

Betygssystem i internationell belysning

Christian Lundahl, Magnus Hultén och Sverre Tveit

Satisfactory		D–	46–55		3.00–3.50		
II (Second Division)				C+	Bad	0	
Fair	85–100%		3.5	1.0	Adequate		
Passed conditionally				C	Third	B	
1.7–2.3		Insufficient		4.75	B+	D–	
55–59.99		Second Class			Excellent		
Quite Satisfactory				2	Failure	F9	
4	Excellence and Perfection					3	F
A+	Good	Sehr gut		5	4.00	1	

Betygssystem i internationell belysning

Christian Lundahl, Magnus Hultén och Sverre Tveit

Denna publikation uttrycker inte nödvändigtvis Skolverkets ställningstagande. Författare svarar självständigt för innehållet och anges vid referens till publikationen.

Publikationen finns att ladda ner som
kostnadsfri PDF från Skolverkets webbplats:
skolverket.se/publikationer

ISBN: 978-91-7559-265-7

Grafisk produktion: AB Typoform
Omslagsbild: AB Typoform

Skolverket, Stockholm 2016

Förord

Skolverket har gett en projektgrupp ledd av Christian Lundahl i uppdrag att ta fram en jämförelse mellan olika länders betygssystem med särskilt fokus på kunskapskrav och deras funktion att stödja elevernas lärande. Rapporten har tagits fram inom tidsramen oktober 2015 till juli 2016, och behandlar temat betyg och kunskapskrav ur ett internationellt och komparativt perspektiv. Den första delen består av ett inledande kapitel med fokus på metod och urval (kapitel 1) och en genomgång av teoretiska perspektiv och centrala begrepp (kapitel 2). Därefter följer empiriska analyser av de fem nordiska länderna, sex övriga europeiska länder och fem länder från övriga världen (kapitel 3-18). Rapporten avslutas med en sammanfattande diskussion där de empiriska materialen diskuteras utifrån teori och vår analys av forskning på området (kapitel 19).

I bilaga 2 redovisar vi en översikt om betygssystem i Europa utifrån den information som finns i Europeiska kommissionens databas Eurydice. Denna översikt har vi tidigare tagit fram på engelska (Lundahl, Hultén, Klapp och Mickwitz, 2015) men här har den översatts till svenska och innehåller en fördjupad förklaring av de många utmaningar som finns vid jämförelser av olika länders betygssystem baserad på den information som finns i Eurydice.

Projektgruppen har förutom Christian Lundahl (projektledare) också bestått av Magnus Hultén och Sverre Tveit. Christian Lundahl är professor vid Örebro universitet. Magnus Hultén är biträdande professor vid Linköpings universitet. Han är vetenskaplig ledare för ett pågående projekt om betyg och betygssystem med finansiering från Vetenskapsrådet. Sverre Tveit är universitetslektor i pedagogik vid universitet i Agder och i slutskedet av ett komparativt avhandlingsarbete under handledning av Christian Lundahl, i vilket Sveriges och Norges betygspolitik och provsystem jämförs. Doktoranden Judit Novak vid Uppsala universitet har också varit projektet behjälplig med visst översättningsarbete.

Ett stort tack riktas också till Tina Isaacs vid The Institute of Education i England, Ann-Catherine Henriksson vid Åbo akademi i Finland, Bettina Vogt vid Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft, Humboldtuniversitet i Berlin, Tyskland, som har varit behjälpliga med att validera information vi har tagit fram för dessa respektive länder.

I Skolverkets uppdrag till oss finns sex frågor som myndigheten önskat få kartlagda:

1. Vad är betyg och betygens funktion i andra jämförbara länder (ex. de nordiska länderna samt ett urval av övriga PISA-länder)?
2. Existerar kunskapskrav motsvarande de svenska i dessa jämförbara länder?
3. Hur sätts betyg i andra länder?
4. Från vilken ålder/årskurs får elever betyg i dessa länder?
5. Vilken typ av betyg får eleverna?
6. Vad säger internationell och nationell forskning om betygens betydelse för elevers kunskapsutveckling (inkl. typ av betyg, startålder etc.)?

Samtliga frågor utom den sista frågan redovisas i denna rapport, medan den sjätte frågan har redovisats i ett annat underlag till Skolverket. För att svara på fråga ett har vi sett det som nödvändigt att utveckla en begreppsapparat som bättre skiljer mellan betygs- och bedömningsinstrumentens olika syften och funktioner. Detta är komplicerade frågeställningar

som är djupt invävda i både policy- och praktikfältets vokabulär. Vi presenterar därför inledningsvis en begreppsapparat och definierar hur vi använder dessa begrepp i rapportens efterföljande kapitel. I teorikapitlet begrundas klassificeringen av begrepp för att beskriva betyg, bedömningsinstrument (så som prov) och kunskapskravs syften. Vi vill redan här uppmärksamma att vi försöker bryta upp den utbredda distinktionen mellan formativ och summativ bedömning för att bättre kunna skildra syften och funktioner i olika bedömningspolicyer. Genom att klassificera betygens syften som *certifiering*, *styrning* och *stöd*, blir det tydligare hur länder skiljer sig åt eller inspirerar varandras policy och praktik ('policy borrowing') än om vi använder distinktionen *formativ* och *summativ*, som dominerar både i forskningslitteraturen och i policybeskrivningar.

Vår förhoppning är att rapporten kan vara ett underlag i Skolverkets pågående arbete med att utreda det svenska betygssystemet och i synnerhet läroplanens kunskapskrav.

För projektgruppen,

Christian Lundahl, professor i pedagogik, Örebro universitet

Innehåll

FÖRORD	II
1 INLEDNING OCH METOD	1
2 TEORETISKA PERSPEKTIV OCH CENTRALA BEGREPP I FORSKNING OM BEDÖMNING ...	5
2.1 BEDÖMNING VS. UTVÄRDERING	5
2.2 FORMATIV OCH SUMMATIV BEDÖMNING	5
2.3 RELATERINGSPRINCIPER I BETYGSSYSTEM.....	6
2.4 VALIDITET OCH RELIABILITET.....	8
2.5 KUNSKAPSSYN, TEORIER OM LÄRANDE OCH BETYGSSYSTEM	10
2.6 FÖRSKJUTNING AV FOKUS PÅ SKOLBEDÖMNINGARNAS SYFTEN	16
2.7 RE-KONCEPTUALISERING AV BEDÖMNINGENS SYFTEN: CERTIFIERING, STYRNING OCH STÖD	18
2.8 TVÅ OLIKA TRADITIONER OCH PERSPEKTIV PÅ KUNSKAPSKRAVS SYFTEN OCH FUNKTIONER	19
2.9 SAMMANFATTNING AV TEORETISKA PERSPEKTIV OCH CENTRALA BEGREPP	24
EMPIRIDEL: ANALYS AV 16 LÄNDERS BETYGSSYSTEM.....	26
3 DANMARK.....	27
3.1 INTRODUKTION OCH GENERELL HISTORIK	27
3.2 DET DANSKA SKOLSYSTEMETS STRUKTUR	27
3.3 LÄROPLANEN I DANMARK.....	27
3.4 BEDÖMNING OCH BETYGSSÄTTNING	29
3.5 AVSLUTANDE KOMMENTAR	34
4 FINLAND.....	35
4.1 INTRODUKTION OCH GENERELL HISTORIK	35
4.2 DET FINLÄNDSKA SKOLSYSTEMETS STRUKTUR.....	35
4.3 LÄROPLANEN I FINLAND	36
4.4 BEDÖMNING OCH BETYGSSÄTTNING	38
4.5 AVSLUTANDE KOMMENTAR	43
5 ISLAND.....	44
5.1 INTRODUKTION OCH GENERELL HISTORIK	44
5.2 DET ISLÄNDSKA SKOLSYSTEMETS STRUKTUR	44
5.3 LÄROPLANEN PÅ ISLAND.....	44
5.4 BEDÖMNING OCH BETYGSSÄTTNING	48
5.5 AVSLUTANDE KOMMENTAR	49
6 NORGE.....	50
6.1 INTRODUKTION OCH GENERELL HISTORIK	50
6.2 DET NORSKA UTBILDNINGSSYSTEMETS STRUKTUR	50
6.3 LÄROPLANEN I NORGE	51
6.4 BEDÖMNING OCH BETYGSSÄTTNING	53

6.5	AVSLUTANDE KOMMENTAR	55
<u>7</u>	<u>SVERIGE.....</u>	<u>56</u>
7.1	INTRODUKTION OCH GENERELL HISTORIK	56
7.2	DET SVENSKA SKOLSYSTEMETS STRUKTUR.....	56
7.3	LÄROPLANEN I SVERIGE	56
7.4	BEDÖMNING OCH BETYGSSÄTTNING	59
7.5	AVSLUTANDE KOMMENTAR	61
<u>8</u>	<u>ENGLAND</u>	<u>62</u>
8.1	INTRODUKTION OCH GENERELL HISTORIK	62
8.2	DET ENGELSKA UTBILDNINGSSYSTEMETS STRUKTUR.....	64
8.3	LÄROPLANEN I ENGLAND	65
8.4	BEDÖMNING OCH BETYGSSÄTTNING	67
8.5	AVSLUTANDE KOMMENTAR	71
<u>9</u>	<u>ESTLAND.....</u>	<u>72</u>
9.1	INTRODUKTION OCH GENERELL HISTORIK	72
9.2	DET ESTLÄNDSKA SKOLSYSTEMETS STRUKTUR	72
9.3	LÄROPLANEN I ESTLAND.....	73
9.4	BEDÖMNING OCH BETYGSSÄTTNING	77
9.5	AVSLUTANDE KOMMENTAR	79
<u>10</u>	<u>FRANKRIKE.....</u>	<u>80</u>
10.1	INTRODUKTION OCH GENERELL HISTORIK	80
10.2	DET FRANSKA SKOLSYSTEMETS STRUKTUR	81
10.3	LÄROPLANEN I FRANKRIKE	81
10.4	BEDÖMNING OCH BETYGSSÄTTNING	83
10.5	AVSLUTANDE KOMMENTAR	87
<u>11</u>	<u>HOLLAND.....</u>	<u>88</u>
11.1	INTRODUKTION OCH GENERELL HISTORIK	88
11.2	DET HOLLÄNDSKA SKOLSYSTEMETS STRUKTUR	88
11.3	LÄROPLANEN I HOLLAND.....	89
11.4	BEDÖMNING OCH BETYGSSÄTTNING	90
11.5	AVSLUTADE KOMMENTAR.....	93
<u>12</u>	<u>SKOTTLAND</u>	<u>94</u>
12.1	INTRODUKTION OCH GENERELL HISTORIK	94
12.2	DET SKOTSKA UTBILDNINGSSYSTEMETS STRUKTUR.....	94
12.3	LÄROPLANEN I SKOTTLAND.....	95
12.4	BEDÖMNING OCH BETYGSSÄTTNING	96
12.5	AVSLUTANDE KOMMENTAR	100
<u>13</u>	<u>TYSKLAND.....</u>	<u>102</u>

13.1	INTRODUKTION OCH GENERELL HISTORIK	102
13.2	DET TYSKA UTBILDNINGSSYSTEMETS STRUKTUR.....	102
13.3	LÄROPLANEN I TYSKLAND	104
13.4	BEDÖMNING OCH BETYGSSÄTTNING	107
13.5	AVSLUTANDE KOMMENTAR	110
14	<u>ALBERTA (KANADA)</u>	<u>111</u>
14.1	INTRODUKTION OCH GENERELL HISTORIK	111
14.2	ALBERTAS UTBILDNINGSSYSTEMS STRUKTUR	112
14.3	LÄROPLANEN I ALBERTA	113
14.4	BEDÖMNING OCH BETYGSSÄTTNING	113
14.5	AVSLUTANDE KOMMENTAR	117
15	<u>NEW YORK (USA).....</u>	<u>118</u>
15.1	INTRODUKTION OCH GENERELL HISTORIK	118
15.2	NEW YORKS UTBILDNINGSSYSTEMS STRUKTUR	119
15.3	LÄROPLANEN I NEW YORK	120
15.4	BEDÖMNING OCH BETYGSSÄTTNING	121
15.5	AVSLUTANDE KOMMENTAR	126
16	<u>SHANGHAI (KINA)</u>	<u>129</u>
16.1	INTRODUKTION OCH GENERELL HISTORIK	129
16.2	DET KINESISKA SKOLSYSTEMETS STRUKTUR	131
16.3	LÄROPLANEN I SHANGHAI	133
16.4	BEDÖMNING OCH BETYGSSÄTTNING	134
16.5	AVSLUTANDE KOMMENTAR	137
17	<u>SYDKOREA</u>	<u>138</u>
17.1	INTRODUKTION OCH GENERELL HISTORIK	138
17.2	DET SYDKOREANSKA UTBILDNINGSSYSTEMETS STRUKTUR	139
17.3	LÄROPLANEN	140
17.4	BEDÖMNING OCH BETYGSSÄTTNING	145
17.5	AVSLUTANDE KOMMENTAR	148
18	<u>QUEENSLAND (AUSTRALIEN).....</u>	<u>149</u>
18.1	INTRODUKTION OCH GENERELL HISTORIK	149
18.2	QUEENSLANDS UTBILDNINGSSYSTEMS STRUKTUR	150
18.3	LÄROPLANEN I QUEENSLAND	151
18.4	BEDÖMNING OCH BETYGSSÄTTNING	153
18.5	AVSLUTANDE KOMMENTAR	156
19	<u>SLUTDISKUSSION</u>	<u>157</u>
19.1	BETYGEN SOM KULTURELLT UTTRYCK	157
19.2	VAD SKA SVENSKA BETYG JÄMFÖRAS MED?	159
19.3	HUR <i>HIGH-STAKES</i> ÄR DE SVENSKA BETYGEN FÖR ELEVERNA JÄMFÖRT MED ANDRA LÄNDER?	161
19.4	OLIKA BEDÖMNINGSTRADITIONER (MOTIV OCH VARIATIONER I BETYGSSYSTEM).....	161

