som vi använt oss utav i vår ambition att uppnå undersökningens syfte. Därefter beskriver vi själva bearbetningen av materialet dvs. hur vi analyserat vårt insamlade material som består av trettons grundskolors lokala betygskriterier. Kopplingar görs här till våra fyra frågor och till nyckelbegrepp som använts i sammanhanget.

4.1 Urval

I en strävan att få tyngd i arbetet valde vi att undersöka Gävle kommuns samtliga grundskolor för senare skolår dvs. skolår nio. Vi ville visa hur det är i en kommun i Sverige, istället för hur det kan vara i en kommun, vilket blir fallet när studier enbart undersöker ett par skolor i en kommun. För att kunna göra denna undersökning och för att kunna få en klarare bild av innehållet i de lokala betygskriterierna inom Gävle kommun var vi tvungna att avgränsa oss eftersom denna studie omfattar endast tio veckors forskning. Undersökningen kom därför att inbegripa enbart ett skolämne. Eftersom vi båda har idrott och hälsa som huvudämne i vår lärarutbildning blev det självklart för oss att granska just detta ämnes lokala betygskriterier. Vidare avgränsades arbetet till att enbart undersöka skolår nio, då de flesta skolorna inte formar lokala betygskriterier för skolår åtta (Tholin 2006).

I Gävle kommun finns det sexton grundskolor med skolår nio. Fem av dessa är friskolor. Oavsett vilken profil en friskola har, skall de centrala styrdokumenten efterföljas

(Skolverket, 2007). För oss var det därför självklart att inbegripa friskolorna i undersökningen. Av de sexton skolor vi uppsökte personligen för att införskaffa de lokala betygskriterierna, var det tretton som hade betygsdokumenten. Således är bortfallet i undersökningen tre skolor (se tabell 2 nedan). Den främsta anledningen till detta bortfall var enligt skolorna att de haft tidsbrist för att kunna forma de lokala betygskriterierna.

Tabell 2 – antal skolor som deltar i studien[3]

	Kommunala skolor	**Friskolor**	**Totalt**
Skolor totalt	11	5	16
Deltar i studien	11	2	13

4.2 Insamling av tretton skolors lokala betygskriterier

För att få en överblick över hur många grundskolor det fanns i Gävle kommun hösten 2007 besökte vi kommunens hemsida (www.gavle.se, 2007). För att säkerställa om denna information var korrekt eller ej över antalet grundskolor i kommunen ringde vi även Gävle kommun för att få antalet utvalda skolor bekräftat. Vi besökte sedan skolorna i fråga utan tidigare kontakt för att samla in de lokala betygskriterierna i ämnet idrott och hälsa för skolår nio. Vi ansåg att tillvägagångssättet utan tidigare kontakt var effektivast samt säkrast, eftersom vi då minimerade chanserna för skolorna att ändra i de texterna som vi eftersökte (forskning som exempelvis Tholin, 2006 har kommit fram till att de lokala betygskriterierna kan vara ett känsligt ämne för skolorna. Enligt Tholin finns fall där skolor både inte velat lämna ut kriterierna, men även ändrat i dem vid olika granskningar från samhället). Vi anser och hoppas att detta inte har skett i vår undersökning, men vi är medvetna om att så kan ha skett.

Vid dessa insamlingstillfällen sökte vi upp idrottsläraren på de berörda skolorna och presenterade oss och syftet med besöket dvs. att vi kommer undersöka vad olika skolors lokala betygskriterier i Gävle kommun innehåller. Av åtta skolor fick vi de lokala kriterierna för idrott och hälsa direkt i hand. Dokument från två skolor skickades inom ett dygn via e-post medan återstående två skolors lokala betygskriterier fick vi efter cirka 10 dagar, även här via e-post, efter det att vi hade skickat en påminnelse. Dessa tretton skolor är grunden för vår undersökning.

4.3 Tre analysmetoder

Analysen av samtliga lokala betygskriterier har utförts med hjälp av en textanalys. En textanalys urskiljer och undersöker olika delar av en text (Bergström & Boréus, 2005). Vilka textdelar forskaren kommer åt avgörs dels av de frågor som undersökningen bygger på, men även av vilken eller vilka analysmetoder forskaren väljer att använda (a.a.). I denna undersökning har vi använt oss av några verktyg från kvalitativ- och kvantitativ innehållsanalys samt diskursanalys, för att konstruera och genomföra en textanalys som passar inom vårt undersökningsområde. Anledningen till varför vi valde att arbeta med

[3] Tabell 2 visar både hur många skolor som har lokala betygskriterier samt om det är kommunala skolor eller friskolor som saknar dessa lokala kriterier

verktyg som hör till tre metoder, är för att våra fyra frågor som är relaterade till syftet krävde denna specifika textanalys. Eftersom nämnda tre analysmetoder är breda, och för att anpassa metoderna till vårt problemområde, har vi inte använt alla verktyg från metoderna, utan enbart de som är relevanta för vår undersökning. I följande text kommer vi att förklara hur vi avgränsat oss.

Kvalitativ och kvantitativ innehållsanalys

Såväl en kvalitativ som kvantitativ innehållsanalys har sålunda använts för att analysera lokala betygskriterier för ett visst ämne. Dessa båda analysmetoder har brukats vid samtliga fyra frågor i vår ambition att få dessa frågor besvarade. Den kvalitativa analysen inriktar sig på tolkningar av innebörden i texten, där ingenting räknas eller mäts, vilket däremot är fallet i en kvantitativ innehållsanalys (Esaiasson m.fl., 2002). Ett centralt skäl till varför forskare väljer att använda den kvalitativa metoden framför den kvantitativa, är att helheten som forskaren fångar in, antas vara något annat än summan av delarna (a.a.)

Esaiasson m.fl. (2002) framhäver att den kvalitativa innehållsanalysen tar fram det väsentliga i en text genom en noggrann närläsning av textens delar, helhet och den kontext vari texten i fråga ingår. Författarna belyser att en kvalitativ innehållsanalys i vissa fall kan vara enkel att genomföra då textens mening och budskap förstås direkt, medan det i andra fall kan vara svårt att utföra analysen om texten är komplicerad. I detta senare fall ställs det krav på en mer omfattande analys av texterna. För att förstå innebörden av ett ord i ett specifikt textstycke måste forskaren ta hänsyn till hela texten. När forskaren i fråga har förstått ordets innebörd i den speciella passagen kanske hela texten framstår i en helt ny mening dvs. texten får en annan betydelse. Ett viktig råd som författarna ger är att vara observant på skiftningar i ordens betydelse. Esaiasson m.fl. skriver att det är stor risk att en och samma term betecknar olika begrepp i skilda sammanhang.

Som ett komplement till den kvalitativa innehållsanalysen har vi använt oss av ett kvantitativt tillvägagångssätt i textanalysen. Den kvantitativa innehållsanalysen bygger på att något inslag i texter räknas eller mäts utifrån ett specificerat forskningssyfte (Bergström & Boréus, 2005). Motiveringen till varför vi väljer att nyttja även den kvantitativa metoden kommer att förklaras längre fram i detta metodavsnitt och då inom rubriken ”Analysarbetet med tretton skolors lokala betygskriterier”.

Vad gäller den kvantitativa innehållsanalysen kan forskaren både genomföra analysen manuellt men även med hjälp av datorbearbetning. I denna undersökning valde vi att arbeta manuellt dvs. det var vi själva som letade efter de ord som söktes samt räknade förekomsten av dem. Motivet till varför vi valde den manuella analysen istället för att ta datorn till hjälp, är att den manuella möjliggör mer avancerade tolkningar och bedömningar av empirin (Bergström & Boréus, 2005). Men den kvantitativa innehållsanalysen har även brister eftersom denna analysmetod tenderar att vara okänslig för det sammanhang i vilket de räknade orden befinner sig i. Detta kan försämra resultatets validitet, då orden kan ha olika innebörd i olika sammanhang (a.a.). Men eftersom vi också använder den kvalitativa innehållsanalysen, anser vi att vi minimerar denna risk.

I den kvantitativa innehållsanalysen behövs ett analysinstrument som kallas kodschema dvs. detaljerade instruktioner för hur analysen skall användas (Bergström & Boréus, 2005). I denna undersökning har vi förutom detta schema dessutom använt oss av vissa nyckelbegrepp

som analysinstrument. Vilka begrepp dessa är och hur vi gör detta kommer att beskrivas längre fram under rubriken ”Analysarbetet med tretton skolors lokala betygskriterier”.

Diskursanalys

För att analysera lokala betygskriterier för ämnet ”idrott och hälsa” i skolår nio inom Gävle kommun har vi förutom ovannämnda kvalitativa och kvantitativa metoder använts oss av en tredje metod, nämligen delar av en diskursanalys. Detta har vi gjort för att kunna synliggöra betygskriteriernas ursprungskällor dvs. i detta fall maktfördelningen av fyra makter (som presenteras längre fram inom rubriken ”Analysarbetet vid fråga ett och två tillhörande syftet”). En diskursanalys är enligt Bergström & Boréus (2005) ett ”samhällsfenomen där språket står i fokus”(s.305). En grundläggande aspekt vid användandet av en diskursanalys är att avgränsa och förklara begreppet diskurs för att tydliggöra vad forskarens analys innefattar (Tholin, 2003). I denna studie väljer vi att bruka den filosofiska definitionen av diskurs. Denna definition innebär att textens helhet skapas av sammanhängande begrepp, utsagor och utryck (Nationalencyklopedin, 1991). Detta gäller i hög grad de lokala betygskriterierna, där utformningen skapas av lärarens tolkning av de sammanhängande centrala styrdokumenten (läroplan, kursplan samt centrala betygskriterier). Bergström och Boréus belyser tre olika inriktningar inom diskursanalys. Den första analysen är kontinental, den andra är anglosaxisk och den tredje är kritisk analys. I vår undersökning har vi valt att sträva efter att arbeta med den kritiska analysen för att kunna besvara studiens första fråga: ”Hur är maktfördelningen av de centrala styrdokumenten samt läraren i de lokala betygskriterierna”. Med hjälp av en sådan fokusering kan forskaren urskilja olika maktförhållanden som finns i texter genom att utgå från begreppet diskursordning. Begreppet innebär att det finns en specifik makt och ideologi i texter, som konstrueras i relation till andra diskurser (Bergström & Boréus,). I vårt fall gäller detta i hög grad de lokala betygskriterierna eftersom dessa konstrueras i relation till andra dokument som vi återkommer till. För att kunna arbeta med den kritiska analysen krävs att forskaren har en förkunskap om vilka diskurser det kan finnas i texten (a.a.). Som vi tidigare berört inom rubriken ”Lokala betygskriterier” påverkas och konstrueras de lokala kriterierna utifrån *Lpo 94, kursplaner, centrala betygskriterier* samt *läraren*. Denna styrning, fördelat på tre olika dokument samt *läraren* är begrepp som har fungerat som analysinstrument vid analysarbetet.

4.4 Analysarbetet med tretton skolors lokala betygskriterier

Under denna rubrik redogör vi hur vi gått tillväga när vi arbetat med våra olika frågor (tillhörande syftet). Vi förklarar alltså hur vi arbetat med de tre olika analyserna kvalitativ och kvantitativ innehållsanalys samt diskursanalys kopplat till de fyra frågor som ställts utifrån från vårt syfte som är att undersöka vad de (olika skolornas) lokala betygskriterierna i Gävle kommun innehåller. Den analysarbetsmetod som vi använt oss av har utvecklats utifrån våra fyra frågor, utifrån nyckelbegreppen (som kommer att presenteras längre fram i detta avsnitt) samt utifrån analysmetodernas avgränsningar. Varje enskild fråga har en arbetsmetod och i det följande kommer respektive frågas arbetsmetod att presenteras med tre olika rubriker som hör till varje metod (att det är tre rubriker istället för fyra beror på att vi använder samma metod vid två frågor). I detta avsnitt kommer även motiveringen till valet av våra fyra frågor (som hör ihop med syftet) i studien att presenteras, då vårt val av ämne är kopplat till nyckelbegreppen.

Tolkningsmetod/mall

Innan vi går över till respektive fråga och dess arbetsmetod avser vi först att förklara den tolkningsmetod eller mall som använts vid genomförandet av samtliga frågor. När vi har analyserat de lokala betygskriterierna har vi gjort två tolkningar av varje fråga, vilket innebär åtta tolkningar av varje skolas lokala dokument, då vi hade ambitionen att få fyra frågor besvarade. En tolkning innebär inte en genomläsning utan flera. Varför vi valde att göra två tolkningar istället för en på varje fråga, beror på att vid den andra tolkningen finns möjligheten att forskaren ser texten med annat fokus än vad han gjorde vid den första tolkningen dvs. textdelen i fråga tolkas utifrån ett annat perspektiv, eller med ett annorlunda slags ”humör”, eller andra faktorer som kan påverka och förändra resultatet i analysen (Bergström & Boréus, 2005). En annan motivering till vårt val av två tolkningar var att komma åt processtänkandet som Esaiasson m.fl. (2002) belyser dvs. att en textanalys kan i vissa fall vara enkel där textens mening och budskap förstås direkt, medan i andra fall kan texten vara komplicerad och då ställs det krav på en mer omfattande analys av ett aktuellt textinnehåll. Slutligen medför också två tolkningar en ambition att säkerställa att all information har tagits upp vid analysarbetet. Det kan handla om information som kanske försummats vid den första tolkningen men som plockas upp av forskaren vid den andra tolkningen. En viktig aspekt för oss vid användandet av denna tolkningsmetod var att få en distans mellan den första och andra tolkningen, eftersom det annars inte blir en skillnad mellan tolkning ett och två. Om tolkningarna är allt för tätt inpå varandra, kan forskaren eventuellt uppfatta texten likadant vid de båda tillfällena dvs. forskaren uppfattar texten med samma fokus eller liknande perspektiv vid båda tolkningarna. Möjligheten att då komma åt texten på bästa möjliga sätt kan då försämras eller försummas. Distansen mellan tolkning ett och två kan dessutom hjälpa forskaren att få ett andrum vid läsningen av samma text. Om inte forskaren får detta kan undersökaren påverkas av den första tolkningen vid tolkning två.

Vid vår tolkning av de tretton skolornas lokala betygskriterier började vi analysarbetet genom att analysera respektive skolas lokala betygskriterier var för sig. Vid tolkningen av varje skolas betygskriterier ställde vi våra fyra frågor. Om vi istället hade arbetat med en fråga genom samtliga tretton lokala dokument, hade risken ökat att bli ”blind”, dvs. att vi blivit påverkade av de övriga lokala betygskriterierna inom samma frågeområde. Med anledning av detta hade vi antagligen inte fått den distans en text, men även en fråga, kräver. Efter att ha gått igenom samtliga dokument som beskrivits och förklarats i detta stycke var tolkning ett klar. Vi började därefter om från början för att inleda tolkning två. Här rörde det sig alltså om ytterligare en tolkning som genomförts på samma sätt som tolkning ett. Genom detta arbetssätt fick vi en distans mellan tolkning ett och två för respektive skolas lokala betygskriterier.

Eftersom vi är två i denna studie, hade vi möjligheten att göra separata tolkningar av materialet. Vid analysarbetet arbetade vi först enskilt dvs. efter det att vi enskilt analyserat betygsdokumenten på respektive skola utifrån våra fyra frågor (tillhörande syftet), har vi båda tillsammans diskuterat varandras iakttagelser från nedtecknade kommentarer. Oftast har vi nått till samma analysresultat. I de fall där våra tolkningar har skilt sig åt, har vi tillsammans mer ingående diskuterat dessa för att få en tydligare bild och en eventuell bredare förståelse av det aktuella dokumentet.

Tidigare i texten har vi nämnt att vi använt olika begrepp som analysinstrument vid vårt analysarbete. Stukát (2005) kallar sådana begrepp för en operationell definition, innebärande en metod som mäter ett observerbart fenomen. Vi har nämnt och förklarat de flesta av dessa begrepp. I den följande texten kommer vi att både förklara de begrepp som hittills inte nämnts

samt synliggöra kopplingen mellan dessa begrepp och våra fyra frågor som hör till syftet, för att slutligen beskriva hur vi arbetat med dessa.

Analysarbetet vid forskningsfråga ett och två

Vid fråga ett ”Hur är maktfördelningen av de centrala styrdokumenten samt läraren i de lokala betygskriterierna” samt vid fråga två ”Hur har de centrala styrdokumenten lämnat avtryck i de lokala betygskriterierna” har vi använt oss av samma arbetsmetod parallellt, dvs. vi har arbetat med båda frågorna samtidigt i en och samma arbetsmetod. Begreppen *läroplan, kursplan, centrala betygskriterier* samt *läraren* har fungerat som instrument i analysarbetet vid den första frågan medan begreppen *formulerade* och *avskrivna* kriterier vid den andra. Med analysbegreppen *läroplan* menas Lpo 94 och med begreppen *kursplan* och *centrala betygskriterier* avses de centrala mål och kriterier i ämnet idrott och hälsa tillhörande grundskolan. Det är utifrån dessa tre makter som de lokala betygskriterierna skall formas utifrån. Med analysbegreppet *läraren* avser vi de lokala kriterier som inte härrör från de centrala styrdokumenten, dvs. *läroplan, kursplan* och *centrala betygskriterier*. I den fortsatta texten kallar vi dessa fyra begrepp för maktbegrepp.

Med *formulerade* kriterier menar vi de lokala kriterier som är omformulerade utifrån *läroplanen, kursplanen* samt de *centrala betygskriterierna* medan *avskrivna* kriterier är de lokala kriterier som är direkta eller nära på kopior av de centrala styrdokumenten. Dessa två analysbegrepp (*formulerade* samt *avskrivna*) har vi nyttjat för att finna om läraruppdraget[4] följts.

För att kunna fokusera på varje maktbegrepp för sig samt för att kunna urskilja dessa på bästa möjliga vis i de lokala betygskriterierna läste vi först igenom *Lpo 94*:s mål parallellt med en skolas lokala betygskriterier. Vi började därefter om från början och läste igenom *kursplan* parallellt med samma lokala betygskriterier som lästs tidigare parallellt med *Lpo 94*. Allra sist gick vi igenom de *centrala betygskriterierna* tillsammans med samma lokala betygskriterier som lästs dessförinnan parallellt med de tidigare två centrala styrdokumenten. Detta arbetssätt följde vi (var och en för sig) varje gång vid samtliga tretton skolor. För att synliggöra ovanstående maktbegrepp i den enskilda skolans lokala betygskriterier använde vi oss av olika färger där varje begrepp representerade en viss färg dvs. när vi fann något från exempelvis de centrala betygskriterierna i de lokala betygskriterierna strök vi över detta med en röd färg i de lokala betygskriterierna samtidigt som vi antecknade om kriteriet var formulerat eller avskrivet från källan i fråga. I vissa fall fick brukade vi två eller tre färger för samma mening i de lokala betygskriterierna, eftersom de tre maktbegreppen *Lpo 94, kursplan* och *centrala betygskriterier* (de centrala styrdokumenten) ibland kunde innehålla liknande aspekter. Till slut kunde varje skolas lokala betygskriterier inneha tre olika färger. De meningar som var ofärgade, var meningar som kommit till genom *lärarens* egna idéer. Eftersom det är *läraren* som formar de lokala betygskriterierna och då de lokala kriterierna endast skall baseras utifrån de centrala styrdokumenten (*Lpo 94, kursplanen* och *centrala betygskriterierna*) kunde vi dra slutsatsen att de ofärgade meningarna var lärarens egna idéer.

Som kan utläsas i föregående stycke gjorde vi först en noggrann närläsning för att kunna urskilja maktbegreppen i de lokala betygskriterierna samt om dessa maktbegrepp var

[4]Detta uppdrag handlar om att lokalt konkretisera läroplanens- och kursplanens mål samt de centrala betygskriterierna till lokala betygskriterier dvs. tydliggöra vad eleverna behöver kunna utifrån de centrala styrdokumenten för att erhålla ett visst betyg (Andersson, 1999).

avskrivna eller formulerade utifrån de centrala styrdokumenten dvs. hur *Lpo 94*, *kursplanen* och de *centrala betygskriterierna* lämnat avtryck i de lokala betygskriterierna. I vår avsikt att sedan kunna besvara frågorna om ”Hur är maktfördelningen av de centrala styrdokumenten samt läraren i de lokala betygskriterierna” samt ”Hur har de centrala styrdokumenten lämnat avtryck i de lokala betygskriterierna” räknade vi hur ofta varje begrepp förekom i respektive skolas lokala betygskriterier, dvs. hur frekvent *Lpo 94*, *kursplan*, *centrala betygskriterier*, *läraren, formulerade* och *avskrivna* centrala mål och kriterier förekom i de lokala betygskriterierna. Genom att vi arbetade både med en kvalitativ samt en kvantitativ analys strävade vi efter att minimera att resultatets validitet försämrades (då vi även undersökte vad de olika orden betyder i det enskilda sammanhanget, eftersom *Lpo 94*, *kursplanen* och *centrala betygskriterier* kan vara lika varandra). Som tidigare berörts tenderar den kvantitativa analysen att vara okänslig för det sammanhang i vilket de räknade begreppen befinner sig i samt att ord kan ha olika innebörd i olika sammanhang.

Analysarbetet vid forskningsfråga tre

Vid den tredje frågan ”Saknas delar av kursplanens mål att uppnå och/eller de centrala betygskriterierna i de lokala kriterierna” har arbetsmetoden varit som i de två föregående frågorna (fråga 1 och 2). Förutom att vi har gjort en närläsning av de centrala målen och kriterierna parallellt med de lokala betygskriterierna har vi även räknat förekomsten av de saknade målen och kriterierna i de lokala betygskriterierna. Vad gäller denna tredje fråga har vi däremot inte använt några analysbegrepp som instrument vid analysarbetet, eftersom denna fråga tillhörande syftet var tillräckligt preciserad för att kunna användas i vårt analysarbete.

Vid analysarbetet har vi ständigt arbetat med de centrala uppnåendemålen och centrala betygskriterierna enskilt dvs. först analyserade vi kursplanens mål parallellt med en skolas lokala betygskriterier. Vi började därefter om från början och läste igenom de centrala betygskriterierna parallellt med samma lokala betygskriterier som lästs tidigare tillsammans med kursplanens mål. Detta gjorde vi för att inte blanda ihop de båda styrdokumenten (*kursplanen* och de *centrala betygskriterierna*) i analysen. Vid analysen läste vi det första uppnåendemålet och sedan sökte vi efter det enskilda målet i det lokala betygskriteriet. Vi antecknade om målet fanns eller om det saknades. Vi följde samma procedur vid övriga kursplanemål för ämnet idrott och hälsa och så även för de centrala betygskriterierna. Hela tillvägagångssättet genomfördes ytterligare en gång, dvs. vi gjorde två tolkningar var och som tidigare arbetade vi med en skola i taget.

Kursplanens uppnåendemål kan i vissa fall innehålla skilda kunskapsmål. Vi valde därför att dela upp tre av målen i två delar. Nedanstående exempel är ett uppnåendemål som nämns i kursplanen. Eleven skall här…

> förstå sambandet mellan mat, motion och hälsa och kunna tillämpa kunskaper i ergonomi i vardagliga sammanhang

Detta mål delade vi upp genom att ett mål handlade om mat, motion samt hälsa och det andra om ergonomi. Detta innebar enligt vår mening att reliabiliteten om vilka kunskapsmål skolorna saknade höjdes då ett ”mål att uppnå” i centrala kursplanen kan innehålla flera kunskapsmål (som exemplet ovan visar).

Motiveringen till valet av frågan ”Saknas delar av kursplanens mål att uppnå och/eller de centrala betygskriterierna i de lokala kriterierna” är att kursplanens uppnåendemål samt de centrala betygskriterierna är nationellt viktiga mål och kriterier för eleverna att uppnå vid

grundskolans. Dessa mål och kriterier skall också verka som en säkerhet för en rättvis och likvärdig utbildning och bedömning av elever, då de är de enda centrala riktlinjerna för bedömningen av elever runt om i landet (Skolverket, 2001). Således bör även eleverna bedömas utifrån dessa mål och kriterier vid sättande av terminsbetyg och följaktligen finnas med i de lokala betygskriterierna, om än något förenklade.

Analysarbetet vid forskningsfråga fyra

Vid frågan ”Innehåller de lokala betygskriterierna enbart kunskaper i ämnet” har vi använt oss av liknande metod som vid fråga ett och två dvs. vi har använt begrepp som ett analysinstrument i analysarbetet för att urskilja aspekter vi vill komma åt i det aktuella dokumentet. Nyckelbegreppen som använts just i detta analysarbete är *ordning* och *uppförande*. Begreppet *ordning* innefattar i vår studie betygskriterier som fungerar som disciplinerande som t.ex. passa tider, vara ombytt och ta bort material som *uppförande* menar vi betygskriterier som är personlighetsrelaterade som t.ex. närvaro, flit och ambition. Anledningen till att vi väljer att arbeta med dessa båda begrepp är för att det är aspekter som bedömdes i de två tidigare betygssystemen, dvs. i det absoluta och i det normrelaterade betygssystemet. Som tidigare nämnts i bakgrundsavsnittets inledning, menar Tholin (2006) att ”Betygsystemet är i många avseenden skolans mest formaliserade regelverk. Det är svårt att tänka sig bytet från ett system till ett annat sker utan att många aktörer, till exempel lärare, elever, föräldrar och skolpolitiker, bär med sig delar av det gamla systemet in i det nya” (s.61). Eftersom de lokala betygskriterierna är utformade av läraren och då dessa kriterier endast skall vara kunskapsrelaterade, ansåg vi att begreppen *ordning* och *uppförande* var relevanta i vår undersökning. Detta gör vi dels för att undersöka om Tholins slutsats stämmer när det gäller de lokala betygskriterierna i Gävle kommun samt om begreppen skiljer sig avsevärt från nuvarande betygssystems bedömningsaspekter. Utifrån resonemanget att lokala betygskriterier endast ska skall vara kunskapsrelaterade valde vi även dessutom att fokusera på övriga aspekter förutom de nämnda begreppen *ordning* och *uppförande*, som inte har med kunskaper i ämnet och göra.

Analysarbetet vid fråga fyra ”Innehåller de lokala betygskriterierna enbart kunskaper i ämnet”, utförde vi enligt följande. Först letade vi efter begreppen genom en närläsning. Därefter gjorde vi ytterligare en noggrann närläsning för att komma fram till vad begreppen betyder just i den enstaka meningen eftersom, som tidigare tagits upp, det är stor risk att en och samma term betecknar olika begrepp i olika skilda sammanhang. För att kunna komma fram till om begreppen *ordning* och *uppförande* var en vanlig företeelse i de lokala betygskriterierna, räknade vi deras förekomst i det enskilda betygsdokumentet, dvs. hur frekvent *ordning* och *uppförande* kriterierna förekom i de lokala betygskriterierna.