19.5	OLIKA LÄROPLANS- OCH KUNSKAPSKRAVSTRADITIONER.....	163
19.6	DIFFERENTIERING OCH BETYG	165
19.7	BETYGENS MÖJLIGHETER ATT FUNGERA FORMATIVT.....	165
19.8	BETYGENS MÖJLIGHETER ATT LIGGA TILL GRUND FÖR SÄRSKILT STÖD.....	166
19.9	BETYDELSEN AV BETYGSSKALAN.....	167
19.10	SLUTORD.....	167
20	<u>REFERENSER.....</u>	<u>169</u>
	<u>APPENDIX 1.....</u>	<u>177</u>
	TOTALPOÄNG OCH RANKING I PISA 2012	177
	<u>APPENDIX 2: REDOVISNING OCH ANALYS AV EURYDICE:S INFORMATION OM BETYG</u>	<u>178</u>
	STRUKTUREN FÖR OBLIGATORISKA SKOLSYSTEM	178
	BETYGSSKALOR.....	180
	TABELL 1: STRUKTUR PÅ UTBILDNINGSSYSTEM I EUROPA	183
	TABELL 2: BETYGSSKALOR I EUROPA BASERAT PÅ INFORMATION FRÅN EURYDICE.....	186

1 Inledning och metod

Betyg är inget nytt fenomen inom utbildning, utan har rötter långt bak i tiden (Lundahl, 2006; Grant & Green, 2013). Inte minst är betyg starkt sammanlänkade med uppdelningen av utbildning i årskurser, ett sätt att organisera lärande som inte var självklart i skolans begynnelse (Shepard & Smith, 1989). Betygens historiska framväxt är även kopplad till skapandet av gränser mellan olika skolformer och till certifiering av kvaliteten på genomgången utbildning (Lundahl, 2006; Grant & Green, 2013). Något som vi även ser tydligt när vi kommer in på hur betygssystem ser ut i olika länder där kopplingen mellan skolsystemets organisatoriska struktur och betygssystem är tydlig. Inte sällan har dessa gränser formulerats för att gynna en elit, och historiskt sett har betyg därför ofta varit ett slagträ i kampen mellan eliten och folket, mellan att låta ett fåtal utbilda sig eller att ha ett inkluderande skolsystem (Shepard & Smith, 1989; Marshall, 1952).

Denna dikotomi i debatten är fortfarande synlig så till vida att betygsmotståndare kritiserar betygs utestängande funktioner medan betygsförespråkare hävdar behovet av krav och gränser (Lundahl et al., 2015). Samtidigt förändras betygssystem kontinuerligt; praktiker som tidigare övergivits kan återkomma liksom att praktiker som tidigare tagits för givet kan utmanas i ljuset av nya fakta om betygssystemets konsekvenser. Ett exempel på det senare är åtgärden att låta en elev gå om ett skolår när kunskapsbristerna är för stora, något som forskning visat är ett mycket kostsamt och ineffektivt sätt att hjälpa elever och som numera även policyaktörer rekommenderar att man använder med försiktighet (se t.ex. Eurydice, 2011 och Shepard & Smith, 1989). Samtidigt är det fortfarande vanligt i ganska många länder (kapitel 3-18).

Vid kartläggningen av hur betyg ser ut i olika länder uppstår vissa utmaningar. Kunskapsöversikter, som t.ex. Eurydice, gör ofta anspråk på att vara samlingar av fakta och att "inte vara konstruerade av någon" (Latour & Woolgar, 1979/1986). Men så är det förstås inte. Texter, överskrifter, och strukturen i "faktakunskapen" blir kontinuerligt justerad utifrån nya insikter och omständigheter. Vi som forskare, lika mycket som policymakare, begränsas av geografiska ramar, språk och översättningar eller av andra utmaningar när vi försöker skapa en bild av hur något ser ut. Bara det tillsynes enkla ordet betyg leder till olika konnotationer i olika länder:

Sverige: betyg – märke

England: marks – markeringar i ett dokument

Island: einkunnir – kännetecken

Tyskland: Zeugnis – vittnesmål

USA: grades – grader på en skala

Lägg därtill innebörden av alla skalsteg på olika språk och redan här ser vi att betyg kan betyda väldigt olika saker. En helt objektiv kunskapsöversikt om betyg och bedömning ur ett internationellt perspektiv är med andra ord inte möjlig att producera. Men det är möjligt att se till att en kunskapsöversikt har större validitet genom att involvera flera olika aktörer för att validera översikten. I ett högst politiskt fält som betygssättning och bedömning tycker vi det är särskilt viktigt att gå till väga på ett sätt som minskar risken för exempelvis osäkra slutsatser och felaktig kontextförståelse.

Frågan om språk och översättningar är särskilt problematisk i betyg och bedömningsfältet, eftersom alla medborgare har varit med om att bli bedömda i skolan. När aktörer ingår i en djupt institutionaliserad praktik kan det vara svårt att förstå vilken kunskap som är nödvändig för att andra ska kunna få grepp om den aktuella policyn och praktiken i respektive land. När vi till exempel studerat den pågående skolreformen i England tar den avstamp i hur det var "förut", men hur det var "förut i England" är inte helt enkelt för en utomstående att läsa sig till i reformdokumenten. Det är en stor utmaning att etablera vad Schriewer (2012) kallar funktionella ekvivalenter, dvs. att vara säker på att det vi kallar betyg i ett land motsvarar vad som anses vara betyg i ett annat land. Det är därför viktigt att vi som forskare undersöker andra källor än policydokument och Eurydice-information, som vetenskapliga tidskriftsartiklar, eftersom länders olika reformer och policybeskrivningar ofta gör anspråk på *målsättningar* snarare än beskriver den aktuella situationen.

Schriewer (1988) uppmärksammar att det i komparativ forskning "inte handlar om att relatera observerbara fakta utan att relatera sammanhang (kontexter), eller även mönster av kontexter, till varandra" (s. 33-34, vår översättning). En kontext kan till exempel vara betyg: som de används inom ramen för externa utvärderingar, inom klassrummet som återkoppling på daglig eller veckobasis, om de verkar ingå som ett medel för yttre motivation, om de är disciplineringsverktyg etc. Om man ska jämföra länders betygspolitik, så är det nödvändigt att få ett vidare perspektiv på dessa sammanhang. Därefter blir den svåra uppgiften att jämföra de olika sammanhang i vilka betyg ingår mellan olika länder. Vi har därför för vissa länder som skiljer sig mycket åt från de nordiska tagit med lite mer information om kontexten. För samtliga länder gäller dock att det är viktigt att förstå ett lands betygssystem i relation till organisationen för stadieövergångar, vilka skolår primär- och sekundärutbildningen omfattar, samt vilka olika externa prov och examensformer som finns.

Ingen forskare sitter helt själv på kapaciteten eller insikten i alla policystrukturer, lagar och politisk terminologi, i synnerhet inte för länder som inte har de skandinaviska eller det engelska språket. Därför har vi i vissa fall sett det nödvändigt att använda stöd från nationella experter i andra länder för den slutliga valideringen av våra sammanställningar, samtidigt som vi genom att söka brett i forskningslitteraturen om bedömning i respektive land själva har kunnat åstadkomma en del validering.

Som Lundahl et al. (2015) konstaterar i en stor forskningsgenomgång finns det inte särskilt mycket forskning vare sig i Sverige eller internationellt som på ett systematiskt sätt arbetat med *jämförelser* av betygs- och bedömningssystem. Däremot finns det väldigt många studier som jämför elevers studieresultat så som de kommer fram med test och med betyg. De huvudteman i forskningen som Lundahl et al. (2015) identifierat är:

- jämförelser mellan länder
- effekter av internationella jämförelser
- effekter av (internationellt inspirerade) *accountability*-modeller
- jämförelser av skolinterna bedömnings- och betygsmodeller
- jämförelser av externa och interna bedömningsmodeller.

I den här rapporten är det framför allt jämförelser mellan olika länder som är i fokus. Det finns inga studier som med ett sådant perspektiv pekat ut avsevärt bättre eller sämre betygssystem (jfr OECD, 2012), så vad forskningen kan bidra med är att belysa skillnader och likheter och försöka förklara dessa. Givet att det också varit en ganska hög reformtakt globalt sett när det

handlar om utbildning de senaste 10-20 åren behöver vi påbörja nya och egna internationella jämförelser. Från ett sådant underlag är det möjligt att dra vissa slutsatser om vad som kan fungera eller definitivt inte fungera på hemmaplan, men kanske kan vidgade vyer framför allt göra att vi ser nya möjligheter.

Enligt Skolverkets uppdrag anges följande kriterier för inkludering av länder i rapporten:

1. Systemet är mål- och resultatstyrt.
2. Länderna har någon form av kunskapskrav.
3. Länderna presterar bra i ILSA eller har en positiv utvecklingstrend i ILSA.

ILSA syftar på International Large Scale Assessments. Vi behövde därför först skapa ett kvantitativt underlag för att identifiera högpresterande länder på ILSA-prov. Det finns dock inget objektivt sätt att sammanställa information från prov som PISA, TIMSS, PIRLS etc. I samråd med Skolverket valde vi därför att ta fram en totalpoäng för PISA 2012 som utgångspunkt för kriterium 3. Översikten finns i Bilaga 1. Norden behandlade vi som pre-kvalificerat eftersom länderna är mer jämförbara med Sverige. Sedan ville vi ha ytterligare åtminstone fem europeiska länder och fem länder från övriga världen bland de 40 högst rankade länderna i PISA 2012. Därutöver tog vi med Frankrike på grund av deras tydliga meritatoriska skolsystem vilket det också finns en hel del spännande forskning om sedan tidigare. Vårt urval framgår i tabell 1.1.

<u>De fem nordiska länderna</u>	<u>Sex övriga europiska länder</u>	<u>Fem länder i övriga världen</u>
Finland (7)	Estland (8)	Kina - Shanghai (1)
Danmark (26)	Liechtenstein (9)	Singapore (2)
Norge (27)	Polen (12)	Kina - Hong Kong (3)
Island (35)	Holland (13)	Sydkorea (4)
Sverige (38)	Irland (16)	Japan (5)
	Tyskland (17)	Kina - Taipei (6)
	Belgien (19)	Kina - Macao (10)
	UK (21) - England	Kanada (11) - Alberta
	UK (21) - Skotland	Vietnam (15)
	Österrike (22)	Australien (18) - Queensland
	Tjeckien (23)	Nya Zeeland (20)
	Frankrike (24)	USA (29) - New York
	Slovenien (25)	Ryssland (39)
	Lettland (28)	Israel (40)
	Luxemburg (30)	
	Spanien (31)	
	Italien (32)	
	Portugal (33)	
	Ungern (34)	
	Litauen (36)	
	Kroatien (37)	

Tabell 1.1 Urval av länder bland de 40 högst presterande länderna i PISA 2012 fördelat i de tre kategorierna (totalrangering i parentes).

Den kvalitativa reduktionen och urvalet av länder motiveras med utgångspunkt i kriterium ett och två, samt där vi såg det som realistiskt att hitta tillräcklig information med utgångspunkt i genomgången av en rad forskningsrapporter och tidskriftsartiklar. Bland dessa var en helt ny studie genomförd av Isaacs, Creese & Gonzalez (2015) på uppdrag amerikanska National Center on Education and the Economy (NCEE) en viktig resurs. Detta omfattande material inkluderar rapporter från Australien (New South Wales och Queensland), Kanada (Alberta och Ontario), Kina (Hong Kong och Shanghai), Finland, Japan och Singapore. Detta forskningsprojekt var även till stor hjälp för att kasta ljus över de utmaningar som finns vid jämförelser av länders bedömningssystem. Vi vill betona att även om vi har lyckats hitta information från länderna vi valde, så var vi i stor utsträckning beroende av att gå till ländernas officiella hemsidor för att hitta uppdaterad information eftersom det i nästan alla länder sker ett omfattande reformarbete.