När vi analyserat texterna utifrån våra fyra frågor tillhörande syftet att ”undersöka innehållet i respektive skolas lokala betygskriterier inom Gävle kommun” skapade vi oss till slut en uppfattning om helheten. Vid varje tolkning (totalt åtta tolkningar) använde vi oss av nya kopior av de lokala betygskriterierna, detta i en strävan att hålla oss så objektiva som möjligt och för att inte bli påverkade av tidigare understrykningar. Samma metod använde vi oss av vid våra analyskommentarer av betygskriterierna dvs. vid en enskild tolkning nyttjade vi oss av ”tomma papper” för att inte bli påverkade av våra tidigare reflektioner. Därefter använde vi oss av samtliga analyskommentarer och understrykningar i de lokala betygskriterierna som vi kommit fram till under analysarbetet. Detta gjorde vi både för att bilda oss en uppfattning om helheten men även för att kunna följa utvecklingen av vårt tolkningsarbete dvs. processen mellan tolkning ett och två. Vår första tolkning med våra nedtecknade kommentarer har haft

betydelse för oss i analysarbetet. Det är lätt hänt att forskaren blir ”blind” och inte uppfattar det relevanta i tolkningens senare skede, då har vi kunnat ta stöd av den första tolkningens analyskommentarer och understrykningar för att komma underfund med våra första reaktioner av tolkningsmaterialet.

Analysarbetet vid samtliga fyra frågor som är relaterade till syftet bygger alltså på vår tolkning av de lokala kriterierna. Eftersom vi är två stycken som oberoende och beroende av varandra har gjort tolkningar av varje skolas betygskriterier är undersökningens reliabilitet högre än om var och en av oss hade tolkat. Självklart finns det möjligheter att vi har gjort feltolkningar i dokumenten, men risken är betydligt mindre när vi är två stycken.

5. Resultat

Resultatet av studien presenteras nedan i fyra avsnitt som är uppdelade efter frågorna tillhörande syftet: ”Hur är maktfördelningen av de centrala styrdokumenten samt läraren i de lokala betygskriterierna?”, ”Hur har de centrala styrdokumenten lämnat avtryck i de lokala betygskriterierna?”, ”Saknas delar av centrala kursplanens ”mål att uppnå” och/eller de centrala betygskriterierna i de lokala kriterierna?” samt ”Innehåller de lokala betygskriterierna enbart kunskaper inom ämnet?” Avslutningsvis summeras hela resultatavsnittet allra sist med en kortare sammanfattning.

– Det första resultatavsnittet synliggör hur frekvent tre olika styrdokument förekommer i de lokala betygskriterierna dvs. läroplan (Lpo 94), idrott och hälsas kursplan och dess centrala betygskriterier. Även läraren[5] är en källa genom lokala kriterier som inte har sitt ursprung från någon av de tre nyss nämnda styrdokumenten. Tabell nummer 3 förklarar detta tillsammans med en kortare sammanfattning.

– Det andra resultatavsnittet visar hur de centrala målen och kriterierna lämnat avtryck i de lokala kriterierna. Hur detta avtryck gjorts synliggörs utifrån två aspekter, nämligen lokala betygskriterier som är avskrivningar från de centrala målen och kriterierna samt formulerade lokala kriterier utifrån de centrala målen och kriterierna. Resultatet redovisas först i form av tabell nummer 4 och sedan med hjälp av tabeller (för läsbarhetens skull) innehållande exempel från de centrala målen och kriterierna och slutligen hur de lokala kriterierna har formats utifrån dessa.

– Det tredje resultatavsnittet synliggör vad som saknas i de lokala betygskriterierna dvs. vilka uppnåendemål från kursplanen och/eller centrala betygskriterier som saknas i respektive skolas betygskriterier. Detta förklaras med hjälp av två tabeller (tabell nummer 5 och 6). Avsnittet avslutas med en kortare sammanfattning.

– Det fjärde resultatavsnittet åskådliggör lokala kriterier som inte har med kunskaper inom ämnet att göra och sådana kriterier skall således inte finnas i de lokala kriterierna. Här använder vi begreppen ordning och uppförande. Begreppens innebörd har tidigare förklaras i metodavsnittet, men förklaras även i detta som är vårt fjärde resultatavsnitt.

[5] Med läraren menar vi den levande makt som har gjort ett avtryck i de lokala betygskriterierna. Det kan t.ex. vara en lärare eller ett arbetslag (med flera lärare) som har format kriterierna.

5.1 Hur är maktfördelningen av de centrala styrdokumenten samt läraren i de lokala betygskriterierna?

Lokala betygskriterier skall formas utifrån den centrala kursplanens mål för ämnet och dess centrala betygskriterier samt från Lpo 94:s mål (Andersson, 1999). Detta resultatavsnitt klargör i vilken utsträckning dessa tre (ovan nämnda) makter återfinns i de lokala betygskriterierna. Resultatavsnittet synliggör också ord/kriterier som läraren är makten bakom eftersom det finns exempel på kriterier som inte härstammar från någon av de tre nämnda makterna (läroplan, kursplan och centrala betygskriterier) och således inte skall finnas i de lokala kriterierna (Skolverket, 2004a).

I tabell 3 redovisas hur frekvent de olika makterna (läroplan, kursplan, centrala betygskriterier samt läraren) återfinns i tretton skolors lokalt utformade betygskriterier. Dessa tretton skolor har vi benämnt med nummer, från skola nummer 1 till skola nummer 13. Kolumn 1 visar de olika skolorna och kolumn 2 visar hur många ord varje skolas kriterier innehåller (i hela resultattexten kommer vi att benämna skolorna med hjälp av denna första kolumn). Kolumn 3 (om läroplan), 4 (om kursplanen), 5 (om centrala betygskriterier) samt 6 (om läraren) visar i vilken utsträckning de lokala kriterierna är påverkade av dessa makter. Som tabellen visar överstiger de olika skolornas procentsatser 100 %. Anledningen till detta är att ett lokalt kriterium kan innehålla avtryck från flera källor eftersom de centrala styrdokumenten inom vissa områden är lika varandra.

Skola 1, 2 och 3 har likadana lokala betygskriterier och därför har vi valt att redovisa skolorna tillsammans. Ytterligare två skolor (6 och 8) har nästan samma kriterier som de nyss nämnda skolorna men dessa har lyft ur några och lagt till andra kriterier/ord och skiljer sig därför marginellt från övriga tre skolor men tillräckligt för att redovisas enskilt.

Tabell 3 – utsträckning av hur de olika makterna förekommer i respektive skolas lokala betygskriterier i ämnet idrott och hälsa för skolår 9.

Skola	*Antal ord i kriterierna (st)*	*Läroplan (Lpo 94) (%)*	*Kursplan (%)*	*Centrala betygskriterier (%)*	*Läraren (%)*
1-3	119	26	38	71	9
4	124	17	39	45	35
5	291	8	52	66	28
6	127	23	45	61	10
7	547	3	56	80	1
8	124	22	36	71	11
9	126	23	41	35	43
10	215	24	51	42	38
11	165	0	36	38	45
12	387	23	37	54	18
13	125	17	98	32	3
Snitt	199	14	48	54	22

Som tabellen visar är kursplan samt de centrala betygskriterier de två största maktfaktorerna som påverkar de lokala betygskriteriernas utformning. Läroplanen och läraren förekommer inte lika frekvent som källa i kriterierna men just läraren procentsats (i genomsnitt 22 %) är anmärkningsvärd då läraren i denna studie ej bör ha lämnat avtryck i de lokala kriterierna.

5.2 Hur har de centrala styrdokumenten lämnat avtryck i de lokala betygskriterierna?

I detta andra resultatavsnitt synliggörs hur skolorna i Gävle kommun har format respektive lokala betygskriterier utifrån läroplanen (Lpo 94), kursplanen för idrott och hälsa och dess centrala betygskriterier. Texten nedan är uppdelad i två underrubriker, ”formulerade kriterier” och ”avskrivna kriterier”. Vad vi menar med dessa båda begrepp förklaras inom respektive rubrik. Båda resultatdelarna innehåller exempel på centrala mål och kriterier med efterföljande lokala kriterier på hur skolorna har formulerat kriteriet utifrån det centrala exemplet. Syftet med frågan är inte att visa alla makterna i ett lokalt kriterium utan hur skolorna konkretiserat t.ex. ett av kursplanens ”mål att uppnå” (vi är medveten att ett lokalt kriterium kan innehålla flera källor). Skolorna identifieras inom parentes med den siffra som de tilldelades i tabell 3. Eftersom resultatet av undersökningen i detta avsnitt är omfattande har vi valt att begränsa innehållet vi synliggör. Ett komplement till texten är tabell 3 (som redovisats ovan) och tabell 4 (som redovisas nedan) och dessa kommer vi att hänvisa till i den följande texten.

Formulerade kriterier

Läraruppdraget i dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem handlar bl.a. om att varje skola skall formulera lokala betygskriterier i varje ämne för hela skolår 8 samt för höstterminen i skolår 9 dvs. tydliggöra vad eleverna behöver kunna för att erhålla ett visst betyg genom att utgå från vilken termin eleverna befinner sig i och sedan hitta en balans utifrån vad de skall kunna vid grundskolans slut med utgångspunkt i läroplanens- och kursplanens mål samt de centrala betygskriterierna (Andersson, 1999). Denna konkretisering görs av läraren eftersom det är dennes uppgift att formulera de lokala kriterierna. Resultatdelen nedan är uppdelad efter de centrala målen och kriterierna som underrubriker innebärande läroplan, kursplan samt centrala betygskriterier.

I tabell 4 nedan visas i vilken utsträckning de lokala betygskriterierna är formulerade eller avskrivna kriterier utifrån de centrala målen och kriterierna. Exempelvis är 92 % av skola 8:s lokala kriterier formuleringar genomförd av läraren utifrån de centrala målen och kriterierna och således är 8 % av orden avskrivna från de centrala målen och kriterierna. Kolumn 1 visar vilken skola antal ord i kriterierna (kolumn 2) samt procentsatsen (kolumn 3) gäller.

Tabell 4 – vilken utsträckning de lokala betygskriterierna har formulerade eller avskrivna centrala mål eller kriterier.

Skola	*Antal ord i kriterierna (st)*	*Kriterier som formulerats utifrån centrala mål och kriterier (%)*
1-3	119	91
4	124	100
5	291	97
6	127	91
7	547	97
8	124	92
9	126	100
10	215	95
11	165	100
12	387	55
13	125	86
Snitt	199	91

De tretton skolor som deltar i vår studie har mer eller mindre egna formuleringar av de centrala målen och kriterierna i de lokala betygskriterierna. Flest formulerade ord har skola 4, 9 och 11 som har 100 % medan skola 12 har minst med 55 %.

Läroplan

Eftersom Läroplanen[6] genomsyrar hela skolverksamheten med dess mål bör den vara en källa vid utformningen av de lokala betygskriterierna (Andersson, 1999). Som tabell 3 visar är Lpo 94 ingen stor maktfaktor då i genomsnitt 14 % av orden i de lokala betygskriterierna bär dennes avtryck. För läsbarhetens skull kommer vi nedan med hjälp av tre tabeller vissa hur de lokala tillämpningarna formulerats utifrån Lpo 94 (denna typ av tabell förekommer också för läsbarhetens skull i resterande text inom frågan ”Hur har de centrala styrdokumenten lämnat avtryck i de lokala betygskriterierna”).

Lpo 94:s mål har omsatts till lokala betygskriterier i idrott och hälsa inom tre områden. Det vanligaste lokala kriteriet där Lpo 94:s mål är närvarande är kring elevens kunskaper om förhållandet mellan kost, motion och hälsa. Elva skolors betygskriterier innefattar detta mål. I tio skolor för Godkänt och i en skola för Väl godkänt. Nedan visar vi några lokala exempel utifrån Lpo 94:s ”mål att uppnå”.

Lpo 94 – mål att uppnå	**Exempel på formulerade lokala kriterier utifrån målet**
Eleven skall ha grundläggande kunskaper om förutsättningarna för en god hälsa samt har förståelse för den egna livsstilens betydelse för hälsan och miljön.	• Sambandet mellan kost och fysisk aktivitet (4) • Förstår sambandet mellan idrott och hälsa samt inser hur välbefinnandet kan bibehållas och förbättras genom regelbunden fysisk aktivitet (5) • Du skall ha besvarat teorifrågorna om hälsa, motion och friluftsliv på ett godtagbart sätt (11)

Det nedanstående området, där Lpo 94 lyser med sin närvaro i de lokala betygskriterierna är att eleven skall visa hänsyn och respekt och kunna samarbeta. Dessa mål är inte ett uppnåendemål utan ett strävansmål som skolan skall verka mot att utveckla hos eleven. I de lokala betygskriterierna kommer dessa mål från Lpo 94 till uttryck i tio skolors betygskriterier. Lpo 94:s strävansmål uttrycks mest frekvent för Godkänt men vid fåtalet skolor även för de högre betygen. Skola 10:s kriterium krävde en relativt komplicerad tolkning av oss då olika källor uppträdde. Vi har tolkat kriteriet att ”visa hänsyn och respekt för både kamrater och lärare” är inspirerat från Lpo 94. Övrig text från kriteriet har vi tolkat som lärarens ord då det inte tydligt går att finna spår från Lpo 94 i kriteriet.

Lpo 94 – mål att sträva mot	**Exempel på formulerade lokala kriterier utifrån målet**
känner trygghet och lär sig att ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra, lär sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra.	• kunna samarbeta och förstå fair play (inte fuska) (1, 2, 3, 6, 8) • ställa upp på verksamheten, lärare och kamrater (1, 2, 3, 6, 8) • Du skall kunna uppföra dig på ett godtagbart sätt, visa hänsyn och respekt för både kompisar och lärare samt vara rädd om skolans material (10)

[6] Med läroplan menar vi ”läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet” dvs. Lpo 94.

Det tredje området där Lpo 94:s mål förekommer är elevens förmåga att ta ansvar. I de lokala betygskriterierna finns sju avtryck av detta strävansmål och i merparten för Väl godkänt.