När vi ser vilka rigida procedurer för validering av information Isaacs et al. (2015) använder, så är det en påminnelse om betydelsen av att konsultera lokala experter inom ramen för den här typen av projekt där internationella jämförelser sker kring utbildningspolicy och styrdokument. Isaacs et al. (2015) varnar för att sådant arbete är mycket mer tidkrävande än både forskare och policymakare förstår när man startar den här typen av projekt:

Gathering the data was easier for some jurisdictions than for others. While some had complete policy statements, syllabi, guidance documents and sample assessments on easily accessible websites, other jurisdictions did not, or only had some subjects' materials and not others. Past examination papers proved especially difficult to track down in a number of cases. For those jurisdictions whose language of instruction is not English, documentation in English often proved difficult or impossible to obtain. Where possible we worked with native speakers who could talk through on-line documentation with our subject experts. There were also both financial and physical difficulties in procuring some of the material that might have been analyzed, for example, even where there was only one set of permitted textbooks, it proved impractical to obtain them (s. 6).

En sådan validering har här inte varit fullt ut möjlig för alla länder då det krävt att vi skrivit rapporten på engelska eller hittat internationella forskare som kan svenska. Underlaget vi har tagit fram kan dock vara en utgångspunkt för ett sådant valideringsarbete vid en senare tidpunkt. Vi har emellertid genomfört en enkel validering av kunskapen vi tog fram för England, Finland, Norge och Tyskland eftersom vi såg ett särskilt behov av att kvalitetssäkra informationen från dessa länder. Vår erfarenhet är att det går att komma ganska långt med textläsning men att en avstämning med internationella kollegor med expertis kring just sitt eget lands utbildningssystem har varit väldigt betydelsefull för vår tolkning av hur utbildningssystemet fungerar i det landet. Det gör att vi reserverar oss för eventuella missförstånd av vissa detaljer i de övriga landsbeskrivningarna, även om vi tror att vi fångat utbildningssystemen och då särskilt dess principer för betyg och bedömning ganska väl.

2 Teoretiska perspektiv och centrala begrepp i forskning om bedömning

Förståelsen av begrepp är av stor betydelse när man diskuterar både teori och praktik för betygssättning och bedömning och kunskapskravens roll i detta. Bedömningsfältet bygger på olika teoretiska och metodiska traditioner, vilket implicerar att olika ämneskulturer blandas samman i det språk som används för att beskriva teori och praktik. Vi inleder därför denna rapport med att etablera den begreppsapparat vi använder.¹

2.1 Bedömning vs. utvärdering

Begreppen bedömning och utvärdering (på engelska *assessment* och *evaluation*) används ibland synonymt både i svensk och i internationell litteratur, men de kan också användas för att markera två olika bedömningsprocesser. I den här rapporten gör vi konsekvent skillnad mellan begreppen där bedömning avgränsas till bedömning av individer och deras kunskap medan utvärdering handlar om en värdering av skolan, t.ex. lokala utvärderingar på en skola eller kommunala jämförelser av skolresultat.

Det är viktigt att vara medveten om att ett instrument, verktyg eller en procedur kan ha både en bedömnings- och utvärderingsfunktion. Nationella prov används till exempel både för att bedöma elevernas kunskaper och för att utvärdera skolor. Flera av de begrepp och teorier som finns kring bedömning av kunskap har sitt ursprung i utvärderingsteori. Det gäller inte minst begreppen *formativ* och *summativ* bedömning.

2.2 Formativ och summativ bedömning

Begreppen *formativ* og *summativ* bedömning, som använts flitigt det senaste decenniet, har sitt ursprung i amerikansk *utvärderingsteori*, och utvecklingen av målrelaterad styrning som alternativ till regelstyrning. Michael Scriven (1967) etablerade skillnaden mellan formativ och summativ utvärdering, som senare vidareutvecklades inom ramen för pedagogiska teorier av bland annat Benjamin Bloom (Bloom, 1968; Bloom, Hastings & Madaus, 1971).

Kopplingen mellan bedömning av elevers kunskaper och utvärdering av skolor är viktig att förstå, då skepsis till målrelaterade och standardiserade principer för *bedömning av elever* bland annat har sin bakgrund i amerikanska principer för *utvärdering av skolor*. När Sverige introducerade målstyrning av skolan var ambitionen att kunna använda resultat på elevnivå för att beskriva kvaliteten i systemet, från skola, till kommunal nivå, och vidare upp till nationell nivå.

Maddelena Taras (2007) sammanfattar Scrivens ursprungliga distinktion mellan summativ och formativ bedömning på följande vis: "Summativ bedömning är en *bedömning i förhållande till standarder, mål och kriterier*. Formativ bedömning handlar om att identifiera skillnaderna mellan faktisk och förväntad måluppfyllelse och ge återkoppling så att målen kan nås" (Taras, 2007, s. 364, vår översättning).

I Sverige hänvisas ofta till Paul Black och Dylan Wiliam (1998) när det gäller synen på formativ bedömning. I deras omfattande forskningssammanställning definieras formativ bedömning på följande vis:

¹ Genomgången är delvis baserad på en rapport till Kunnskapsdepartementet i Norge (Tveit, 2015).

[...]all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities (Black & Wiliam, 1998, s. 7-8).

Black och Wiliams definition är något bredare än Scrivens ursprungliga definition och fokuserar också på lärarens och elevens roll i bedömningen. Dylan Wiliam (2011) har i flera senare artiklar diskuterat hur begreppen formativ bedömning och *Assessment for learning* bör brukas, där han lägger tonvikten vid *användningen* av elevens måluppfyllelse som central i *formativ feedback*. Han stödjer sig då på Royce Sadlers definition av formativ bedömning:

The learner has to (a) possess a concept of the standard (or goal, or reference level) being aimed for, (b) compare the actual (or current) level of performance with the standard, and (c) engage in appropriate action which leads to some closure of the gap (Sadler, 1989, s. 121).

Betoningen på att målet ska etableras först, finner vi också i John Hattie och Helen Timperleys feedback-modell som tar sin utgångspunkt i tre frågor man kan ställa sig själv i lärandet:

Where am I going (the goals); How am I going?; *Where to next?* (Hattie & Timperley, 2007, s. 87).

Med fokus på mål, och med den utveckling många läroplaner tagit runt om i världen med tydligare standarder, blir plötsligt en central aspekt hos den summativa bedömningen mer relevant.

Summativ bedömning definieras av Lundahl et al. (2015) som

[...]en summering och sammanfattning av elevens lärande vid en viss tidpunkt. Ofta sker en summering i slutet av terminen eller i slutet av en kurs på gymnasiet. En summativ bedömning kan även innebära att kortare delmoment av en kurs summeras till exempel genom prov och att resultaten från ett antal prov senare ligger till grund för ett betyg (s. 11).

Det som slutligen ska bedömas, målet, kan också fylla formativa syften om det så att säga är vägledande under processen. Det förutsätter emellertid att målen är formulerade så att det tydligt syns vad som räknas som kunnande och färdighet, vilket vi återkommer till.

Med andra ord handlar formativ bedömning om att ge återkoppling med utgångspunkt i en bedömning av *uppnådd* kompetens sedd i ljuset av *förväntad* kompetens, eller kunnande. Summativ bedömning ska fastställa grad av måluppfyllelse, och kan ligga till grund för betygssättning eller som underlag för återkoppling på hur måluppfyllelsen kan höjas (formativ bedömning). Det är med andra ord fel att tala om formativ och summativ bedömning som dikotomier. Summativ bedömning är tvärtom en viktig del av den formativa bedömningens utgångspunkter (Taras, 2007; Wiliam, 2011).

2.3 Relateringsprinciper i betygssystem

I forskningslitteraturen finns fyra dominerande principer för hur en bedömning relateras till ett visst betyg. Vi kommer också visa hur de tre senare återkommer i olika länder, där vi även ser en tydlig trend bort från normrelaterad betygssättning mot standardrelaterad betygssättning, likt våra svenska kunskapskrav.

Individrelaterad bedömning är bedömningar som ger återkoppling med utgångspunkt i elevernas (tidigare) måluppfyllelse. På engelska, och ibland även på svenska, kallas detta för *ipsativ* bedömning. Oavsett vilken benämning som används så tillämpas individrelaterad bedömning i de flesta undervisningssituationer: när man ger återkoppling till elever enbart

utifrån deras *egna* förmågor och förutsättningar gör man ofrånkomligen en individrelaterad bedömning.

Normrelaterad bedömning utgår från en statistisk modell för förväntad distribution av prestationer. Principen tillskrivs ofta den tyske matematikern Carl Friedrich Gauss (1777–1855) som utvecklade teorin bland annat för sannolikhetsberäkningar. En normalfördelad variabel har ofta värden som ligger nära medelvärdet (genomsnittet). Poängen är att det är mer sannolikt att en prestation hamnar närmare genomsnittet än i en extrem, varför extremerna belönas högre eller lägre. I Sverige tillämpades normrelaterad bedömning från och med lhr 1962 till lgr 80 och det hette att normalbetyget skulle vara tre på en femgradig skala.

Vid **målrelaterad bedömning** (kriteriebaserad bedömning) fastställs betyg eller nivå med utgångspunkt i målen i läroplanen. Denna bedömningsprincip växte – i Sverige och internationellt – fram under 1960- och 70-talen mot bakgrund av att staten ville kunna utvärdera om skolorna och eleverna nådde uppställda mål, i syfte att bättre fördela resurser till utbildningen. När det gällde *bedömning* av elever strävade man efter att göra målen tydligare för eleverna. En annan målsättning var att relatera betygsättning och återkoppling till den enskilda elevens prestation och därmed undvika att rangordna eleverna. Ett exempel på en insats med sådana målsättningar var den så kallade MUT-utredningen under 1970-talet (Mål i utbildningen) (se vidare Lundahl, 2006). En central poäng i målrelaterad bedömning är att mål kan brytas ner till kriterier och flera olika kriterier kan ligga till grund för ett betyg satt mot ett uppställt mål.

Standardrelaterad bedömning (kunskapskrav) är en mer specificerad form av målrelaterad bedömning och inkluderar ofta också en beskrivning av olika kompetensnivåer, eller grad av måluppfyllelse (Sadler, 1987). Sadler skiljer mellan kriterier och standarder (krav) på följande vis:

Ett **kriterium**: en särskild egenskap eller karakteristika hos något som kvaliteten kan bli värderad utifrån.
En **standard**: en bestämd kvalitetsnivå för respektive mål som fastställs av myndigheter eller som man på annat sätt enats om som önskvärd. (Sadler, 1987, s. 194, vår översättning.)

Sadler (2013) menar att det finns mer än 25 olika sätt att se på begreppet *standard*. Exempelvis baseras både amerikansk och australiensisk bedömningstradition på standarder i läroplanen. De skiljer sig dock åt bland annat genom att den amerikanska traditionen, som ofta benämns *standard based curriculum*, använder tester för att skapa en gemensam grund för dessa standarder. Den australiensiska traditionen lägger mer vikt vid procedurer för kvalitativa sammanlänkningar av lärares egna värderingar i ett system som kombinerar sambedömning med sensorsbedömning.² Delstaten Queensland utmärker sig särskilt härvid. Även om proceduren i Queensland skiljer sig mycket från de andra delstaterna (Corrigan & Cooper, 2013), så kan Queenslands policy och praktik sägas vara det mest utmärkande exemplet på ett övergripande fokus på sambedömning inom den australiensiska skolkulturen. Skillnaderna mellan den amerikanska och den australiensiska traditionen, och hur olika dessa ser på användningen av standardbeskrivningar (kunskapskrav), är ett tema som vi kommer att ägna särskild uppmärksamhet i kapitel 2.8.

² Sambedömning är, enkelt uttryckt, en jämlik kollegial bedömning som lärare gör tillsammans medan sensorsbedömning är när en överordnad auktoritet granskar lärarens bedömning.

Bedömningsprincip	Inriktning	Fördelar	Nackdelar
Individrelaterad	Bedömningen har individen som utgångspunkt.	Återkoppling kan bättre anpassas till elevernas förutsättningar.	Inte möjligt att jämföra – syftar ej till certifiering.
Normrelaterad	Bedömningen relateras till elevgruppen (populationen).	Ett intuitivt sätt att mäta nivå genom jämförande med andra individer i gruppen.	Skapar konkurrens när det används i små grupper (klasser). Förändringar i gruppens nivå kan inte mätas över tid.
Målrelaterad	Bedömningen relateras till specificerade mål.	Tydligare fokus på underlaget för bedömningen.	Mål kan bli för detaljerade, vilket leder till för instrumentellt och uppdelad inriktning på lärande.
Standardrelaterad	Bedömningen relateras till nivåbeskrivningar.	Tydligare fokus på vad som krävs för varje betygsnivå.	Svårt att formulera nivåbeskrivningar utan att de blir för omfattande.

Tabell 2.1: Bedömningsprincipernas inriktning – fördelar och nackdelar.