Lpo 94 – mål att sträva mot	Exempel på formulerade lokala kriterier utifrån målet
Tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö	• Tar ansvar för sin egen träning och hälsa (1, 2, 3, 6, 8) • Tar ansvar för sin egen träning (4) • du skall kunna ta ansvar för att genomföra de uppgifter du blir ombedd att göra av läraren, både på lektioner och på friluftsdagar (10)

Sammanfattningsvis förekommer Lpo 94 i ringa omfattning i de lokala betygskriterierna då endast 14 % av orden i kriterierna i genomsnitt har sitt ursprung från Lpo 94. Det är endast inom de tre berörda områdena som vi fann spår av Lpo 94:s mål i de lokala betygskriterierna och i merparten av fallen för betyget Godkänt. Lpo 94:s mål har lämnat avtryck i de lokala kriterierna enbart genom omformuleringar av målen och således återfinns inga avskrivningar.

Kursplan

Som tabell 3 visar är kursplanen för idrott och hälsa en stor maktfaktor med i genomsnitt avtryck i 48 % av orden i de lokala betygskriterierna. I störst utsträckning har kursplanens ”mål att uppnå” gjort avtryck i de lokala betygskriterierna men även spår av kursplanens ”mål att sträva mot” samt ”mål att uppnå” vid det femte skolårets slut förekommer. För läsbarhetens skull kommer vi nedan med hjälp av fem tabeller vissa hur några av de lokala tillämpningarna formulerats utifrån kursplanen.

Som vi synliggjort ovan inom rubriken ”Läroplan” utgjorde Lpo 94 avtryck i elva lokala kriterier som innefattade området kost, motion och hälsa. Kursplanen samspelade med Lpo 94 i samtliga dessa fall dvs. avtryck från både kursplanen samt läroplanen gick att hitta. I stället för att visa samma lokala exempel igen har vi nedan valt att synliggöra hur skolorna har formulerat den andra delen av målet dvs. det som rör elevens kunskaper i ergonomi. Fyra skolors lokala kriterier innefattar detta uppnåendemål.

Kursplan – mål att uppnå	Exempel på formulerade lokala kriterier utifrån målet
Förstå sambandet mellan mat, motion och hälsa och kunna tillämpa kunskaper i ergonomi i vardagliga sammanhang	• klarar grundläggande kunskap genom ett prov (5) • Du vet hur du skall sitta, lyfta, bära för att undvika belastningsskador (7) • har kunskaper i ergonomi och kan tillämpa dessa i skadeförebyggande syfte (9)

Kursplanens ”mål att uppnå” inom momenten orientering och friluftsliv förekommer i merparten av de lokala betygskriterierna. I vissa fall något luddigt som exempelvis skola 12:s kriterium där det för Godkänt räcker att ta sig runt en orienteringsbana.

Kursplan – mål att uppnå	Exempel på formulerade lokala kriterier utifrån målet
kunna orientera sig i okända marker genom att använda olika hjälpmedel samt kunna planera och genomföra vistelse i naturen under olika årstider	• Du kan orientera i okänd mark efter tydliga ledstänger. Du kan de vanligaste karttecknen (7) • Tar sig runt på en orienteringsbana (12) • Du skall vid aktiviteter utomhus och på friluftsdagar

	visa att du kan anpassa dig efter rådande förutsättningar (friluftslivskunskap) (10)

Merparten av de tretton skolorna använder sig av ”mål att sträva mot” från idrott och hälsas kursplan när de format kriterier för de högre betygen (VG och MVG). Exemplen nedan visar hur skolorna har formulerat lokala kriterier som rör elevens ledarskapsförmågor utifrån kursplanens strävansmål.

Kursplan – mål att sträva mot	**Exempel på formulerade lokala kriterier utifrån målet**
Utvecklar förmågan att organisera och leda aktiviteter	• visa goda ledaregenskaper, såsom ta ansvaret att hjälpa sina kamrater (12) • Du skall ha planerat, genomfört och utvärderat en så kallas elevledd lektion på ett mycket bra sätt och visat bra ledaregenskaper (10) • du kan planera, organisera och leda flera olika idrottsaktiviteter för en större grupp och kan anpassa innehållet till gruppen (7)

Enligt Andersson (1999) skall även kursplanens mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret ligga till grund vid utformningen av de lokala betygskriteriernas Godkäntnivå. Detta ger sig tydligast uttryck i de lokala kriterierna inom momentet simning då fyra skolor har formulerat kriterier. Skola 13 definierar inte vad ”kunna simma” innebär men övriga exempel är däremot tydliga. Dock ställer skola 11:s kriterium lägre krav än det centrala målet vilket är anmärkningsvärt.

Kursplan- mål att uppnå i år fem	**Exempel på formulerade lokala kriterier utifrån målet**
…kunna simma 200 meter, varav 50 meter på rygg…	• Kan helst simma 200 m (5) • Kunna simma (13) • 100m bröst och 50m rygg (11)

Även från kursplanens brödtext inom rubriken ”Ämnets syfte och roll i utbildningen”, fann vi avtryck av i de lokala betygskriterierna. Avsnittet innehåller inga mål för ämnet utan utrycker helt enkelt ämnets roll och syfte i skolan. Cirka hälften av skolornas kriterier innefattar att eleven skall delta utifrån dennes förutsättningar (i samtliga fall för Godkänt).

Ämnets syfte och roll i utbildningen	**Exempel på formulerade lokala kriterier utifrån syftet**
Ett grundläggande syfte med ämnet är också att skapa förutsättningar för alla att delta i olika aktiviteter på sina egna villkor, utveckla gemenskap och samarbetsförmåga samt förståelse och respekt för andra	• Sköter närvaro, passar tider och presterar sitt bästa efter sina förutsättningar (4) • Arbeta och göra sitt bästa efter sin egen förmåga (1, 2, 3, 6, 8) • Delta efter egen förmåga på undervisningens olika moment (10)

Sammantaget är kursplanen i idrott och hälsa en betydande maktfaktor i de lokala betygskriterierna då i genomsnitt 48 % av orden härstammar från kursplanen och i störst utsträckning genom ”mål att uppnå”. Kursplanen är mest synlig i betygsteget Godkänt i de

lokala betygskriterierna men förekommer även för Väl Godkänt samt Mycket väl godkänt om än i mindre utsträckning. Kursplanen samarbetar både med läroplanen samt med de centrala betygskriterierna i stor utsträckning dvs. flertalet av de lokala kriterierna innehöll avtryck från de olika makterna.

Centrala betygskriterier

De centrala betygskriterierna för ämnet idrott och hälsa är den källa som har störst utrymme med 54 % avtryck i orden i de lokala betygskriterierna. De centrala betygskriterierna förekommer oftast för de högre betygen. Skälet till detta återkommer vi till i resultatdiskussionen.

I de centrala betygskriterierna finns två kriterier som konkretiserar vad eleven skall kunna vid sättande av slutbetyg för att få Väl godkänt respektive Mycket väl godkänt i inom området kost, motion och hälsa. Båda lokala exemplen är för betyget Väl godkänt.

Centrala betygskriterier – VG-nivå	Exempel på formulerade lokala kriterier utifrån de centrala
Eleven reflekterar med hjälp av kunskaper om kropp och rörelse över hur hälsa och välbefinnande kan bibehållas och förbättras	• Förstår sambandet mellan hälsa och välbefinnande och hur detta kan bibehållas och förbättras (1, 2, 3, 6, 8) • Du vet hur kroppen fysiskt påverkas av olika typer av konditions- och styrketräning. Du kan förklara hur kroppen får energi till musklerna (7)

Ett av de centrala betygskriterierna för Väl godkänt reglerar att eleven skall ha kunskaper i fysiska aktiviteter som gör det möjligt att avvärja och förutse risker. Detta kriterium har sju skolor formulerat lokalt på olika sätt. Skola 5:s kriterium kräver inte tydligt vad eleven skall reflektera men då regler bl.a. är till för säkerheten inom idrottsaktiviteter anser vi att det är en lokal formulering utifrån det centrala kriteriet.

Centrala betygskriterier – VG-nivå	Exempel på formulerade lokala kriterier utifrån de centrala
Eleven använder sina kunskaper för att förutse och avvärja risker i samband med olika fysiska aktiviteter	• Ska känna till hur skador förebyggs i samband med fysiska aktiviteter (1, 2, 3, 6, 8) • Kan spela matcher enligt regler (5) • …Du kan förutse och förhindra skador (7)

De centrala betygskriterierna ställer tydliga krav på att eleven skall röra sig på ett ändamålsenligt sätt. Detta kriterium har samtliga skolor i undersökningen på ett eller annat vis med i respektive lokala betygskriterier.

Centrala betygskriterier – MVG-nivå	Exempel på formulerade lokala kriterier utifrån de centrala
Eleven anpassar sina rörelser till de krav som olika aktiviteter och situationer ställer på exempelvis balans, precision och tempo	• Deltar med ett (naturligt) rörelsemönster i allaktivitet (1, 2, 3, 6, 8) • Du använder dig av en mycket god teknik i de flesta idrottsaktiviteterna. Dina rörelser är väl avvägda och utförs med precision, balans och rytm (7) • Prova på och klara de flesta av våra övningar på ett stilfullt sätt (11)

Sammantaget förekom de centrala betygskriterierna frekvent i de lokala kriterierna, oftast för de två högre betygen. Vi hittade åtskilliga exempel på genomtänkta och genomarbetade lokala kriterier som härrör från de centrala kriterierna men vidare diskussion kring detta kommer att föras i resultatdiskussionen.

Sammanfattningsvis är merparten av de lokala betygskriterierna formulerade ord av läraren med i genomsnitt 91 %. Dock har vi funnit lokala kriterier med bristande kvalitet men detta kommer vi att diskutera vidare i resultatdiskussionen.

Avskrivna kriterier

Som vi förklarade inom rubriken ”formulerade kriterier” skall skolorna formulera egna kriterier utifrån centrala mål och kriterier eftersom eleven vid sättandet av terminsbetyg i nian inte skall bedömas som vid ett slutbetyg (Skolverket, 2001). I denna andra resultatdel synliggör vi om så är fallet. Tabell 3 är aktuell även inom denna rubrik då den synliggör i vilken utsträckning skolorna har formulerat om de centrala kriterierna och målen. Denna del bygger på samma disposition som ovan, nämligen att först visar vi det centrala exemplet sedan de lokala tillämpningarna.

Som tabell 3 visar är i genomsnitt 9 % av orden i de lokala betygskriterierna avskrivna ord. Med avskrivna ord menar vi de lokala kriterier som antingen är direkta avskrivningar eller väldigt nära avskrivningar av de centrala målen och kriterierna. Vi kommer nedan att ge exempel på vad vi menar med detta.

I tio av de tretton skolornas lokala betygskriterier som deltar i vår studie förekommer det avskrivningar av de centrala målen och kriterierna för idrott och hälsa. Flest avskrivningar har skola 12 där 45 % av orden i kriterierna är kopierade utifrån centrala mål och kriterier medan tre skolor (4, 9, 11) har 0 % kopierade mål eller kriterier. Lpo 94 har ej några avskrivna mål i de lokala betygskriterierna så i denna del koncentrar vi oss enbart på kursplanen och centrala betygskriterier.

Kursplan

Från kursplanen har fåtalet skolor avskrivna centrala mål som lokala betygskriterier, då skolorna 7, 12 och 13 är de enda i studien som har kopierade mål från kursplanen. Det är enbart från kursplanens ”mål att uppnå” som det finns avskrivningar av i de lokala betygskriterierna och då oftast för betyget Godkänt.

Skola 12 har tio kriterier för betyget Godkänt varav sju är direkta eller nära avskrivningar av de centrala målen. Från kursplanen har skolan delat upp det centrala målet kring kost och hälsa samt kunskaper i ergonomi i två lokala kriterier. Likaså har skola 13 avskrivet sista delen av det centrala målet i dess lokala kriterier.

Kursplan – mål att uppnå	Exempel på avskrivna lokala kriterier utifrån målet
Förstå sambandet mellan mat, motion och hälsa och kunna tillämpa kunskaper i ergonomi i vardagliga sammanhang	• kunna förstå sambandet mellan mat, motion och hälsa (12) • kunna tillämpa kunskaper i ergonomi i vardagliga sammanhang (12) • kunna tillämpa kunskaper i ergonomi i vardagliga

	situationer (13)

Skola 13 har även kopierat första delen av kursplanens ”mål att uppnå” som gäller orientering. Om än inte ordagrant så anser vi att det är en avskrivning.

Kursplan – mål att uppnå	Exempel på avskrivna lokala kriterier utifrån målet
Kunna orientera sig i okända marker genom att använda olika hjälpmedel…	Kunna orientera i okänd natur genom att använda olika hjälpmedel (13)

Centrala betygskriterier

Den källa som mest frekvent är avskriven i de lokala betygskriterierna är de centrala betygskriterierna då åtta av de tretton skolor som deltar i undersökningen har avskrivna centrala betygskriterier. I samtliga fall för betygsnivåerna Väl godkänt och Mycket väl godkänt.

Från de centrala betygskriterierna inom området friluftsliv är det sex skolor som har avskrivet kriteriet i respektive lokala betygskriterier.

Centrala betygskriterier – VG-nivå	Exempel på avskrivna lokala kriterier utifrån kriteriet
Eleven deltar i och tillämpar sina kunskaper om friluftsliv under olika årstider	• deltar i och tillämpar sina kunskaper om friluftsliv under olika årstider (1, 2, 3, 6, 8) • delta i och tillämpa sina kunskaper om friluftsliv under olika årstider (12)

Fler exempel på hur skolorna har arbetat med de centrala kriterierna men som endast har mynnat ut i nära avskrivna kriterier är att eleven skall röra sig ändamålsenligt.

Centrala betygskriterier – VG-nivå	Exempel på avskrivna lokala kriterier utifrån kriteriet
Eleven använder ett ändamålsenligt rörelsemönster vid deltagande i olika fysiska aktiviteter	• du skall visa ett ändamålsenligt rörelsemönster vid deltagande i olika aktiviteter (10) • kunna använda ett ändamålsenligt rörelsemönster vid deltagande i olika fysiska aktiviteter (12)

Skola 5:s lokala kriterium anser vi vara en avskrivning då det väsenliga från det centrala kriteriet är densamma om än omkastat.