2.4 Validitet och reliabilitet

Inom testteori är validitet och reliabilitet två centrala begrepp. I vardagligt tal om betyg är det vanligt att tala om rättvis eller saklig bedömning och likvärdig bedömning. Elever kan uppleva sig orättvist bedömda om läraren inte bedömt vad eleven förstått som relevanta kunskaper utifrån läroplanen, eller olikvärdigt bedömda om en klasskamrat får ett högre betyg trots snarlika prestationer. All betygssättning behöver uppfattas som både rättvis och likvärdig, eller ha god validitet och reliabilitet, för att uppfattas som legitim. Validitet – eller giltighet – handlar ytterst om hur säkert vi kan uttala oss om ett resultat utifrån hur säkra vi är på vad vi har mätt. Säkerheten i våra mätningar har stor betydelse för hur vi kan använda dem, dvs. vilka konsekvenser de bör få, eller som Samuel Messick uttrycker det i sin klassiska artikel *Validity*:³

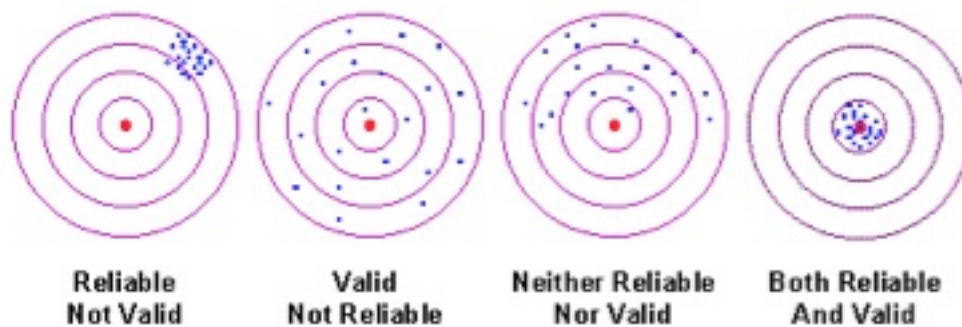
Validity is an integrative evaluative judgement of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of inferences and actions based on test scores or other modes of assessment. (Messick, 1989, s. 13.)

Messick diskuterar två hot mot möjligheten att göra valida tolkningar av ett testresultat. Det första benämns på engelska som *construct under-representation* och innebär att ett prov inte tillräckligt förmår fånga skillnaden mellan elever kring det vi önskar mäta. Om vi t.ex. har ett flervalssprov i historia så fångar det elevernas skilda kunskaper kring historiska fakta men inte huruvida eleverna kan konstruera ett historiskt argument, eller för att ta något uppenbart, muntlig förmåga mäts inte på ett skriftligt prov. *Construct under-representation* handlar annorlunda uttryckt om att viktiga aspekter av ett kunnande är underrepresenterade i ett prov.

³ Resonemangen kring validitet och reliabilitet bygger på en text av Lundahl (2013).

Det andra av Messicks två hot mot möjligheten att göra valida tolkningar av ett testresultat benämns på engelska som *construct-irrelevant variance* och handlar om motsatsen: uppgiften mäter något som den inte borde mäta. I ett test i matematik kan frågorna vara formulerade med ett så pass svårt språk att vi inte vet om skillnaden mellan eleverna beror på elevernas läsfärdigheter eller matematiska färdigheter. Reliabilitet – eller trovärdighet – handlar om i vilken grad resultaten på ett test kan bero på slumpmässiga faktorer eller faktorer utom testarens kontroll. Paul Black och Dylan Wiliam (2011) menar därför att reliabilitet ytterst är en fråga om *construct-irrelevant variance*, alltså om validitet. Om ett test har låg reliabilitet går det inte att göra valida tolkningar av resultatet eftersom man inte vet vad resultatet beror på.

En vanlig illustration av reliabilitet och validitet ses i nedanstående figur (se t.ex. Koretz, 2008):



Figur 2.1: Illustration av reliabilitet och validitet.

Den fjärde bilden ses som både reliabel och valid. Men säg nu att kursplanen definierar hela tavlan som mål för undervisningen. Då får man en påtaglig *construct under representation* i det fjärde fallet. Snarast är det då den andra bilden som ger bäst *construct representation*, men mot en betydligt lägre inre konsistens. Man får alltså i praktiken i viss utsträckning bestämma sig för om man ska betona reliabilitet eller validitet, eller hitta någon lämplig kompromiss – vilket inte är det lättaste.

Det finns tre övergripande hot mot reliabiliteten:

- 1) Olika bedömare gör olika tolkningar av elevernas svar.
- 2) Elevernas dagsform påverkar hur de svarar och om de kan eller inte kan.
- 3) Olika uppgifter som mäter samma kunskaper uppfattas på olika sätt av olika elever.

Ett sätt att öka reliabiliteten är att införa fler frågor på varje mätområde. Vi vill kanske ge eleverna tre olika möjligheter att visa att de förstår ett specifikt moment. Om vi på detta sätt vill öka den så kallade interbedömarreliabiliteten från ett läge där oberoende bedömare kommer till samma slutsatser i 64 procent av fallen till 81 procent av fallen, behövs en uppgiftsmängd som förlänger provtiden 5 till 6 gånger, menar Black och Wiliam (2011), dvs. upp mot 25-30 timmar om vi tar ett Nationellt prov som exempel. Skulle vi göra det får vi dock ett annat problem – eleverna blir så trötta att de underpresterar. Utmaningarna med validitet och reliabilitet är uppenbara när det handlar om betyg. Kursplanerna är ofta ambitiösa och försöker täcka in så mycket som möjligt, dvs. hela tavlan i figuren ovan och om lärare då ska lyckas göra valida och reliabla bedömningar krävs antingen många uppgifter eller tydliga kriterier vilka med mindre mängd prövning ger goda möjligheter till säker tolkning av den totala måluppfyllelsen. Men även om tillräcklig validitet kan nås med tydliga kriterier, blir det lätt så att lärare antingen missar att

bedöma vissa mål eller förminskar läroplanen om målen är för många, vad som i sammanhanget brukar kallas *narrowing down the curriculum*. En ofta undervärderad fördel vad gäller reliabiliteten i de betyg som sätts av lärare jämte nationella prov och examinationer, är att det är många *constructs* som ska mätas i skolan och de mäts vid flera olika tidpunkter. Ibland framhålls det också som en fördel att det är många olika lärare som sätter betyg – i genomsnitt kanske eleverna då får rättvisande betyg (jfr Lundahl et al., 2015).

2.5 Kunskapssyn, teorier om lärande och betygssystem

Vad är betyg egentligen sett ut ett mer teoretiskt perspektiv? Frågan om vad betyg är besvaras i mer formell mening på Skolverkets hemsida och i myndighetens styrdokument, men den som söker ett teoretiserande svar får leta. I det här kapitlet diskuterar vi betyg och bedömning utifrån några dominerande teoretiska perspektiv avseende kunskapssyn och lärande.

När man ska belysa frågor kring betygsättning är det centralt att förstå hur både teoretiska och empiriska frågeställningar relaterade till bedömning av individer historiskt sett är nära kopplade till systembedömning (utvärdering). Både utvärdering av grupper av elever (skolor, kommuner, länder) och bedömning av individuell måluppfyllelse är kontroversiella frågor där de perspektiv på kunskap och lärande som man använder har stor betydelse. Ett behavioristiskt perspektiv kan sägas ha en instrumentell ingång där kopplingen mellan stimuli och respons betonas som central ur ett motivationsperspektiv på ett sätt som förutsätter fokus på observerbara beteenden. Detta är vanligt i psykologers och ekonomers studier av betyg. En sociokulturell förståelse, vilket är vanligare i pedagogisk forskning om bedömning betonar elevernas deltagande i att skapa mening och förståelse av målen och underlaget för bedömningen⁴.

Två olika uppfattningar om kunskapsmätningar växte fram under expansionen av det amerikanska utbildningssystemet på 1900-talet, representerade av John Dewey (1859-1952) och Edward Lee Thorndike (1874-1949). Lundahl (2011) visar hur man, lite förenklat, kan ställa dessa mot varandra. Thorndike, som ses som kunskapsmätningens far, tog utgångspunkt i intelligenstester för att identifiera elevers förutsättningar för lärande. Ambitionen att utveckla "objektiva tester", var starten på den psykometriska tradition som senare har genomgått en omfattande utveckling. Psykometrisk teori och metod ligger till grund för bland annat internationella kunskapsmätningar som PISA och för de svenska nationella proven.

Dewey kritiserade det amerikanska utbildningssystemet, som vid början på 1900-talet var präglad av en mekanisk syn på lärande (där man blev upplärd till ett förutbestämt yrke). Dewey förutsåg att det moderna kunskapssamhället innebar att barn växte upp i komplexa samhällen där man behöver ifrågasätta saker och att det inte alltid kunde existera tydliga svar. Hos Dewey var individens lärande ett resultat av ett socialt samspel som är svårt att mäta, eftersom resultatet av skolans verksamhet ligger i framtiden. Därför är inte testning av elevers prestationer ett bra mått på kvaliteten i undervisningen, menade Dewey:

[E]ven if it is true that everything which exists could be measured – if only we knew how – that which does *not* exist cannot be measured. And it is no paradox to say that the teacher is deeply concerned with what does not exist. For a progressive school is primarily concerned with growth, with a moving and changing process, with *transforming* existing capacities and experiences; what already exists by way of native endowment and past achievement is subordinated to

⁴ För en enkel och god redogörelse av sammanhangen mellan bedömning och teoretiska perspektiv på lärande, se Dysthe (2008).

what it may become. Possibilities are more important than what already exists, and knowledge of the latter counts only in its bearing upon possibilities. The place of measurement of achievements as a theory of education is very different in a static educational system from what it is in one which is dynamic, or in which the ongoing process of growing is the important thing (Dewey, 1928/1974, s. 174.)

Deweys mest centrala kritik här är att man ska vara försiktig med att dra allt för stora slutsatser kring det som har varit inför det som ska bli i framtiden. Läraren ska arbeta med blivandet oaktat vad som varit. Vissa viktiga egenskaper är dessutom inte enkelt mätbara. Möjligen kan Dewey kritiseras för att dra dessa frågor till sin spets men vi ser att dessa problemställningar återkommer i några av de läroplaner vi diskuterar, då särskilt Danmarks, Islands och Queenslands (kapitel 5, 7 och 20).

2.5.1 1900-talets paradig för kunskapsbedömning

Om man ser på utvecklingen av den kunskapssyn som har motiverat olika moderna betygs- och provsystem så var alltså ursprunget intelligenstestningen, vilken var orienterad mot förmåga/färdighet. Thorndike och Burrhus Frederic Skinner var tongivande i utvecklingen av prov ur ett behavioristiskt motivationsperspektiv genom sina experimentella studier av relationen mellan stimuli och respons. Följande kända citat från Skinner uttrycker huvudpoängen med detta tankesätt:

The whole process of becoming competent in any field must be divided into a very large number of very small steps, and reinforcement must be contingent upon the accomplishment of each step. This solution to the problem of creating a complex repertoire of behavior also solves the problem of maintaining the in strength. [...] By making each successive step as small as possible, the frequency of reinforcement can be raised to a maximum, while the possibly aversive consequences of being wrong are reduced to a minimum (Skinner, 1954, s. 94, hämtat från Shepard, 2000).

Genom att konstant mäta elevernas utveckling kan återkopplingen hela tiden förstärka lärandet, menade Skinner, och de små fel som det endast kan bli fråga om när mätningen sker genom hela processen skulle då dessutom inte upplevas som lika betydande. Under 1900-talet hade intelligensforskningen, behavioristiska perspektiv på motivation samt läroplanförståelse inriktad på effektiv organisering och kommunikation av läroplansmål stor betydelse för utformningen av betygs- och provsystem. Figur 2.2 visar hur Shepard (2000, s. 6) sammanfattar 1900-talets bedömningsparadigm.

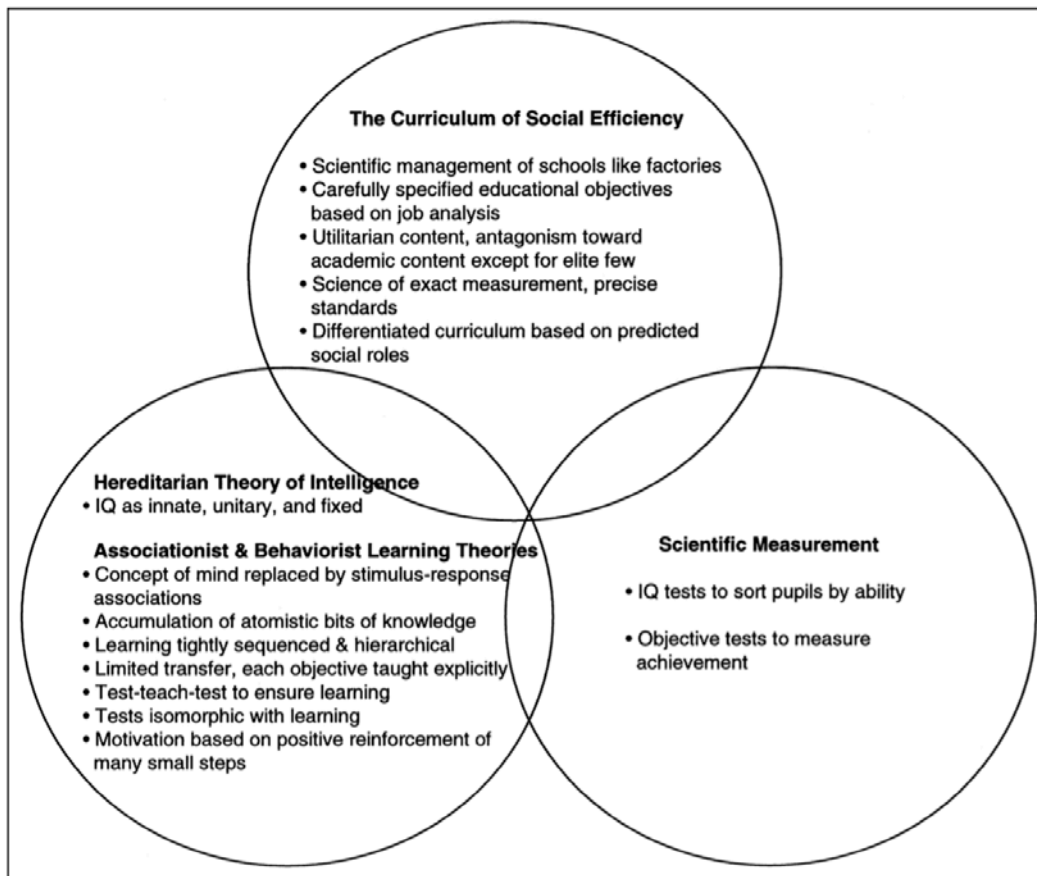


FIGURE 2. Interlocking tenets of curriculum theory, psychological theories, and measurement theory characterizing the dominant 20th-century paradigm.

Figur 2.2: Kopplingen mellan läroplansteori, psykologisk teori och mätningsteori.

Även om psykometrin har lämnat både intelligenstankegången och behaviorismens premisser om att bara mätbart lärande har betydelse, så har denna forskning viss relevans i dag. I teorier om formativ bedömning (se vidare Lundahl, 2011) framhålls till exempel betydelsen av direkta och snabba återkopplingar för att återkopplingarna ska vara till stöd för eleverna.

Andra perspektiv som haft inflytande på hur man teoretiskt motiverar betygs- och provsystem är kognitiva teorier (där Jean Piaget är mest känd). Kognitiva teorier betonar hur kunskap består av mentala konstruktioner och *sensemaking* [meningsgörande], och betydelsen av tidiga mentala strukturer som grunden för senare lärande. Piaget betonade även betydelsen av självreglering och medvetenhet om sitt eget lärande som centrala för att elever ska få framgång i skolan. Framför allt Vygotsky bidrog till förståelsen av kunskap som en social konstruktion, och att lärande därför principiellt är en social process. Man kan säga att ett social-konstruktivistiskt perspektiv på lärande nu dominerar teorier både om lärande och om prov och bedömning (Jönsson, 2009), samt tanken bakom många av de västerländska läroplanerna.

2.5.2 Det social-konstruktivistiska paradigmet

Baserat på ett ramverk av läroplansteori, psykologiska teorier och teorier om bedömning utvecklade Shepard (2000) en modell för ett social-konstruktivistiskt perspektiv på lärande som kan sägas sammanfatta många viktiga perspektiv som ligger till grund för utformningen av betygssystem och kunskapskrav i ett flertal västerländska länder (Figur 2.3).

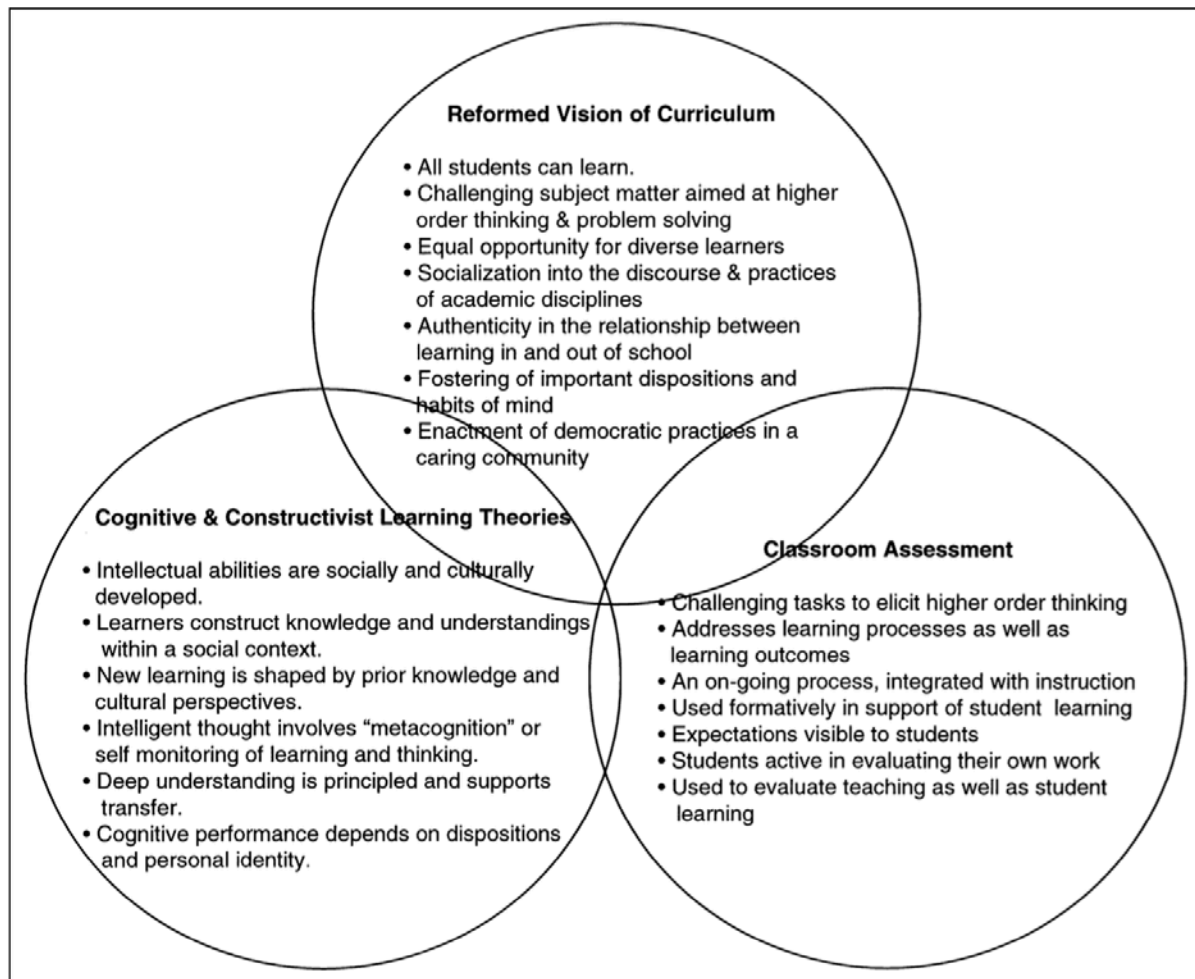


FIGURE 4. Shared principles of curriculum theories, psychological theories and assessment theory characterizing an emergent, constructivist paradigm.

Figur 2.3: Shepards social-konstruktivistiska paradigm.

I grunden vilar en idé om att intellektuella färdigheter och kompetenser kan utvecklas och de utvecklas i sina sociala sammanhang. Detta öppnar för en skola för alla med kompensatoriska uppdrag. Det ska dessutom vara en skola med fokus på autentiska kunskaper, dvs. sådana färdigheter som behövs även i livet utanför skolan. Det här har betydelse för bedömningen som bör fokusera på *higher order thinking-skills* och inte så mycket på rätt eller fel, samt ske löpande och stödjande i lärandeprocessen och inte bara som ett konstaterande i slutet av den.

2.5.3 Nya kompetenser, 21st century skills och outcomes-baserad styrning

När man studerar olika betygssystem och policyer så är det tydligt hur de på ett eller annat sätt är produkter av dessa olika grundperspektiv från psykologiska teorier, läroplansteorier och bedömningsteori. Utöver de teorier Shepard lyfter fram vill vi också betona att styrningsteorier/policies har blivit allt viktigare för utformandet av skolan. Efter millennieskiftet har flera länder präglats av en förskjutning av fokus från undervisning till lärande, med "learning outcomes" (elevprestationer) som det mest centrala måttet både på individ- (elever) och organisationsnivå (skolor) (Prøitz, 2013).

En viktig förändring är förskjutningen från ämnes- till ämnesövergripande kompetenser, och från kunskaper till färdigheter. OECD:s arbete med PISA började med att man försökte hjälpa länder att planera för en framtid där individers lärande inte bara pågår i skolan utan också i arbetslivet. Motsvarande arbete var centralt för den Europeiska Unionens arbete med livslångt lärande. Inom bland annat dessa stora internationella organisationer har det skett ett omfattande konceptuellt arbete som har fått stor effekt på länders utveckling av läroplaner och därigenom betygs- och provsystem. Flera länder, som t.ex. Norge, har ändrat sina läroplaner från att vara kunskaps- och färdighetsorienterade till att ha en kompetensorientering, bland annat genom att fokusera på vad elever *kan göra* (performance based curriculum) istället för att beskriva vad de kan utantill (Prøitz, 2015b).

I flera länder blev OECD:s DeSeCo-projekt för utvecklandet av nyckelkompetenser använt för internationella jämförelser redan 2001 (Rychen & Salganik, 2001). Dessa nyckelkompetenser eller *21st century skills* omfattar egenskaper som kritiskt tänkande, kreativitet, problemlösning, kommunikation, IKT-literacy samt samarbetsförmåga, sociala färdigheter och medborgarskap.

Prøitz (2015b) drar slutsatsen i en rapport kopplad till utredningen om "framtidens skole" i Norge, att det verkar vara så att att "samtidig som numerisk, verbal og vitenskapelig literacy fortsatt vil være viktige bestanddeler i opplæring vil også mer generell- og endringskompetanse bli stadig mer viktig" (s. 18). Poängen är att det finns ett tryck, inte minst från arbetsmarknaden och de ekonomiska intressen OECD företräder, på generella kompetenser, samtidigt som också mer traditionella kunskaper och färdigheter alltjämt är önskvärda. Det gör, som vi kommer att se, att läroplanerna i flera av de länder vi studerat behöver hitta strategier för att få in nyckelkompetenserna inom eller vid sidan av de traditionella ämnena. Det gör också att kunskapskrav eller motsvarande ofta omfattar såväl kompetensmål som färdighetsmål och ämnesmål.

2.5.4 Sammanfattning av kunskapssyn, teorier om lärande och betygssystem

Under 1960- och 1970-talen hade man i Sverige och de andra skandinaviska länderna en upprivande strid om betygssättning i skolan. Förenklat kan man säga att perspektiven som präglade debatten om betyg och bedömning speglar Thorndikes och Deweys olika sätt att se på kunskapsmätningar. I nutidens psykometriska prov, så som PISA-proven, försöker man lösa problemet med att "mäta framtiden" genom att hålla fokus på generella kompetenser och färdigheter. Satsningen på *21st century skills* och framväxten av kompetensfokus i läroplanerna, som vi ser i många av länderna, är ett uttryck för en gemensam förståelse av att dessa kompetenser och färdigheter är särskilt viktiga i morgondagens samhälle. Livslångt lärande blir viktigare än att lära sig avgränsade teman. Men färdighets- och kompetensfokuseringen kan också ses som ett sätt att undvika det grundläggande problem vid kunskapsmätningar som Dewey observerade. När man inte kan mäta framtida prestationer, så mäter man istället elevernas förmåga att prestera i framtiden.

Med PISA kan man säga att cirkeln är sluten i utvecklingen av mätninginstrument. Vad som började med förmågeorienterade intelligensprov i början av 1900-talet utvecklades sedan till mer ämnesorienterade kunskapsmätningar, särskilt i regi av IEA från mitten av 1900-talet och framåt (dvs. föregångarna till ämnesbaserade prov som TIMSS och PIRLS). Vid slutet av 1900-talet återkommer fokus på generella kompetenser/förmågor i och med OECD:s intresse för generella kompetenser. Gemensamt både för den tidiga intelligenstestningen och det relativt nya intresset för generella kompetenser är alltså att intresset för lärandet (för måluppfyllelsen)

inte knyts till ämnen eller kurser, utan mellan dem eller övergripande. Detta har stora implikationer för hur länder konstruerar sina läroplaner och betygssystem (Tveit, 2015).