Centrala betygskriterier – VG-nivå	Exempel på avskrivna lokala kriterier utifrån kriteriet
Eleven anpassar sina rörelser till de krav som olika aktiviteter och situationer ställer på exempelvis balans, precision och tempo	• kunna anpassa sina rörelser till de krav som olika aktiviteter och situationer ställer på exempelvis balans, precision och tempo (12) • anpassar rörelserna med tempo, precision och balans (5)

Sammanfattningsvis är det ovanligt att det förekommer avskrivningar av de centrala målen och kriterierna i de lokala betygskriterierna. I tio av de lokala kriterierna finns det avskrivna centrala mål och/eller kriterier. I åtta av dessa fallen återfanns endast ett kriterium som har kopierats. Skola 12 var den enda skolan som urskiljde sig från övriga med 45 % kopierade ord i dess kriterier. De centrala betygskriterierna var den källa som oftast är avskriven i de lokala betygskriterierna då sju skolor har kriterier som är avskrivna medan kursplanens mål endast finns avskriven i tre skolor.

5.3 Saknas delar av kursplanens mål att uppnå och/eller de centrala betygskriterierna i de lokala kriterierna?

I detta tredje resultatavsnitt synliggör vi centrala mål och kriterier som inte återfinns i de lokala betygskriterierna. Resultatet visas genom tabell 5 och 6. Vi kommer enbart att koncentrera oss på ”mål att uppnå” ur kursplanen för idrott och hälsa och dess betygskriterier eftersom de har fastställts som nationellt viktiga mål och kriterier för eleverna att kunna vid grundskolans slut samt att de skall ses som en säkerhet för en rättvis och likvärdig bedömning av elever (Skolverket, 2001). Således bör även eleverna bedömas utifrån dessa mål och kriterier vid sättande av terminsbetyg och följaktligen finnas med i de lokala betygskriterierna.

Tabell nummer 5 nedan visar i vilken utsträckning varje skola (kolumn 1) saknar de centrala betygskriterierna (kolumn 2) och kursplanens ”mål att uppnå” (kolumn 3) i respektive lokala betygskriterier i ämnet idrott och hälsa. Skola 1, 2 och 3 har samma lokala betygskriterier och därför har vi valt att redovisa dessa tillsammans. Ytterligare två skolor (6 och 8) har nästan samma kriterier som de nyss nämnda skolorna men skolorna har lyft ur vissa kriterier/ord och lagt till andra och skiljer sig därför marginellt från de övriga skolorna men tillräckligt för att redovisas enskilt.

Tabell 5 – antal centrala mål och kriterier som saknas i varje enskild skolas lokala betygskriterier.

Skola	*Centrala betygskriterier*	*Kursplanens ”mål att uppnå”*
1-3	0/9	3/9
4	1/9	4/9
5	0/9	0/9
6	0/9	3/9
7	0/9	0/9
8	0/9	3/9
9	1/9	3/9
10	1/9	3/9
11	7/9	4/9
12	0/9	0/9
13	1/9	0/9

Som tabellen synliggör var kursplanens ”mål att uppnå” den källa som mest frekvent saknades i de lokala betygskriterierna då sju skolor saknade flera uppnåendemål. Även de centrala betygskriterierna saknades i ett eller flera fall i de lokala kriterierna. Detta är uppseendeväckande och kommer att kommenteras i resultatdiskussionen.

Nedanstående tabell (tabell nummer 6) visar samtliga centrala betygskriterier (kolumn 1) och kursplanens ”mål att uppnå” (kolumn 3) i ämnet idrott och hälsa samt i vilken utsträckning respektive mål/kriterium saknas i de lokala betygskriterierna (kolumn 2 och 4).

Tabell 6 – vilka centrala mål och kriterier från ämnet idrott och hälsas kursplan som saknas i de lokala betygskriterierna samt i vilken utsträckning de saknas.

Centrala betygskriterier	*Antal skolor*	*Kursplanens ”mål att uppnå”*	*Antal skolor*
Eleven reflekterar med hjälp av kunskaper om kropp och rörelse över hur hälsa och välbefinnande kan bibehållas och förbättras	1	förstå sambandet mellan mat, motion och hälsa	1
Eleven föreslår och genomför fysiska aktiviteter som befrämjar egen motion och hälsa	1	kunna tillämpa kunskaper i ergonomi i vardagliga sammanhang	7
Eleven använder ett ändamålsenligt rörelsemönster vid deltagandet i olika fysiska aktiviteter		kunna delta i lek, dans, idrott och andra aktiviteter och kunna utföra lämpliga rörelseuppgifter	
Eleven deltar i och tillämpar sina kunskaper om friluftsliv under olika årstider	3	kunna forma och genomföra aktiviteter för egen motion	1
Eleven använder sina kunskaper för att förutse och avvärja risker i samband med olika fysiska aktiviteter	2	kunna orientera sig i okända marker genom att använda olika hjälpmedel	
Eleven använder sina kunskaper om livsstil, livsmiljö och hälsa för att bedöma värdet av olika idrotts- och friluftsaktiviteter	1	kunna planera och genomföra vistelse i naturen under olika årstider	2
Eleven komponerar, motiverar och genomför ett allsidigt och funktionellt motionsprogram	1	kunna hantera nödsituationer i och vid vatten	6
Eleven organiserar motions-, idrotts- eller friluftsaktiviteter tillsammans med andra med hänsyn till olika deltagares behov	1	ha kunskaper i livräddande första hjälp	6
Eleven anpassar sina rörelser till de krav som olika aktiviteter och situationer ställer på exempelvis balans, precision och tempo		ha kunskaper i vanliga rörelseaktiviteter och hur de kan bedrivas på ett säkert sätt	1

I tabellen framgår det vilka centrala kriterier och kursplanens ”mål att uppnå” som saknas i de lokala betygskriterierna samt i vilken utsträckning. Detta är anmärkningsvärt men vi avstår att diskutera detta här utan detta görs i den följande resultatdiskussionen.

5.4 Innehåller de lokala betygskriterierna enbart kunskaper inom ämnet?

Det fjärde resultatavsnittet kommer att klarlägga de resultat vi fann i de lokala betygskriterierna med utgångspunkt i frågan ”Innehåller de lokala betygskriterierna enbart kunskaper inom ämnet?” dvs. finns det kriterier som inte skall förekomma i de lokala betygskriterierna. Som vi förklarat i ”Bakgrunden” skall bedömningen av eleverna ske med utgångspunkt i målen för ämnet. Målen som uttrycks i kursplanen för ämnet innehåller enbart kunskaper i ämnet och således skall endast dessa kunskaper återfinnas i de lokala betygskriterierna (Skolverket, 2001).

Inom vissa områden har vi valt att visa alla exempel i de lokala betygskriterierna men inom andra, då vi upptäckt alltför många exempel redovisar vi frekvensen i sifferform samt med några exempel. Som vi har beskrivit i vårt metodavsnitt använde vi begreppen ordning och uppförande vid dokumentanalysen av kriterierna. Det vi fann i de lokala betygskriterierna med hjälp av dessa begrepp kommer att redovisas i underrubriker med dessa båda begrepp som rubrik. Kriterier vi fann i de lokala betygskriterierna som inte har med kunskaper i ämnet att göra men som inte ryms inom ramen för de nyss nämnda begreppen, kommer att redovisas inom rubriken ”Övriga kriterier som inte innehåller kunskaper i ämnet”.

Ordning och uppförande

Uppföranderelaterade kriterier förekommer mer eller mindre i alla tretton skolors lokala betygskriterier som undersöktes och i störst utsträckning för betygssteget Godkänt. I merparten av de lokala betygskriterierna för respektive skola finns flera ord som antyder på elevens beteende och inte på dennes kunskap i ämnet.

Flertalet skolor verkar vara medvetna om att närvaro inte skall påverka betyget och att detta således inte skall finnas med i de lokala betygskriterierna. Dessa skolor använder istället ordet deltar istället för närvaro. Ofta används deltar tillsammans med ett annat ord som betygssätter elevernas arbetsprestation som t.ex. ”deltar aktivt”, ”deltar konstruktivt” och ”deltar och visar ambition”. Elva av tretton skolor använder kriterier som betygsätter elevernas arbetsprestationer samtidigt som det tydligt framgår att eleverna skall delta i undervisningen. Detta existerar olika frekvent i dessa elva lokala kriterier t.ex. återfinns endast ett ord i skola 7:s betygskriterier medan skola 5:s betygskriterier innehåller 25 ord där deltar (närvaro) och elevens arbetsprestation förekommer. Den senast nämnda skolan kräver för betygssteget Godkänt i styrka och koordination att eleven ”Deltager aktivt i gymnastik, friidrott och styrketräning”. Samma skola använder även ett annat ord för aktiv och kräver att eleven för betygssteget Mycket väl godkänt i momentet kondition ”Arbetar med mycket stor intensitet…”.

Skola 8:s kriterier innefattar för Godkänt elevens arbetsförmåga och deltagande på följande sätt ”Deltar aktivt i samtliga moment”. För Väl godkänt i ytterligare en skola (12) krävs att eleven skall ”Delta konstruktivt i planering och genomförande och veta vad som planerats”. För betyget Mycket väl godkänt betonar samma skola elevens prestation tydligt då det krävs att eleven skall ”i sitt arbete vara engagerad och drivande, kunna ta initiativ och visar hög ambition”. Skola 10 grundar ett kriterium för betygssteget Väl godkänt på elevens arbetsprestation som följande ”Du skall visa engagemang, bra inställning och göra en god arbetsinsats oavsett lektionsinnehåll”.

Exemplet ovan preciserar bl.a. engagemang och inställning dvs. hur eleven skall vara som person för att erhålla ett visst betyg. Detta är något som förekommer i nio av de tretton lokala betygskriterierna. Samma skola kräver även för Väl godkänt hur eleven skall vara som person på följande sätt ”Du skall visa hänsyn, respekt, gott uppförande och vara ett positivt föredöme i gruppen”. Skolan har ökat progressionen för betyget Mycket väl godkänt och lagt till ordet ”ständigt” i samband med att visa hänsyn och respekt. Skola 9:s lokala betygskriterier innehåller även kriterier på hur eleven skall vara som person då de kräver att eleven för Godkänt ”Visar intresse för ämnet och visar god samarbetsförmåga”. Vidare krävs det av samma skola bl.a. för Väl godkänt att eleven ”Tar ansvar, visar hänsyn och bidrar till en positiv stämning i gruppen”.

Ytterligare exempel från en annan skolas (12) betygskriterier där personlighetskriterier förekommer, för både Godkänt och Väl godkänt krävs att eleven ”Accepterar att vi alla är olika och att vara en god kamrat”. En annan skola (6) kräver för Mycket väl godkänt att eleven skall ”Vara ett gott föredöme som idrottsutövare”. För de högre betygen ställer många skolor krav på att eleverna visar ledarskapsförmågor. Fem skolors (1, 2, 3, 6 och 8) betygskriterier innefattar förmågan att leda aktiviteter med personlighetsegenskaper. De kräver för Mycket väl godkänt att eleven ”Visar positiva ledaregenskaper och visar hänsyn till kamraters behov”.

Ett frekvent förekommande kriterium som inte har med kunskaper i ämnet att göra utan mer fungerar som en disciplinerande faktor är att nio skolor (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 och 12) kräver för Godkänt att eleverna skall passa tider samt vara ombytta vid idrottsundervisningen. Skola 4 kräver att eleverna bl.a. för Godkänt ”är riktigt utrustad under lektionerna”. Skola 10 reglerar på följande sätt att eleven för Godkänt bl.a. skall ”regelbundet infinna dig i tid till lektionerna, byta om till idrottskläder och deltaga efter egen förmåga på undervisningens olika moment”. För Godkänt kräver skola 9 att eleven ”Infinner sig punktligt, med rätt utrustning och i god ordning”.

Fler lokala kriterier som mer handlar om att få verksamheten att fungera än som kunskaper i ämnet förekom. För Godkänt använder sig skolorna 1, 2, 3, 6 och 8 av bl.a. kriteriet ”Ställa upp på verksamheten, lärare och kamrater”. Tre skolor använder sig av betygskriterierna för att förmå eleverna att vara rädd om skolans material och/eller plocka fram och ta bort materialet. Skola 9 kräver bl.a. för Godkänt att eleven ”Tar ansvar för materiel samt iordningsställande före och efter de olika aktiviteterna”, skola 10 kräver också för Godkänt att eleven skall ”vara rädd om skolans material”. Den sista skolan (12) kräver detta av eleven för Väl godkänt genom följande kriterium ”Plocka fram/ta bort redskap”.

Övriga kriterier som inte innehåller kunskaper i ämnet

I denna tredje och sista del presenterar vi det resultat som inte ryms inom rubriken ovan men som likväl inte är kunskaper i ämnet. Vi avstår att visa alla exempel vi fann i de lokala kriterierna då detta blir allt för omfattande. Strukturen på följande text följer samma mönster som ovan.

Det finns mängder med exempel på lokala kriterier där det endast krävs att eleven deltar i undervisningen. Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet som vi har idag talar sitt tydliga språk i och med dess namn. Systemet är byggt på mål som eleverna skall nå eller sträva mot och dessa mål innehåller enbart kunskaper i ämnet. Följaktligen skall de lokala kriterierna innehålla kunskapsmål eftersom de är en återspegling av de centrala målen och kriterierna (Andersson, 1999).