Eftersom vi huvudsakligen har sett på *operationaliseringen* av betygssystemen så hittar vi i de empiriska analyserna få explicita referenser till en specifik kunskapssyn som betygspolitiken utgår ifrån. Det är inte heller helt enkelt att identifiera kunskapssynen bakom de svenska betygen då systemet så att säga har byggts ihop av många aktörer med olika perspektiv. Att studera motiven till olika länders specifika betygssystem skulle kräva ett större empiriskt underlag, och kan vara intressant att undersöka vid ett senare tillfälle för några av länderna. Det är dock inte säkert att dessa motiv är explicita.

Bland de mest grundläggande frågeställningarna i diskussionerna om till exempel kunskapskrav i läroplanen är i vilken utsträckning kunskapskrav ska vara fastlagda på förhand och därigenom riskerar att begränsa elevers och lärares utrymme till att själva definiera form och innehåll på undervisningen. Detta är grundläggande frågor om vilka perspektiv på lärande och kunskap man inriktar utbildningen på. Existerande policyer kan vara resultat av tydliga målsättningar – explicit uttryckt vilken kunskapssyn man har. Men oftast är det mycket implicit.

2.6 Förskjutning av fokus på skolbedömningarnas syften

Såväl inom forskning och policy kring bedömning har vi sedan 1980-talet sett en tydlig förskjutning av fokus från bedömning *av* lärande till bedömning *för* lärande. Detta har också ackompanjerats av en utveckling av läroplaner på internationell nivå mot tydliggörande av kunskapsstandarder och förväntningar. Det ska bli lättare att se vad som förväntas och att bedöma om målen nåtts, samt att använda målen som utgångspunkt för planering och design av undervisningen.

Förändringen är delvis relaterad till den så kallade kognitiva revolutionen, genom vilken psykologiska teorier alltmer kommit att rikta sin uppmärksamhet mot *hur* människan lär och hur hon använder sin kunskap, än mot *vad* hon kan eller har lyckats lära sig (se till exempel Säljö, 2000). I forskningslitteraturen om bedömningar går det att se ett tydligt skifte från *testing culture* till *assessment culture* (se till exempel Dochy 2001; Gipps & Stobart 2003; Korp, 2003; Taras, 2007). Det är forskare från USA och England som varit mest tongivande: Paul Black, Patricia Broadfoot, Carolyn Gipps, Richard Stiggins och Dylan Wiliam för att nämna några. Även om begreppsdistinktionen formativ och summativ ursprungligen utvecklades under 1960- och 70-talen, så kan man säga att användningen av begreppen fick en renässans kring millennieskiftet. Det hände i stor utsträckning med referens till Paul Black och Dylan Williams forskningssamanställning från 1998 och *Assessment Reform Groups* (ARG) efterföljande konceptualisering av *Assessment for Learning – AFL* (ARG, 2002).

Huvudpoängen är att bedömningar som främjar lärandet måste :

- visa var eleven befinner sig i sitt lärande
- visa hur målet ser ut och vilka olika kriterier det finns för att nå det
- hjälpa eleverna med strategier för att nå målen med hänsyn till var de befinner sig.

I själva bedömningen kan därför allt från traditionella uppgifter till observationer, intervjuer, problemlösning, essäer, utställningar, portföljer, projektvärdering och självvärdering ingå.

Forskning om bedömning för lärande brukar lyfta fram fem övergripande strategier som är särskilt effektiva om man vill utveckla lärandet genom bedömning (se vidare Lundahl, 2011). I korthet handlar det om att:

1. tydliggöra mål och kunskapskrav
2. samla tecken på elevernas kunskande
3. ge framåtsyftande återkoppling
4. använda eleverna som resurser för varandra
5. aktivera eleverna som ägare av sin egen läroprocess.

Här kan man tänka sig att målrelaterade betyg passar väldigt bra in på punkt ett, är ett av flera tecken på lärande enligt punkt två, och om det dessutom åtföljs av ett betygssamtal eller utvecklingssamtal har möjlighet att verka även som framåtsyftande återkoppling enligt punkt tre.

I Sverige kom det nya bedömningsparadigmet initialt att synas i de nya nationella proven och Skolverkets bedömningsstöd, medan det till exempel i England mer utgick från lärarkårens initiativ. Professionaliseringen kring bedömning kan med andra ord ha olika riktningar i olika länder, även om det nu i Sverige också finns en stark lärarrörelse för en mer pedagogiskt

orienterad bedömning. Exempelvis hade Facebook-gruppen *Bedömning för lärande* mer än 23.000 medlemmar (januari 2016), i huvudsak lärare och rektorer.

2.6.1 Aktuella positioner och diskussioner inom det vetenskapliga bedömningsfältet

Black och Wiliams tidiga forskning pekade på att formativa insatser skulle ge mycket starka lärandeeffekter. Detta är en viktig grund för att *Bedömning för lärande* fått sådant politiskt genomslag och lett till stora satsningar i många länder (Baird, Hopfenbeck, Newton, Stobart & Steen-Utheim, 2014). I vårt material är det också så att flertalet länder framför allt lyfter fram sitt arbete med formativ bedömning när de beskriver sina bedömningssystem, även om detta i vissa fall i stor utsträckning tydligt är retorik. De senaste åren har det emellertid inom forskningen framförts en omfattande kritik av både det teoretiska och det empiriska underlaget för Black och Wiliams ursprungliga forskningssammanställningar (t.ex. Baird et al., 2014; Bennett, 2011; Newton, 2007; Taras, 2007). Bennett (2011) påpekar att man inte kan vara säker på effekter av praktiska förändringar om man inte har en adekvat definition av vad begreppen formativ bedömning och *Bedömning för lärande* betyder. Bennett frågar sig t.ex. om det är effekter av själva bedömningen eller av hur den används i undervisningen som man mätt?

Som nämndes tidigare definierade Black och Wiliam (1998) formativ bedömning som:

All those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities' (s. 8).

Med denna vida definition är till synes all klassrumsbaserad bedömning formativ, medan externa prov, examen, betyg etc. hör till den summativa sidan. Det sistnämnda menade Black och Wiliam, och många med dem, har fått ett alldeles för stort utrymme och påverkan på undervisningen – nu var det dags att satsa på klassrumsbedömningar.

I en artikel från 2003 ser Black och Wiliam självkritiskt på att de på några punkter gick utöver det empiriska underlaget då de sammanställde sin forskning (Black & Wiliam, 1998) i broschyren *Inside the black box* (Black & Wiliam, 1998b). De beskriver också hur en effektiv mediestrategi såg till att skapa publicitet kring materialet.

The title itself was significant, for it pointed to our main policy plea – that teachers' work in the classroom was the key to raising standards and that systems of external testing should be re-structured to ensure that this work was supported rather than undermined by them.

Med andra ord var intentionen att bryta med en praktik som hade utvecklats där lärarna blev satta till att administrera prov, och "ta tillbaka klassrummet" som en arena för återkoppling och lärande. Det är inte särskilt kontroversiellt att kritisera den engelska traditionens testfokus. Bland annat varnar OECD för överdrivet accountability-tryck och dess möjliga negativa effekter på eleverna av för omfattande testning (t.ex. teach to test) (OECD, 2013). Men den speciella kontexten som motiverade Black och Wiliams (1998) forskningssammanställning nämns sällan när andra forskare och policymakare refererar till deras forskning. Detta har bidragit till att budskapet om formativ bedömning i Black och Wiliams forskning urvattnats och förenklats.⁵ Det

⁵ Se t.ex. Anders Jönsson om Bedömningsreformen som kom av sig.
http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/anders-jonsson-bedomningsreformen-som-kom-av-sig/?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A%20SkolaOchSmhalle%20%28Skola%20och%20Samhalle%29

finns flera exempel på att det skapas en retorisk *distinktion* till summativ bedömning, vilken skiljer sig väsentligt från Sadlers och Taras förståelse som vi nämnde ovan. För dessa är summativ bedömning den formativa bedömningens *utgångspunkt*.

Sadler (1998) kritiserade också Black och Wiliams forskningssammanställning för att explicit knyta summativa bedömningar i form av betyg till normrelaterade bedömningssystem med fokus på rankning. Sadler efterlyste en nyantering och forskning om betygsättning i system där betygen inte bygger på jämförelser mellan elever. Sadler misstänkte att betyg i sådana system inte behöver få lika negativa effekter som i den forskning Black och Wiliam refererade till. Sadler (1998) problematiserar om det nödvändigtvis är så att betyg som ges i målrelaterade (eller kriterie-/standardrelaterade) betygssystem står i vägen för hjälpsamma återkopplingar.

To the extent that a teacher tries to work without clearly defined standards, and defaults to an existentially determined baseline derived from how other students perform, the teacher is unable to provide task-related, standards-oriented feedback (Sadler, 1998, s. 83).

Sadlers poäng är logisk, i övrigt i linje med den som anfördes i betygsdebatten i Skandinavien på 1970- och 80-talen: om man inte jämförs med andra elever, är det lättare att samarbeta mot målen. För Sadler representerar standarder i läroplanen ett centralt verktyg för att förhindra att lärarna i praktiken i slutändan likväl relaterar bedömningen till gruppens genomsnittliga nivå. Black och Wiliams generalisering vad gäller effekten av betyg, utan hänsyn tagen till den komplicerade kontexten betyg opererar i inom *olika* länder (till exempel om traditionen är normrelaterad, målrelaterad eller standardrelaterad), är problematisk.

Black och Wiliams (1998) varningar för ett överdrivet summativt fokus skiljer inte mellan summativa bedömningsuttryck (som betyg) per se och om bedömningstraditionen är starkt präglad av en accountability-regim. Man kan till exempel säga att Sverige är mer jämförbart med den tradition Black och Wiliam kritiserade än vad Norge är, men det är inte som en följd av betygspraktiken i sig utan av hur betygen används för att styra ett konkurrenspräglad utbildningssystem (Lundahl & Tveit, 2014). Betyg är mer *high stake* i Sverige än i Norge. Bland annat på grund av friskolor och starkare inspektionsprocesser, vilket även kännetecknar det som ofta kallas neoliberal utbildningspolitik i USA och Storbritannien, det vill säga omfattande statlig kontroll av decentraliserade utbildningssystem.

Att inte koppla summativ bedömning till respektive länders styrsystem kan leda till problem av typen "rätt medicin för fel diagnos", som kan medföra stora problem vad gäller förståelsen av reformer eller policy i andra länder. För att komma åt de problem som kan uppstå när man använder den populära distinktionen mellan formativ och summativ bedömning gör vi i denna rapport en re-konceptualisering av betygs och bedömningars primära syften (kapitel 2.7).

Att förutsättningarna länder emellan varierar behöver inte betyda att det inte går att använda metoder och verktyg som vuxit fram i en specifik kontext eller i ett annat land. Men denna genomgång har identifierat ett problem med *policy borrowing* som vi vill uppmärksamma, där begrepp används på tvärs av mycket olika utbildningssystem och kulturer utan att den djupare förståelsen av begreppen i respektive kontext framgår.

2.7 Re-konceptualisering av bedömningens syften: certifiering, styrning och stöd

Som vi nämnde utifrån att begreppen formativ och summativ bedömning uppfattats som något oprecisa i både forskning och praktik kan det vara en poäng att precisera bedömningens syften

ytterligare. Tidigare analyser⁶ med avsikt att identifiera bedömningens syfte som det framställs i policy, tillsammans med en genomgång av forskningslitteratur kring bedömning, har resulterat i en re-konceptualisering där den klassiska distinktionen mellan formativ och summativ bedömning istället delas upp i tre begrepp: *Certifiering av lärande*, *styrning av lärande (och undervisning)* och *att stödja lärande (och undervisning)*.

Certifiering av lärande	Identifiera individuella elevers måluppfyllelse för certifieringssyften, ofta underlag för selektionsprocedur för vidare utbildning och karriär.
Styrning av lärande (och undervisning)	Elevers måluppfyllelse för att (i) ta fram aggregerade data till nationell och lokal utvärdering av utbildningspolicy, beslutsunderlag och styrning, och (ii) kontrollera lärare och elevers praktiserande av läroplanen och regleringar.
Att stödja lärande (och undervisning)	Identifiera individuella elevers måluppfyllelse av läroplansmålen eller färdigheter med avsikt att stödja eleverna och lärarnas lärande och undervisningsprocesser.

Tabell 2.2: Klassificering av syften av betyg och bedömningsinstrument

Den mest traditionella funktionen hos ett betyg är att fungera som en **certifiering av lärandet**. De som slutar skolan får ett certifikat över avslutad utbildning som de tar med sig i livet. Detta certifikat kan vara avgörande vid urval till högre utbildning eller arbete, och då blir det också viktigt att det ger goda vitsord. Ju betydelsefullare ett avgångsbetyg är, desto mer *high stake* kan vi säga att det blir, med de effekter det kan få för lärandet, vilka vi belyser i kapitel 3.

Betyg kan fungera **styrande för lärandet och undervisningen** när det används för att bedöma måluppfyllelse eller t.ex. på aggregerad nivå fungerar som underlag och information inför val av skola. Hur betyg används som styrinstrument i olika länder har vi inte fördjupat oss i i denna rapport men det är en viktig bakgrundsfaktor om man vill förstå hur betydelsefulla betyg är i ett lands debatt om utbildningssystemet. I exempelvis USA och England används inte betyg vare sig för urval eller kontroll, då man istället använder externa tester, vilket gör att betygen mer renodlat kan användas för att stödja lärande.

Betyg tänks **stödja lärande och undervisningen** på lite olika sätt om vi ser till forskningslitteraturen, dels genom att identifiera de som behöver mer stöd, dels motiverande som sporre och morot (Lundahl et al. 2015, Klapp 2015a, 2015b). Något som inte brukar lyftas fram är hur målbeskrivningar och tydliga kriterier kan tydliggöra skolämnets syfte och olika kvaliteter av kunnande, och att denna tydlighet också kan ha motiverande effekter (Yeager et al. 2014).

2.8 Två olika traditioner och perspektiv på kunskapskravs syften och funktioner

I vår genomgång av ländernas betygssystem har vi med mycket olika traditioner att göra. I en tid där svensk utbildningspolitik i stor utsträckning formas genom "låning" av policy ("policy borrowing", se Tveit & Lundahl, 2015), och internationellt samarbete för att dela erfarenheter mellan både forskare och policyskapare, är det särskilt viktigt att vara medveten om vilka begrepp som används i olika kontexter och om de har ekvivalenta betydelser (Schriewer, 2004). I vårt empiriska material observerar vi en dragning mot att i allt större utsträckning använda

⁶ I doktorandprojektet *Assessment and Selection in the Scandinavian Education Systems* har Tveit (2016, pågående) gjort en analys av svensk och norsk policy för betygsättning och bedömning där denna re-konceptualisering har sin grund.

samma begrepp (på engelska). Men det är inte nödvändigtvis så att användningen av samma begrepp, gör den till begreppet associerade praktiken jämförbar. Därför kan ofta myndigheters försök att anpassa sin begreppsapparat till andra länders eller internationella organisationers policy eller praktik skapa mer förvirring än förståelse. Detta gäller framför allt begreppen formativ och summativ bedömning, men även begrepp som betyg (grading) och kunskapskrav (standards).

Vi ska här särskilt se på olika traditioner och perspektiv för att använda kunskapskrav inom ett utbildnings- och betygssystem, det vill säga det som på engelska har *standards* som bas, men som har flera olika begrepp associerade till sig. Eftersom amerikansk utbildning och forskning traditionellt sett har haft stort inflytande på svensk och europeisk utbildning är de amerikanska begreppen mest kända. Av den anledningen kopplar de flesta begreppen *standards* och *standard based assessment* och *standards based education* till prov och en provpräglad utbildningspraktik, som ofta i policyforskningen beskrivs som en neoliberal utbildningspolitik kännetecknad av decentralisering och konkurrensutsättning. Inom sådana utbildningssystem har prov och tillhörande kunskapskrav en viktig funktion i att säkerställa jämförbara bedömningar och mått på skolans prestationer. Nedan gör vi en kort introduktion till prov och kunskapskravs betydelse inom sådana utbildningssystem. Vi kallar detta perspektiv för *kunskapskrav som styrinstrument*. Detta kan jämföras med ett annat sätt att se på kunskapskrav, som handlar mer om hur man kan se till att lärarna själva har bättre möjligheter att göra valida bedömningar. Vi kallar detta *kunskapskrav som professionsinstrument*.

2.8.1 Kunskapskrav (standards) i olika engelskspråkiga kulturer

Om vi ser utanför den nordiska kontexten så finns det inom de engelskspråkiga länder vi undersöker i denna rapport mycket olika traditioner och bruk av standardbegreppet. En ansedd källa i forskningslitteraturen är Royce Sadlers artikel *Specifying and Promulgating Achievement Standards* från Oxford Review of Education från 1987, som vi refererade till tidigare.

Man måste vara uppmärksam på att Sadlers terminologi har sin utgångspunkt i den australienska utbildningstradition han tillhör. Sadler utvecklade dessa definitioner för vad han kallade *standards-referenced assessment* genom ett kombinerat teoretiskt och praktiskt arbete att utveckla ett nytt betygssystem för *school-based assessment* i Queensland under slutet av 1980-talet. Inom den engelskspråkiga världen, som ofta byggt på en omfattande mängd extern bedömning och kontroll av både elever och lärare (Hopmann, 2003) syftar *school-based* här på att det är skolan och lärarna som har ansvar för kunskapsbedömningarna. Bland länder som tidigare tillhörde det Brittiska imperiet (som USA), och länderna som fortfarande ingår i det brittiska samväldet, har Australien och Nya Zeeland utvecklat utbildningssystem som i större utsträckning utgått från att lärarprofessionen kontrollerar bedömningarna själva. Inom den engelskspråkiga världen är Australien och Nya Zeeland därför bland dem som är mest relevanta för jämförelse med de nordiska länderna. Båda länderna har dessutom, liksom Sverige, sedan slutet på 1980-talet starkt präglats av vad som ofta kallas neo-liberal och accountability-orienterad politisk förvaltning. Även om dessa länder har mycket starka och aktiva forskningsmiljöer, så är det fortfarande så att forskning från Storbritannien och framför allt USA dominerar i den engelskspråkiga litteraturen. Vi har därför valt att försöka uppmärksamma grundläggande skillnader mellan traditioner och perspektiv på kunskapskrav (standards)

mellan de anglosaxiska länderna både ur ett teoretiskt perspektiv och i den empiriska analysen av England, Skottland och Queensland (Australien).⁷

Vad som kännetecknar framför allt den amerikanska förståelsen av *standards* som kunskapsprov är förstås standardiserade prov. Landets långa tradition och expertis inom att utveckla standardiserade prov har – tillsammans med den ökande användningen av sådana prov för internationella jämförelser (till exempel TIMSS, PIRLS, PISA) – kommit att dominera diskursen om kunskapskrav. Parallellt med denna utveckling uppvisar vetenskaplig forskning nästan en inflationsupptagenhet med ämnet bedömning av elever (Alarcón och Lawn, kommande).

2.8.2 Den hegemoniska förståelsen av kunskapskrav (standards) i svensk forskning

Många forskare har skrivit om denna utveckling (se till exempel Lindblad, Popkewitz och Petterson, 2015). I Sverige har Sundberg och Wahlström (2012, 2015) gjort den mest genomgripande analysen av hur dessa internationella utvecklingstendenser präglat den senaste skolreformen Lgr 11. I deras teoribaserade utvärdering av läroplanen Lgr 11, pekar Wahlström och Sundberg (2015) på att det internationellt har växt fram en stark policyrörelse som förespråkar standardbaserade läroplaner. De betonar att denna policyrörelse kännetecknas av att den lyfter fram verksamhetens utfall som sitt centrala intresse, samtidigt som den förespråkar att tydliga kunskapskrav formuleras centralt för att sedan tillämpas lokalt på de olika skolorna enligt en vertikal toppstyrningsmodell.

Utvärderingen visar enligt Wahlström och Sundberg (2015) på "en grundläggande förskjutning i läroplanens konstruktion som kan hänföras till ett transnationellt inflytande i termer av standardbaserade läroplaner som utmärks av en tydlig sammanlänkning mellan mål, innehåll och resultat" (s. 1).

Wahlström och Sundberg (2015, s. 10) skriver:

Utvärderingen visar att Lgr 11 i sin konstruktion har påverkats av den internationella policytrend som benämns "standards based curriculum reforms" genom (i) sina specificerade och enhetliga kunskapsmässiga förväntningar på elever (ii) tätare ihopkopplande av olika element i bedömningssystemet (mål, innehåll och kunskapskrav) för att uppnå på förhand definierade standards, (iii) utvecklade system för bedömning och mätning av elevers prestationer (summativa bedömningar), (iv) decentralisering av resultatansvar för undervisning och lärande till skolor, (v) starkare vägledning, support och teknisk service för att förbättra systemet och arbeta med måluppfyllelse, (vi) utökade incitament för positiva respektive negativa sanktioner för skolor på basis av uppnådda prestationer.

Bilden Wahlström och Sundberg tecknar av kunskapskravens roll inom ett decentraliserat skolsystem med resultatansvar – med andra ord en stark accountability-orientering – kastar ljus på nya fundamentala strukturer i styrningen av skolan. Den internationella utveckling som varit särskilt stark sedan 1990 talet och förstärktes av en så kallad PISA-chock i många nationer kring och efter millennieskiftet har påverkat alla utbildningssystem som vi studerat i denna rapport.

⁷ Det finns risker med att generalisera över hela Australien utifrån Queensland då just den delstatens skolsystem skiljer sig mycket från övriga delstater (Corrigan & Cooper, 2013). Den federala regeringen har visserligen i större utsträckning börjat påverka bedömningen något mer genom "educational accountability testing", men dessa är inte styrande.

Som en grov förenkling kan man säga att *standards-based curriculum* vilar på en förståelse av kunskapskrav som styrningsinstrument (genom mätning) så som det beskrivs av exempelvis Wahlström och Sundberg (2015) och i internationell forskningslitteratur, och vad vi hittar i vår empiriska genomgång av särskilt Englands betygssystem och deras tradition för användning av kunskapskrav (kapitel 8).

Men det är viktigt att vara medveten om att det parallellt existerar andra förståelser av standarder och standarders roll och funktioner, som baserar sig mer på lärarnas betydelse för att både certifiera elever och stödja deras lärande. I dessa traditioner fyller kunskapskraven en annan funktion som stöd för elevernas lärande än vad som framkommer i forskningen kring det som brukar kallas "standards based reform". Policyer och praktiker för sambedömning, som är en central komponent inom utbildningssystemen i Australien och Nya Zeeland, existerar också i exempelvis England (Black & Wiliam, 2003), även om de där i större grad har överskuggats av andra funktioner som tillskrivs kunskapskraven till följd av högt accountability-tryck.

Vi har valt att särskilt fokusera på Queensland (Australien), när vi beskriver den här typen av kunskapskrav och betygssättning, för att uppmärksamma att det finns helt annorlunda traditioner och erfarenheter av att använda kunskapskrav – både för certifiering och för stöd för elevernas lärande.

Styrning/mätning och profession/bedömning kan således ses som två olika dimensioner vid kunskapskrav, som i stor eller liten utsträckning är verksamma i länderna vi har undersökt. Nedan har vi försökt att förklara vad som kännetecknar dessa dimensioner.

2.8.3 Kunskapskrav som styrningsinstrument (kunskapskrav till mätning)

En intressant pågående reform i vårt material är arbetet med de nya läroplanerna och tillhörande kunskapskrav och provinstrument i England. Som redovisas i kapitel 8 har England tagit ett radikalt beslut att avskaffa tidigare nivåbeskrivningar i sina läroplaner som genom generationer har bidragit till en inte avsedd kategorisering av elevers prestationer. Även om reformarbetet pågår och dessutom i stor utsträckning beskrivs från ett insider-perspektiv kan vi konstatera att reformen har mycket stora implikationer, eftersom det ansetts helt nödvändigt att introducera en ny betygsskala för att såväl utbildningsinstitutioner som arbetsgivare ska ha möjlighet att skilja mellan elever som utbildats inom den nya och den gamla utbildningen. Detta visar vilken stor symbolisk kraft som kan finnas i en betygsskala. Ställt på sin spets verkar historien som utspelar sig i England visa hur svaga PISA resultat kan resultera i att ansvariga politiker introducerar reformer där en förändring av betygsskalan representerar det viktigaste symboliska uttrycket för en ny tid med tydliga krav på eleverna som i sin tur förväntas prestera bättre i internationella kunskapsmätningar.

Men reformen i England är mycket mer än en snabb lösning; den bygger på en förståelse för att tidigare institutionaliserade betygspraktiker ledde till att båda samhället och eleverna själva fick ett överdrivet och osunt fokus på att jämföra prestationer. Lösningen blev att ange minimumkrav för lärandet i de tidiga årskurserna.

Sådana minimumkrav fungerar dock på två nivåer. Det finns ett politiskt krav om hur stor andel av eleverna som ska uppfylla minimumkraven (65 % år 2014/2015).⁸ Det verkar även som att antalet elever som når vad som kallas "floor standards" ska öka de kommande åren. Denna användning av läroplanens kunskapskrav som styrningsinstrument (detectors och effectors, cf. kapitel 2.8.3) påminner om den mycket kritiserade *No Child Left Behind*-politiken i USA som beskrivs i genomgången av forskningsläget (kapitel 4.4).

Lascoumes och Le Galès (2007) skiljer mellan policyinstrument som används upptäckande (detectors) och effektskapande (effectors). Sett som policyinstrument, kan kunskapskrav utvecklas för att samla in information eller för att påverka länder, skolor, lärare och elever:

both policy instrument uses can be seen in the political interventionism that accompanies the emergence of the modern welfare states, in which the state requires organisations that have information to share this information (Lascoumes & Le Galès 2007, s. 15).