Tolv av tretton skolors lokala betygskriterier som ingår studien har ett eller flera kriterier där inga kunskapskrav ställs i ämnet. Detta ter sig i olika uttryck i de lokala betygskriterierna. Skola 5 har för Godkänt i momentet ergonomi följande kriterium: ”deltar i ergonomigenomgång”. Kriteriet ställer inga krav på kunskaper i ämnet och således spelar det ingen roll vad eleven kan utan enbart att denne deltar i genomgången. Skola 11 kräver inom momentet lek att eleven för de olika betygsstegen: ”Deltar”(G), ”Deltar på ett aktivt sätt” (VG) samt ”Deltar på ett aktivt sätt och ha förståelse” (MVG). Denna progression är inte speciellt avancerad och varje elev bör utan problem nå MVG-kraven i detta moment enligt dessa formuleringar.

Fem skolor (1, 2, 3, 6, 8) har ett kriterium där det inte heller ställs några krav på kunskaper i ämnet då det krävs att eleven: ”arbetar och gör sitt bästa efter sin förmåga”. Skola 13 har ett kriterium som inte innehåller några kunskapskrav då det krävs för Godkänt att eleven: ”utifrån egna förutsättningar aktivt deltaga i ämnets alla olika moment ex lekar, danser och idrottsaktiviteter teoretiskt och praktiskt”.

Sammanfattningsvis har detta resultatavsnitt visat åtskilliga kriterier som inte har med kunskaper i ämnet att göra i de lokala betygskriterierna. Det mest förekommande kriteriet vi hittade i samtliga tretton lokala betygskriterier var att elever skall delta och ofta delta på ett visst sätt dvs. aktivt, konstruktivt och drivande m.m. Hur eleven skall vara som person är också vanligt förekommande då nio skolor har lokala kriterier som innefattar detta. Ett annat tydligt mönster som merparten av alla lokala kriterier innefattar var att vissa kriterier fungerar som en disciplinerande faktor eftersom kriterierna kräver att eleven bl.a. skall vara ombytt, passa tider samt ställa fram/ta bort material. De lokala betygskriterierna visade också ett stort antal kriterier där det inte ställs några krav på kunskaper i ämnet. Flertalet av dessa kriterier går att finna för Godkänt. Endast hela innehållet i skola 7:s betygskriterier rymmer krav på elevens kunskaper i ämnet vilket är beaktansvärt.

Avslutningsvis visar hela resultatavsnittet vad tretton grundskolors lokala betygskriterier i Gävle kommun innehåller. Flertalet skolors lokala kriterier saknar centrala mål och/eller kriterier samt merparten av skolorna använder sig i bl.a. av centrala mål/kriterier som lokala betygskriterier. Samtliga skolors kriterier innehåller sådant som de inte skall innehålla som exempelvis kriterier utan krav på kunskaper eller kriterier som reglerar elevens uppförande och ordning.

6. Diskussion

I detta avsnitt diskuteras först metoden och sedan studiens resultat. Därefter ger vi vår syn på undersökningens didaktiska relevans som följs av vad vi anser är relevant vidare forskning.

6.1 Metoddiskussion

Med en ambition att besvara syftet vad tretton skolors lokala betygskriterier i ämnet idrott och hälsa inom Gävle kommuns grundskolor innehåller anser vi att textanalys var den lämpligaste metoden. Enligt Bergström & Boréus (2005) kan textanalysen urskilja och undersöka olika delar av texter. Detta har varit till stor hjälp för oss då vi med hjälp av textanalysen tolkat olika delar och innehåll utifrån våra frågor tillhörande syftet. Vi inspirerades av tre stycken textanalysmetoder, nämligen en kvalitativ- och en kvantitativ innehållsanalys samt en diskursanalys. Den kvalitativa innehållsanalysen har hjälpt oss att finna det väsentliga i kriterierna genom en noggrann närläsning av textens delar, helhet och den kontext vari den ingår (Esaiasson m.fl., 2002). Den kvantitativa innehållsanalysen gjorde det möjligt för oss att utifrån våra fyra frågor räkna förekomster i texter som t.ex. hur frekvent de centrala styrdokumenten lämnat avtryck i de lokala kriterierna, ordning- och uppförandekriterier samt vilka centrala mål och kriterier som saknas som lokala kriterier osv. Diskursanalysen använde vi som metod när vi kunnat urskilja olika maktförhållanden som finns i texter dvs. i vårt fall när makterna läroplan, kursplan, centrala betygskriterier samt läraren kunde urskiljas (a.a.). Dessa tre analysmetoder har varit nödvändiga för oss i vår strävan att nå syftet.

Den kvalitativa innehållsanalysen valde vi först som metod eftersom den passade våra frågor bäst vid just det tillfället vi befann oss i. När vi just hade påbörjat vårt arbete var vår avsikt att enbart koncentrera oss på innehållet i de lokala kriterierna och inte räkna förekomster eller särskilja makter. Under processens gång har vi varit tvungna att utöka den kvalitativa innehållsanalysen med kvantitativ innehållsanalys samt diskursanalys eftersom vi reviderade frågorna till att innebära att vi även skulle räkna olika förekomster i de lokala kriterierna som exempelvis avskrivna kriterier samt de olika makternas utrymme i kriterierna. Dessa båda metoder har varit till hjälp vid samtliga av studiens fyra frågor.

Analysarbetet har i de flesta fall varit okomplicerat, men vid frågan ”Hur är maktfördelningen av de centrala styrdokumenten samt läraren i de lokala betygskriterierna?” blev det analysen komplicerad. Diskursanalysen som vi bl.a. använde vid denna fråga var då till stor hjälp. De olika centrala styrdokumentens (läroplan, kursplan och centrala betygskriterier) mål och kriterier är skapade i relation till varandra. Detta gjorde det svårt för oss att urskilja från vilken källa/vilka källor vissa lokala kriterier var formade utifrån. Vi var tvungna att göra flera genomläsningar av de tretton skolornas lokala kriterier för att bli säkra på våra tolkningar. Vi anser att vi har varit noggranna i just detta svåra fall precis som vid övriga då vi gjort två tolkningar där vi har analyserat olika texter var för sig med en tidsdistans mellan den första och den andra tolkningen och där vi avslutningsvis även diskuterat varandras två tolkningar.

De begrepp vi använde i respektive fråga (som vi också beskrivit i ”Metodavsnittet”) har varit till stor hjälp. Dessa föll väl ut i våra tolkningar av de lokala betygskriterierna. Vi hävdar att begreppen var de bäst lämpade vid tolkningarna samt i denna situation där vi sökte svar på vad de lokala betygskriterierna innehöll. Vi påstår att vi funnit merparten av innehållet som vi sökte i de lokala betygskriterierna utifrån frågorna och dess begrepp.

Vi vågar oss inte på att generalisera denna studies resultat vid Gävle kommuns grundskolor till att gälla för hela Sverige. Resultatet visar hur situationen är inom Gävle kommun men det behöver inte betyda att förhållandet är likadant i andra kommuner (även om tidigare forskning som Tholins (2003, 2006) tyder på detta). Tholins båda studier undersökte lokala betygskriterier i ämnena idrott och hälsa, kemi och engelska genom en textanalys. Tholin valde ett slumpmässigt urval från hela Sverige i sina studier (totalt 93 skolor).

Eftersom vi vid samtliga fyra frågor har använt både en kvalitativ- och en kvantitativ innehållsanalys hävdar vi att resultatets reliabilitet stärkts eftersom dessa är ett bra komplement till varandra utifrån våra frågor då den kvalitativa innehållsanalysen analyserar det väsentliga i en text medan den kvantitativa innehållsanalysen räknar förekomsten av det vi sökte (Esaiasson, m.fl. 2002). Enligt Stukát (2005) riskerar kvalitativa studier att bli alltför subjektiva av tolkaren. Vi är medvetna om att vi kan ha misstolkat delar av både de centrala dokumenten (läroplan, kursplan samt centrala betygskriterier) samt de lokala betygskriterierna men då vi är två stycken som har oberoende och beroende av varandra gjort tolkningarna anser vi att risken är betydligt mindre än att ha varit en ensam uttolkare.

6.2 Resultatdiskussion

I denna diskussionsdel argumenterar vi de resultat textanalysen synliggjorde och ställer resultatet mot vad tidigare forskning har kommit fram till. Studien omfattar tretton skolors lokala betygskriterier inom Gävle kommun i ämnet idrott och hälsa för höstterminen i skolår

9. Det övergripande syftet med undersökningen är att undersöka innehållet i respektive grundskolas lokala betygskriterier. Avsnittet är uppdelat efter de frågor tillhörande syftet med samma disposition som resultatavsnittet. Vi diskuterar främst resultaten utifrån frågorna men även andra relevanta resultat som vi funnit i de lokala betygskriterierna.

Hur var maktfördelningen av de centrala styrdokumenten samt läraren i de lokala betygskriterierna?

När skolorna skapar lokala betygskriterier skall de hitta en balans utifrån läroplanens (Lpo 94) mål och det aktuella ämnets kursplanemål och de centrala betygskriterierna med utgångspunkt i vilken termin eleven befinner sig dvs. eleven skall inte bedömas som vid ett slutbetyg och det ställer krav på att formulera lokala kriterier som skall användas vid sättande av terminsbetyg (Andersson, 1999).

Enligt de centrala direktiven är fördelningen om hur de olika makterna (läroplan, kursplan och centrala betygskriterier) skall forma de lokala betygskriterierna överlag bra. Det finns exempel på lokala betygskriterier där procentsatserna är snedvridna av de olika makterna (detta kommer vi att diskutera och förklara nedan). Kursplanen och de centrala betygskriterierna är den maktfaktor som skall ha mest påverkan på de lokala betygskriterierna eftersom de gäller enbart ämnet idrott och hälsa (till skillnad från Lpo 94:s mål som gäller för samtliga ämnen) samt vad som centralt bedömts som viktiga kunskaper som eleven skall utveckla (Andersson, 1999). Detta är också fallet i studien. Läraren förekom också frekvent vilket han/hon inte bör i denna studie då han/hon är makten bakom kriterier som inte skall återfinnas i de lokala betygskriterierna. Nedan kommer vi att diskutera de fyra maktfaktorerna (läroplan, kursplan, centrala betygskriterier samt läraren) utifrån vad vårt resultat visade.

Som vi åskådliggjorde med tabell 3 var läroplanen (Lpo 94) en i sammanhanget ringa maktfaktor då i snitt 14 % av orden i de lokala kriterierna var inspirerade av läroplanen. Detta förklaras genom att Lpo 94:s mål inte är ämnesspecifika utan generella för hela utbildningen. Således finns det få mål som tydligt går att konkretisera till lokala betygskriterier i ämnet idrott och hälsa. Anmärkningsvärt är att skola 11 saknade spår av Lpo 94 i dess lokala betygskriterier. Samtliga betygskriterier i denna skola är märkligt formulerade bl.a. eftersom skolan saknade kriterier inom området kost, motion och hälsa, som annars var ett vanligt förekommande lokalt kriterium där avtryck från Lpo 94 gick att hitta. Just denna skola (11) återkommer vi till.

Vi fann tre områden där avtryck av Lpo 94:s mål gick att skönjas. Ett av Lpo 94:s strävansmål (vilket flera skolor har omsatt till betygskriterier) som återfinns i Lpo 94, uttrycker att eleven skall utveckla förmågan att visa hänsyn och respekt anser vi inte höra hemma som ett lokalt betygskriterium. Detta eftersom eleverna inte skall bedömas utifrån hur eleven uppför sig utan endast kunskaper i ämnet skall bedömas (Skolverket, 2001). Samma sak gäller det strävansmål från Lpo 94 som handlar om att eleverna skall ta ett personligt ansvar för sina studier. Detta är ingen kunskap i ämnet (utan ett mål som skolan skall sträva mot att utveckla hos eleven) och således skall det inte finnas i lokala betygskriterier. Vi förstår tanken med sådana nyss nämnda lokala kriterier dvs. att eleverna skall bete och förhålla sig på ett acceptabelt sätt, men betygsättning av uppförandet av eleven är inte medlet för att utveckla detta. Lokala kriterier som reglerar hur eleven skall uppföra sig kommer att diskuteras vidare under rubriken ”Ordning och uppförande?”

Kursplanen var en stor maktfaktor i samtliga lokala betygskriterier då i snitt 48 % av orden i de lokala betygskriterierna enligt vår tolkning härrör från kursplanen i idrott och hälsa. Kursplanens ”mål att uppnå” var de mål som det i de flesta fall fanns spår av i de lokala betygskriterierna och då oftast för Godkänt, vilket så också bör (Skolverket, 2001). Förklaringen till varför ”mål att uppnå” oftast återfanns för Godkänt är för att de skall uppfattas som Godkäntkriterier vid grundskolans slut (Skolverket, 2004a). Skola 13 hade enbart kriterier för Godkänt vilket förklarar varför 98 % av de totalt 125 orden i dess kriterier härrörde från kursplanen. Varför skolan endast hade lokala kriterier för Godkänt och utifrån vad de betygsätter de två högre betygen framgick inte. En rimlig gissning är att de lokala kriterierna var under uppbyggnad och att de under tiden betygsatte eleverna utifrån de centrala betygskriterierna. Det var endast denna skola som skiljde sig från övriga med kursplanen som maktfaktor.

De centrala betygskriterierna var den makt som hade störst påverkan på de lokala betygskriterierna då 54 % av orden enligt vår tolkning hade sitt ursprung utifrån dessa. I de flesta lokala kriterierna fanns det spår av de centrala kriterierna i de två högre betygsstegen (VG och MVG). Detta förklaras troligen genom att det enbart finns centrala kriterier för just dessa båda nivåer och således bör de centrala kriterierna ha störst påverkan i dessa lokala betygsnivåer. Ingen skola skilde sig ensamt från övriga även om spannet i procent totalt skilde sig en del mellan skola 13, som hade lägst procentsats med 32 % och skola 7, som hade högst med 80 % avtryck från de centrala betygskriterierna i orden. Just skola 13:s låga procentdel förklaras genom att skolan enbart hade lokala kriterier för Godkänt och således haft svårt att lokalt omsätta de centrala betygskriterierna eftersom dessa (som nämnts ovan) endast finns för de två högre betygen.

Läraren var den makt som var mest intressant i de lokala betygskriterierna. I vår studie skall lärarens procentsats vara obefintlig eftersom kriterier som läraren är källan bakom ej skall förekomma i de lokala betygskriterierna dvs. kriterier som ej har med kunskaper i ämnet att göra utan som mer handlar om elevens ordning och uppförande. Det finns flera lokala betygskriterier som har få spår av läraren. Detta behöver nödvändigtvis inte betyda att dessa kriterier är väl utförda eftersom det är flera faktorer som påverkar de lokala kriterierna (denna diskussion kommer vi att återkomma till härnäst).

Hur har de centrala styrdokumenten lämnat avtryck i de lokala betygskriterierna?

Läraruppdraget i dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem handlar bl.a. om att lokalt konkretisera målen och de centrala betygskriterierna till lokala betygskriterier dvs. tydliggöra vad eleverna behöver kunna för att erhålla ett visst betyg genom att utgå från vilken termin eleverna befinner sig och sedan hitta en balans utifrån vad de skall kunna vid grundskolans slut med utgångspunkt i läroplanens- och kursplanens mål samt enligt de centrala betygskriterierna (Andersson, 1999). I de lokala betygskriterierna i vår undersökning finns det exempel på kriterier där läraren har lyckats men också misslyckats med detta uppdrag. I genomsnitt är 91 % av orden i de tretton lokala kriterierna formulerade vilket innebär att just detta uppdrag har lärarna lyckats med (se tabell 4). Läraruppdraget har också misstolkats eftersom 9 % av de lokala kriterierna är avskrivna från de centrala målen och kriterierna samt att skolorna använder sig av kriterier vars kvalitet bör ifrågasättas. Eleverna skall vid höstterminen i nian inte bedömas som vid ett slutbetyg dvs. bedömas med de centrala betygskriterierna och kursplanens ”mål att uppnå” eftersom de inte har nått lika långt i sin utbildning (Skolverket, 2001). Detta görs mer eller mindre i tio av de tretton skolornas lokala

betygskriterier som utgör vår studie. Tre skolor (4, 9, 11) har 100 % formulerade lokala kriterier utifrån de centrala målen och kriterierna medan skola 12 har flest avskrivna ord med 45 %. Tholin (2006) kom också fram till att det var vanligt förekommande att lokala betygskriterier helt eller delvis var kopierade från de centrala målen och kriterierna. Tholin hävdar att lärarna har svårt att begripa hur de lokala betygskriterierna och de centrala styrdokumenten förhåller sig till varandra och att det mynnar ut i likadana centrala och lokala kriterier.

Läraren skall omformulera och förenkla de centrala kriterierna och målen till lokala kriterier så att de anpassas till hur långt eleverna nått i sin utbildning (Skolverket, 2004a). Som vi nämnt ovan har tre skolor (4, 9, 11) i studien 100 % formulerade ord i kriterierna vilket i sig är bra. Dilemmat är att lokala kriterier som är omformulerade från de centrala målen och kriterierna inte nödvändigtvis betyder att kriterierna håller bra kvalitet och att kriterierna betygsätter rätt kunskaper hos eleven. Skola 11 använder sig t.ex. delvis av äldre kunskapssyner från tidigare betygssystem dvs. i detta fall rör det sig om kriterier där elevens resultat mäts i poäng eller i mått och vars kunskapssyn återfanns i det normrelaterade betygssystemet. För att eleven exempelvis skall nå betyget Mycket väl godkänt i friidrott skall pojkarna i skolår nio nå minst 125 poäng. Gamla kunskapssyner som lever kvar idag är något som annan forskning också har kommit fram till (se Selghed, 2004; Tholin, 2006). Selghed menar att lärarna har svårt att ”släppa tankarna” från tidigare betygssystem vid implementeringen av ett nytt eftersom de är så djupt rotade. Synnerligen är fler kriterier från samma skolas betygskriterier intressant och uppseendeväckande. Skolan ställer vidare olika krav på pojkar och flickor i vissa kriterier. Skolan har även betygskriterier för skolår 7 som skolorna ej skall ha eftersom betyg sätts första gången i höstterminen i skolår 8. Skolan har en progression i kraven beroende vilken skolår pojkarna befinner sig men för flickorna är det samma krav från skolår 7 till 9.

Trots att skola 11 (som diskuterats ovan) har formulerat om 100 % av orden i kriterierna har den som visats brister. Skolan saknar även bl.a. kriterier om elevens kunskaper om kost, motion, och hälsa som är ett mål i läroplanen, kursplanen och som dessutom är ett centralt betygskriterium och som således skall finnas som ett lokalt kriterium. Vidare använder sig skolan ifråga av några kriterier där det räcker att eleven deltar inom vissa moment för att erhålla betyget Godkänt dvs. eleven behöver inte visa några kunskaper i ämne för att få ett betyg. För betyget Väl godkänt i momentet bollspel har skolan ökat kravet något när de kräver att eleven ”deltar aktivt” men fortfarande behöver inte eleven visa på några kunskaper i ämnet. Först för det högsta betyget (MVG) ställs krav på kunskaper där skolan bl.a. kräver att eleven ”deltar på ett aktivt sätt och visa god teknik och spelförståelse”. Det var inte bara skola 11, utan flertalet, som hade kriterier där det räcker att eleven deltar för att erhålla betyg och/eller kriterier som inte innehåller kunskaper i ämnet. Generellt hävdar vi att det ställs för låga krav för Godkänt i de lokala betygskriterierna i Gävle kommun vid jämförelse med de centralt angivna målen och kriterierna om vad eleven minst skall kunna vid grundskolans slut. Om ämnet idrott och hälsa skall stärka sin något ifrågasatta position i grundskolan krävs det bl.a. bättre genomtänkta och tydliga kriterier än att bara delta i vissa moment för att få betyg. Vi anser att det är bra och viktigt att eleverna deltar i gymnastiken men krav måste ändå ställas (hur skulle det utveckla sig i jämförelse med en elev i t.ex. ämnet svenska om denne enbart behövde närvara under lektionerna och göra sitt bästa för att få betyg?).

För att nå kriterier med bättre kvalitet bör det enligt oss ske en utveckling av lokala betygskriterier inom Gävle kommun. Vi påstår att rektorer och lärare i Gävle kommun inte

har prioriterat eller saknar rätt kunskaper i arbetet med lokala betygskriterier. Detta resonemang bygger vi på följande tre aspekter.

– Den första aspekten hör ihop med de lokala kriterier som är av bristande kvalitet dvs. kriterier som bedömer fel saker hos eleven, centrala mål och kriterier som saknas i de lokala betygskriterierna eller kriterier där inga kunskaper i ämnet krävs av eleven utan där det räcker att eleven deltar.

– Det andra skälet är att åtta skolor i Gävle kommun inte har bytt namn i respektive kriterier från Godkänd till Godkänt i sina betygskriterier. Detta skedde nationellt i början av juli 2007 eftersom Godkänd antydde mer på eleven som personen än på betyget. Vår datainsamling genomfördes i oktober samma år och således har skolorna haft fem månader på sig att ändra namnet (vi skulle troligen finna fler exempel på detta om det var möjligt då resterande fem skolor enbart använder sig av förkortningarna G, VG och MVG och dessa beteckningar gör det inte möjligt att uppfatta om de har ändrat ordet godkänd eller inte.)

– Den tredje aspekten kring att skolorna i Gävle kommun inte har men bör prioritera arbetet med lokala betygskriterier är att tre skolor helt saknade lokala kriterier. Anmärkningsvärt är att det enbart var friskolor som saknade lokala betygskriterier. Dessa tre friskolor utgör således inte ett underlag för vår undersökning men vi menar att resonemanget är relevant i sammanhanget. Skälen till varför dessa skolor inte hade lokala kriterier var att lärarna helt enkelt inte hade hunnit skapa lokala kriterierna eller att kriterierna var under arbete. Beaktansvärda argument anser vi då den skola som bedrivit skolverksamhet kortast tid av de tre hade varit i bruk i ett år och således borde hunnit skapa lokala betygskriterier. Intressant i sammanhanget var att det var tre friskolor och således inga kommunala skolor som saknade lokala betygskriterier.

Saknas delar av kursplanens mål att uppnå och/eller centrala betygskriterier i de lokala kriterierna?

De lokala betygskriterierna skall riktas mot vad eleven skall kunna vid grundskolans slut. Således bör de lokala kriterierna innehålla samma kunskapsmoment som kursplanens mål uttrycker så att eleven vet vad som kommer att krävas för att erhålla betyg vid grundskolans slut (Andersson, 1999). I Gävle kommun är så inte fallet. Som tabell 5 visar saknade sju skolor ett eller flera uppnåendemål från idrott och hälsas kursplan. De centrala betygskriterierna saknades inte lika frekvent i de lokala kriterierna som kursplanens uppnåendemål men det är ändå uppseendeväckande då det trotsallt var fem skolor som saknade ett eller flera centrala kriterier. Vi hävdar att detta är anmärkningsvärt eftersom kursplanens ”mål att uppnå” skall uppfattas som minimikunskaper som eleven skall kunna för att erhålla betyget Godkänt samt att uppnåendemålen och kriterierna skall verka för en likvärdig och rättvis bedömning av elever. Om inte alla ”mål att uppnå” samt centrala betygskriterier finns med i de lokala betygskriterierna är det en risk att eleven har svårt att nå dessa mål i slutet av grundskolan då de inte tidigare vet vad som krävts av dem inom samtliga områden. Skolverket (1996) menar att målen inte innehåller några kunskapshierarkier utan samtliga mål är lika viktiga att utveckla hos eleven. Dessa rekommendationer följs inte fullt ut i Gävle kommuns skolor som tabell 6 visar. Framförallt saknas kursplanens ”mål att uppnå” i de lokala kriterierna inom ergonomi (7 skolor), nödsituationer vid vatten (6 skolor) samt livräddande första hjälp (6 skolor). Dessa siffror talar sitt tydliga språk. Cirka hälften av skolorna i Gävle kommun anser inte att dessa tre områden är lika betydelsefulla som övriga mål. Vi är medvetna att dessa mål (kring livräddning samt nödsituationer vid vatten) ställer

högre krav på planeringen av undervisningen samt att de kräver extra ekonomiska tillgångar men sådana kriterier bör ändock återfinnas som lokala kriterier.

Det är möjligt att skolorna i undervisningen genomför de centrala målen/områdena (exempelvis livräddning) som inte regleras i form av lokala betygskriterier, men då dessa mål saknas utgår vi från att det i så fall inte ställs några krav på elevens kunskaper. De skolor som saknar centrala mål och kriterier i betygskriterierna har således lättare krav än de skolors betygskriterier som innehåller samtliga centrala mål och kriterier vilket innebär att en rättvis och likvärdig bedömning av eleverna är omöjlig att genomföra (detta kommer vi diskutera vidare inom rubriken ”Likvärdighet och rättvisa”).

Ordning och uppförande

Varken skollag, läroplan, kursplan eller de centrala betygskriterier ger stöd att betygsätta elever i ordning och uppförande (Andersson, 1999). Tidigare forskning (Tholin, 2006; Selghed, 2004) hävdar att gamla kunskapssyner från tidigare lever kvar eftersom lärare har svårt att ”släppa” dess tankar då de är så djupt rotade. Detta är något som visar sig frekvent i studien då kriterier som bedömer elevens uppförande och ordning härstammar från tidigare betygssystem (det absoluta- och det normativa betygssystemen) men dessa skall inte förekomma i dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem. Det verkar som flertalet av skolorna har missuppfattat uppdraget med de lokala betygskriterierna dvs. att kriterierna skall återspegla vad som krävs av eleven när denne går ut grundskolan. Läroplanen är tydlig i sina riktlinjer att varje enskild skola skall sträva efter att socialisera eleverna till individer med en sund värdegrund och med ett ansvarstagande synsätt men betyget är inte medlet till att lyckas med detta uppdrag vilket de flesta skolorna verkar anta.

Elevens närvaro, flit och ambition är ofta grundläggande anledningar för att eleverna skall nå målen och erhålla ett betyg, men en elev som exempelvis är väldigt flitig i skolarbetet men som inte visar de kunskaper som krävs för att nå målen skall heller inte få betyg, om inte särskilda orsaker som funktionshinder finns med i bilden (SFS, 2008). Detta resultat är inte unikt för vår undersökning utan tidigare publicerade avhandlingar och rapporter (se Selghed 2004; Skolverket, 2000a; Tholin 2003, 2006; Wikström, 2005) kommer även de fram till liknande resultat. Dessas reslutat har inte bara som Tholins (2006) nåtts genom dokumentstudier av lokala betygskriterier utan även genom intervjuer av lärare samt av elever. Detta stöder vårt resultat och visar vilken problematik det faktiskt är med förekomsten av sådana lokala kriterier.

Tholin (2003, 2006) samt Selghed (2004) belyser i respektive studie att vissa lokala kriterier fungerar som en disciplinerande faktor. Detta fann vi också tydliga spår av i de lokala betygskriterier som utgjorde vår undersökning. Kriterier som ”passa tider”, ”vara ombytt under lektioner” och ”hjälpa till med iordningsställande före och efter aktiviteterna” är bara några av de lokala exempel på kriterier som mer handlar om att hålla god ordning under idrottslektionen än på kunskaper i ämnet. Som vi tidigare förklarat skall de lokala betygskriterierna inte innehålla sådant som inte finns med i de centrala målen och kriterierna för ämnet. Om så är fallet blir en likvärdig och rättvis bedömning av eleverna i Gävle kommun samt hela Sverige omöjlig att genomföra (dessa resonemang kommer vi vidare att diskutera nedan under rubriken ”Likvärdighet och rättvisa”).

Likvärdig bedömning?

I dagens samhälle ställs det allt högre krav på att varje individ har en utbildning som merit. Således är vikten av en likvärdig och rättvis bedömning av elever elementär för att inte äventyra varje elevs rättsäkerhet innebärande att hindra eller underlätta för vissa elever att komma in på en utbildning eller blir berättigad till ett jobb.

Vi hävdar att en likvärdig och rättvis bedömning av elever inte genomförs i Gävle kommun. Detta resonemang bygger vi på fem aspekter som undergräver en rättvis och likvärdig bedömning av eleverna.

– Den första aspekten är att maktfördelningen (som tabell 1 visar) av de centrala styrdokumenten (läroplan, kursplan och centrala betygskriterier) är ojämnt fördelade mellan de tretton skolorna. Detta leder till att de nyss nämnda makterna har olika mycket påverkan i de lokala betygskriterierna och således ställs skilda krav på eleverna mellan skolorna.

– Den andra aspekten är centrala uppnåendemål och betygskriterier som saknas i de lokala betygskriterierna. Skolor som saknar ett eller flera av dessa ställer på så vis lägre krav på sina elever eftersom dessas skolors lokala betygskriterier i regel är mindre omfattande.

– Den tredje aspekten är kriterier som läraren är makten bakom dvs. kriterier som inte skall förekomma som kriterier eftersom de ställer krav på fel kunskaper som t.ex. uppförande och ordning.

– Den fjärde aspekten är de tre skolor i Gävle kommun (varav samtliga är friskolor) saknar lokala betygskriterier och således bedömer och betygsätter eleverna antingen utifrån de centrala betygskriterierna eller från egna modeller som de enbart har i huvudet.

– Den femte och sista aspekten är att inte samtliga av Gävle kommuns skolor har jämfört och kalibrerat respektive lokala betygskriterier vilket leder till en olikvärdig och orättvis bedömning. Detta resonemang bygger vi på att de lokala betygskriterierna innehåller skilda kriterier och saknar olika centrala mål och kriterier.

Vår slutsats utifrån de ovan nämnda aspekterna är att en likvärdig och rättvis bedömning av eleverna i Gävle kommun inte görs. Utvecklingen för att nå en rättvis och likvärdig bedömning av elever har heller inte varit tillräcklig genom åren eftersom vårt resultat i jämförelse med tidigare genomförd forskning (se Selghed, 2004; Skolverket, 2000a; Tholin, 2006) har nått liknande resultat som vi dvs. att dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem inte har en likvärdig och rättvis bedömning av elever. Skolverket (2000a) genomförde sin undersökning 2000 genom bl.a. intervjuer av lärare och elever samt Selghed (2004a) gjorde intervjuer av lärare år 2000. Som vi förklarat i avsnittet ”Tidigare forskning” är Tholins (2003, 2006) resultat mest central i vår studie och därför väljer vi att jämföra vårt resultat med hans. I jämförelse med Tholin är merparten av resultatet densamma. Åtminstone den del av Tholins studie som belyser ämnet idrott och hälsa (Tholin undersökte även ämnena kemi och engelska). En väsentlig skillnad mot Tholin, som slumpmässigt valde ut sina skolor över hela Sverige, är att vi valt att koncentrera studien på samtliga lokala betygskriterier i en kommun (Gävle kommun) vilket ger informationen hur situationen är i en kommun och inte generellt för hela Sverige. Trots detta har vi kommit fram till liknande resultat som Tholin dvs. att flertalet av de lokala betygskriterierna innehåller kriterier som inte skall förekomma eller kriterier med bristande kvalitet samt att en likvärdig och rättvis bedömning inte görs med lokala betygskriterier.

I de lokala exemplen finns det exempel där fem skolor har försökt att nå en mer likvärdig och rättvis bedömning av eleverna. Skolverket (2004a) menar att för att nå en så likvärdig bedömning och betygssättning som möjligt med dagens betygssystem är det av största vikt att det förs kollegiala diskussioner kring de lokala betygskriterierna samt att de kalibreras inom arbetslaget, skolan och kommunen. Ett av Riksrevisionens (2004) resultat rapporterar att dagens betygssystem inte har en likvärdig bedömning av eleverna eftersom de lokala tolkningarna inte jämkas samman och justeras inom och mellan skolor men detta har alltså fem skolor i Gävle kommun gjort (detta vet vi då det framkom vid datainsamlingen att lärarna har samarbetat). Tre av dessa skolors betygskriterier (1, 2, 3) är exakta kopior av varandra samt två skolor (6, 8) har nästan likadana kriterier som övriga tre men de två skolorna har lyft ur och lagt till några kriterier. Om skolorna har kalibrerat egna tidigare versioner av lokala betygskriterier med övriga skolor i skolområdet för att sedan gemensamt sammanställa betygskriterierna framgår inte. Det troliga är skolorna tillsammans formulerat de lokala kriterierna från start. Problem som vi uppfattar kring detta är att skolorna, trots samarbete bedömer elever utifrån kriterier som inte skall förekomma. Skolorna använder sig exempelvis av ordnings- och uppförandekriterier där eleven för Godkänt skall ”passa tider” samt ”ha lämplig klädsel och utrustning under lektionerna” samt att dessa fem skolor saknar tre av kursplanens uppnåendemål. Inom dessa fem skolor är bedömningen och betygssättningen rättvis (vi utgår från att lärarna bedömer eleven utifrån de lokala kriterierna) men inte i jämförelse med resterande skolor i Gävle kommun eftersom övriga skolors lokala kriterier skiljer sig avsevärt.

För att nå en något så när likvärdig och rättvis bedömning räcker det inte med att lärarna jämför och diskuterar de lokala kriterierna. Lärarna måste även ha kunskap om hur och utifrån vad man formar de lokala kriterierna, prioritera arbetet med att skapa korrekta och genomtänkta lokala kriterier samt tillägna sig dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem. Forskning enligt bl.a. Tholin, 2006; Selghed, 2004; Skolverket, 2000a hävdar att dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem inte fungerar eftersom lärarna inte accepterar och tillägnar sig dess riktlinjer. Lärarna använder sig istället av det föregående normrelaterade betygssystemet och jämför elever mot varandra samt använder sig av egna mallar när de betygssätter elever. Avslutningsvis hävdar vi att flertalet av lärarna som format de lokala betygskriterierna för ämnet idrott och hälsa i Gävle kommun inte heller tillägnar sig dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem fullt ut eftersom de lokala betygskriterierna innehåller kriterier som inte skall förekomma samt saknar vissa centrala mål och/eller kriterier.

Vi är inte enbart kritiska mot lärarna inom Gävle kommun som format kriterierna som vi undersökt. Som vi tidigare har belyst har skolan och dess huvudman en skyldighet och till uppgift att eftersträva en likvärdig och rättvis betygsättning. Ett stort ansvar menar vi, när det gäller de lokala betygskriteriernas brister, ligger hos huvudmännen samt rektorerna inom Gävle kommun som inte lyckats med detta uppdrag. Vi hävdar att huvudmännen samt rektorerna inom Gävle kommun bör sammankalla lärarna till studiedagar eller liknande för att skapa kriterier med bättre standard och på så vis nå en mer likvärdig och rättvis bedömning inom kommunen. Vi är också medvetna om att det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet är ett komplicerat område och att bristfälliga riktlinjer förekommer kring hur formandet av lokala betygskriterier skall ske, vilket förklarar en del av defekterna i de lokala betygskriterierna.

6.3 Didaktisk relevans

Vår avsikt är att denna studie skall bidra till diskussion inom och mellan skolor inom Gävle kommun om lokala betygskriterier. Detta för att mer korrekta kriterier skall formas samt för att skolorna skall nå en mer likvärdig och rättvis bedömning av elever. Denna diskussion som vi förespråkar, anser vi inte bara skall gälla inom ämnet idrott och hälsa utan för samtliga ämnen i grundskolan inom Gävle kommun. Med denna studie hoppas vi också kunna utveckla våra framtida arbetsplatsers lokala betygskriterier för att nå en mer likvärdig och rättvis bedömning av elever samt att utveckla kriterierna så att de bedömer rätt kunskaper hos eleverna. Vi hävdar att studien kan användas som ett metodhjälpmedel vid skapandet av lokala betygskriterier eftersom den förklarar vilka som skall forma kriterierna, utifrån vad kriterierna skall formas samt vad kriterierna skall innehålla.

6.4 Vidare forskning

Det vore intressant att följa upp denna studie med intervjuer av berörda lärare och elever för att komma underfund med vad dessa båda kategorier anser om dagens mål- och kunskapsrelaterade betygssystem med fokus på lokala betygskriterier. Är lärare och elevers uppfattning lika eller olika kring frågor som exempelvis: Vad anser lärarna och eleverna om lokala kriterier? Är lokala kriterier något nödvändigt ont? Används kriterierna vid betygsättning? Om inte, vad används i så fall? Anser lärarna att de förklarar för eleverna vad som krävs för att erhålla ett visst betyg och uppfattar eleven det på samma sätt? Har lärarna prioriterat arbetet med kriterierna? Om inte, vad finns det för orsaker?

Ett andra exempel på vidare forskning är att genomföra en liknande studie av lokala betygskriterier inom Gävle kommun fast inom ett annat ämne, exempelvis inom ett teoretiskt ämne som svenska. Detta för att uppfatta likheter och skillnader kring lokala betygskriterier. Är ordning- och uppförandekriterier också frekvent förekommande inom andra ämnen? Går det att uppfatta någon allmän skillnad i kvaliteten på kriterierna mellan olika ämnen? Frågorna är många och intressanta och det skulle antagligen även svaren vara.

Referenser

Andersson, H. (1999). *Varför betyg? Historiskt och aktuellt om betyg.* Lund: Studentlitteratur.

Bergström, G., & Boreus, K. (2005). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys.* Lund: Studentlitteratur.

Davidsson, L. (2004). *Betyg: grundskola, gymnasieskola, komvux.* Stockholm: Norstedts juridik.

Egidius, H. (2001). *Tio teman i psykologins historia.* Stockholm: Natur och kultur.

Esaiasson, P. m.fl. (2005). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad.* Stockholm: Norstedts juridik.

Henrysson, S., & Wedman, I. (1995). *Betygen och antagning: en historik.* Stockholm: Fritze.

Isling, Å. (1980). *Kampen för och mot en demokratisk skola. 1, Samhällsstruktur och skolorganisation.* Stockholm: Sober.

Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömningar i tidigmodern, modern och senmodern skola.* Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Nationalencyklopedin. (1990). Höganäs: Bra böcker.

Nationalencyklopedin. (1991). Höganäs: Bra böcker.

Nationalencyklopedin. (1994). Höganäs: Bra böcker.

Riksrevisionen. (2004). *Betyg med lika värde? En granskning av statens insatser*. Stockholm: Sveriges Riksdag.

Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt. Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen.* Doktorsavhandling, Lärarutbildningen. Malmö: Malmö Högskola.

Selghed, B. (2006). *Betygen i skolan - kunskapssyn, bedömningsprinciper och lärarpraxis.* Stockholm: Liber.

Skollag (1985:1100). Stockholm: Sveriges Riksdag.

Skolverket. (1996). *Grundskola för bildning – kommentarer till läroplaner, kursplaner och betygskriterier.* Stockholm: Skolverket/Liber Utbildningsförlag.

Skolverket. (2000a). *Nationella kvalitetsgranskningar 2000*. (Skolverkets rapport Nr. 190). Stockholm: Skolverket/Liber Utbildningsförlag.

Skolverket. (2000b). *Kommentarer till grundskolans kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2001). *Bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2004a). *Likvärdig bedömning och betygssättning*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2004b). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. (Huvudrapport – bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd, Nr. 253). Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2004c). *Skolverkets lägesbedömning 2004 av förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning* (Rapport 249). Stockholm: Skolverket.

SOU 1938:29. *Betänkande med utredning och förslag angående intagning av elever i första klassen av de allmänna läroverken och med dem jämförliga läroanstalter*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1942:11. *Betygssättningen i folkskolan*. Betänkande av 1939 års betygssakkunniga. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1977:9. *Betygen i skolan*. Betänkande av 1973 års betygsutredning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1992:86. *Ett nytt betygssystem*. Slutbetänkande av Betygsberedningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Tholin, J. (2003). *En roliger dans? Svenska skolors första tolkning av innebörden i lokala betygskriterier i tre ämnen för skolår åtta*. Licentiatuppsats, Institutionen för pedagogik. Borås: Högskolan i Borås.

Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Avhandling, Institutionen för pedagogik. Borås: Högskolan i Borås.

Utbildningsdepartementet. (1997). *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Wikström, C. (2005). *Criterion-referenced measurement for educational evaluation and selection*. Avhandling, Institutionen för beteendevetenskapliga mätningar. Umeå: Umeå Universitet.

Elektroniska källor

Gävle kommun. (2007). *Gävles grundskolor*. Hämtad 2007-11-28 från http://www.gavle.se/

Svensk författningssamling (SFS). (2008). *Grundskoleförordningen.* Hämtad 2008-02-02 från http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2001:976

Skolverket. (2007). *Fristående skolor.* Hämtad 2007-12-02 från http://www.skolverket.se/sb/d/379/a/961

Skolverket. (2008a). *Styrsystemet och betygssystemet*. Hämtad 2008-01-21 från http://www.skolverket.se/sb/d/1597

Skolverket. (2008b). *De nationella styrdokumenten*. Hämtad 2008-01-27 från http://www.skolverket.se/sb/d/1598

Skolverket. (2008c). *Vad styr skola och vuxenutbildning*. Hämtad 2008-02-03 från http://www.skolverket.se/sb/d/212

Skolverket. (2008d). *Måste man ha lokala betygskriterier?* Hämtad 2008-03-12 från http://www.skolverket.se/sb/d/1450

Skolverket. (2008e). *Inspektionsrapporter i Gävle Kommuns skolor*. Hämtad 2008-03-02 från http://www.skolverket.se/pub/road/www/article/19/jsp/Render.jsp?a=354