Vad Lascoumes and Le Galès (2007) kallar "andra generationens mänskliga rättigheter" har två syften: att säkerställa att allmänheten informeras om risksituationer, och att utöva ett normativt tryck för att formge bättre praktiker för den person som ska förse allmänheten med den informationen (s. 15).

Om en elev eller skola misslyckats med att prestera som samhället förväntat sig kan det ses som en risk. Kunskapskrav kan därför sägas ha både upptäckande och effektuerande funktioner. Studenternas utbildningsnivå upptäcks, varpå lärare, skolor och kommuner förväntas agera på otillfredsställande resultat. Därtill signalerar närvaron av kunskapskrav förväntningar på studenter, lärare, skolor och kommuner, dvs. de betingar klassrummet. Bedömningskriterierna kan, när de används i kombination med tester, både producera och avslöja sådan information.

I denna bemärkelse utgör kunskapskravens formuleringar i sig själva, och dess summeringar i ett kvantitativt "snabbt språk", en normativ press på elever, lärare och skolor, vilket gör dem till ett av de mest effektiva styrningsinstrumenten inom utbildningsförvaltningen (Lawn, 2011).⁹

2.8.4 Kunskapskrav som professionsinstrument (kunskapskrav till bedömning)

I en annan förståelse av kunskapskrav, som är den som Sadler har försökt definiera, och som vi finner mycket erfarenhet från i fallet Queensland (kapitel 18), kan kunskapskrav istället beskrivas som ett professionsinstrument. En viktig utgångspunkt för Sadler var att de informella kriterier och standarder (som han kallade "in-the-head standards") lärare använder när de bedömer elevers arbete borde vara mer explicit uttryckta (Sadler, 1986b, s. 5). Han listade sju fördelar med mer explicit formulerade kriterier och standarder. De:

- gör det möjligt för lärare och elever att tänka klarare om lärandemål,
- avlägsnar några av de intryck av godtycke som kan förknippas med bedömning,
- gör det möjligt för föräldrar att förstå orsakerna till speciella bedömningar,
- ger studenterna möjlighet att bedöma sitt eget arbete (självutvärdering),
- främjar en närmare kontakt mellan lärare och elev i förbindelse med uppgifter,
- kompenserar oerfarna lärare (som kommer att uppleva det väsentligt svårare att tillgå den delade "tysta" kunskapen inom professionen),

⁸ <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Assessment in Primary Education>

⁹ Skolverkets databas SIRIS har i tidigare forskning använts som ett exempel på ett sådant kvantitativt snabbt språk (se Lundahl, 2008; Lundahl och Waldow, 2009)

- främjar jämförbarheten mellan skolor (Sadler, 1986c, s. 1-3).

Undersökningar, också av Sadler själv, har problematiserat användningen av den här typen av standarder (Sadler, 2007, 2009, 2013). Det råder dock ingen tvekan om att Sadler har haft mycket inflytande på hur kunskapskrav av dessa slag kan utgöra ett stöd i elevernas lärande liksom lärarnas undervisning och bedömning. Perspektiven är särskilt intressanta inom bedömningstraditioner där ett stort ansvar även för certifiering av lärande vilar på läraren, eftersom Sadler visar hur de kan tjäna båda funktionerna. Enligt Sadler (1986b) kan ett mått av förtroende i en bedömning erhållas genom att jämföra bedömningen med ett antal andra bedömningar som alla är gjorda av tillräckligt erfarna medlemmar av ett yrke (s. 1). Den kontext som Sadlers begrepp utvecklats inom är mycket annorlunda från den amerikanska och delvis även den brittiska *standards-based reform*-kontexten, i vilken lärarens roll i certifieringen av elevens lärande är liten. Certifieringen görs primärt genom externa test eller examinationer.

Sadler framhåller att bedömningar kan valideras "på underlag av hur väl de överensstämmer med bedömningarna från andra medlemmar i ett *guild of professionals* (skrå av yrkesverksamma) (Tveit, 2015, vår översättning). Enligt Sadler är det inte nödvändigt att ha sambedömning för varje bedömning. Istället anses det vara tillräckligt att kontrollera ett urval, alternativt att kombinera urvalsbedömning med att skapa procedurer för överklaganden som ett led i övervakningen av lärarbedömningar. Det centrala med Queenslands sätt att organisera detta, som Sadler bidragit till att utveckla, är att det är lärarprofessionen själv som är ansvarig för att validera sina bedömningar. Idéhistorikern Karin Johannisson har ur ett historiskt perspektiv beskrivit hur viktiga läkarens bedömningar, eller diagnoser, har varit för läkarkårens status: "För läkaren bekräftar diagnosen hans/hennes professionella kompetens och förmåga att spåra, tolka och klassificera" (2006, s. 30). Samma typ av resonemang har Bourdieu och Passeron (1970/1990) lyft i en tolkning av det franska examensväsendets historia. Lärarkårens legitimitet och självbestämmande bottnar i hur omvärlden ser på skolinstitutionens bedömningar.

Om vi jämför detta perspektiv på kunskapskrav med det där kunskapskrav mer fungerar som styrningsinstrument (kapitel 2.8.3), blir det tydligt att kunskapskrav som professionsinstrument stöttar lärarnas roll som professionella kunskapsarbetare och ger dem verktyg att utföra yrket, medan kunskapskrav som styrningsinstrument tvärtom kan uppfattas som en kontroll och ett hot emot deras möjlighet att utföra jobbet. Skillnaden bottnar i vilka procedurer som används för att säkerställa lärarbedömningarnas validitet och reliabilitet – uppifrån och ned, eller nerifrån och upp.

2.9 Sammanfattning av teoretiska perspektiv och centrala begrepp

I detta kapitel tog vi först upp att begreppen formativ och summativ bedömning ursprungligen kommer från amerikansk utvärderingsforskning, och fick ny uppmärksamhet i och med de arbeten som genomfördes av Black och Wiliam och Assessment Reform Group i Storbritannien. Vi uppmärksammade de utmaningar som finns med att olika perspektiv knyts till dessa begrepp och argumenterade för att det är viktigt att vara klar över att summativa bedömningar används både som underlag för stöd (formativ bedömning), certifiering och styrning. Vi visade hur olika kunskapssyn och teorier om lärande har påverkat vår förståelse av bedömningens roll och funktioner. Framför allt har kompetensperspektivet och vad som kallats *21 century skills* blivit viktiga i många länders konstruktion av läroplaner och bedömningssystem (se vidare kapitel 3-18). Slutligen diskuterade vi hur begreppet *standards*, som kan kopplas till det svenska

begreppet kunskapskrav, har flera betydelser. I den internationella forskningslitteraturen är det mycket fokus på *standards based reform* och hur man genom att formulera förväntningar till eleverna hoppas förbättra deras lärande, och därigenom också skolsystemens prestation. Det finns dock även en annan tradition där *standards* mer har som syfte att vara ett verktyg för lärarna för att förstå och kommunicera om olika kunskapsnivåer. Skillnaden mellan dessa två huvudtraditioner inom standards based curriculum-rörelsen ligger i om man ser kunskapskrav primärt som styrinstrument eller som professionsinstrument. I de flesta fall kommer kunskapskrav ha båda dessa funktioner, men det finns en risk att om de används för mycket som styrning och kontroll så kommer det att undergräva kunskapskravens funktion som professionens verktyg för att göra bedömning och betygsättning mer jämförbar mellan lärare och mellan skolor.

EMPIRIDEL: ANALYS AV 16 LÄNDERS BETYGSSYSTEM

Norden

1. Danmark
2. Finland
3. Island
4. Norge
5. Sverige

Europa

6. England
7. Estland
8. Frankrike
9. Holland
10. Skottland
11. Tyskland

Övriga världen

12. Alberta (Kanada)
13. New York (USA)
14. Shanghai (Kina)
15. Sydkorea
16. Queensland (Australien)

3 Danmark

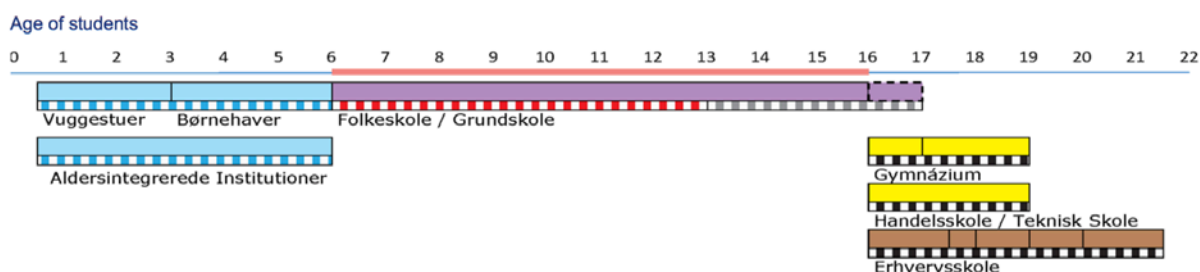
3.1 Introduktion och generell historik

Den danska folkskolan reformerades 2006 och blev då i likhet med den svenska skolan tydligt målstyrd, vilket ytterligare förtydligades genom en ny skollag 2013 (Rasmussen och Werler, 2015). Det betygssystem som infördes 2006 fick en klar koppling till måluppfyllelse men inte till bestämda betygskriterier/kunskapskrav. Målen är styrande för lärarens undervisning, men det är lärarna som avgör om eleven når målen och det är graden av måluppfyllelse som avgör betyget. Processen för hur lärare ska bryta ner de nationella målen till egen undervisning och hur denna kan bedömas är tydligt beskriven på de danska skolmyndigheternas "portal för lärande". Bedömningen av elevers kunskaper ses som en av fyra delar i en didaktisk modell där också mål, undervisningsaktivitet och tecken på lärande ingår. Betygen ses som en slutbedömning baserad på om eleven visat sitt kunnande i de undervisningsaktiviteter läraren planerat utifrån målen och utgör således inget uttalat stöd för undervisningen.¹⁰

3.2 Det danska skolsystemets struktur

De nordiska ländernas skolsystem skiljer sig inte mycket åt sett till hur de är organiserade. I grunden vilar en gemensam nio- eller tio-årig grundskola. Den första egentliga selektionen sker i samband med övergången till gymnasiet. Den danska grundskolan, *Folkeskolen*, erbjuder också ett tionde valfritt skolår för de elever som behöver extra stöd för att klara av grundskolan. I Norden finns möjligheten till ett tionde valfritt skolår även i Finland. Både i Norge och på Island är grundskolan 10-årig för samtliga elever.

Denmark



Figur 3.1: Den danska skolsystemets struktur (Från Eurydice, 2015. Se även Rasmunssen & Werler, 2015, s. 207)

3.3 Läroplanen i Danmark

På nationell nivå finns mål för varje ämne. I Danmark skiljer man mellan färdighetsmål och vetandemål. Dessa mål är underordnade ett kompetensmål, t.ex. läsning eller kommunikation. Delmomentet kommunikation visualiseras på följande vis för hela grundskolan:

¹⁰ <http://www.emu.dk/modul/kom-i-gang-med-l%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret-undervisning>

Klassetrin	Kompetencemål	Faser	Færdigheds- og vidensmål						
			Dialog	Krop og drama	It og kommunikation	Sprog og kultur	Sproglig bevidsthed		
Efter 2. klassetrin	Eleven kan kommunikere med opmærksomhed på sprog og relationer i nære hverdagsituationer	1.	Eleven kan vokale mellem at lytte og ytre sig	Eleven har viden om turtagning	Eleven kan anvende it til hverdagskommunikation	Eleven kan anvende digital kommunikation i skrift, billede og lyd	Eleven kan anvende forskellige medier til tale dansk på	Eleven har viden om måder vi handler på gennem sprog	
		2.	Eleven kan bruge taleprog i samtale og samarbejde	Eleven har viden om enkle samarbeidsformer	Eleven kan deltage i rollespil og rolleliv	Eleven kan sætte sig ind i andens eller andres udtryk	Eleven har viden om udgangspunkt i eget sprog forstå lere norske og svenske ord og udtryk	Eleven kan iagttagelse om forskelle og ligheder ved enkelte dansk, norske og svenske ord og udtryk	Eleven kan iagttagelse om forskelle og ligheder ved enkelte dansk, norske og svenske ord og udtryk
Efter 4. klassetrin	Eleven kan følge regler for kommunikation i overkommelige formelle og sociale situationer	1.	Eleven kan indgå i dialog i mindre grupper	Eleven har viden om samtalsregler	Eleven kan begå sig i et virtuelt univers	Eleven har viden om digitale profiler og digital kommunikation	Eleven kan anvende digitale profiler og andres sprog og sproglige baggrund	Eleven kan iagttagelse om forskelle og ligheder i sprog på tværs af sociale, sproglige og kulturelle skel	Eleven kan iagttagelse om forskelle og ligheder ved enkelte dansk, norske og svenske ord og udtryk
		2.	Eleven kan lytte aktivt til andre og følge op med spørgsmål og respons	Eleven har viden om lytteformaler og stemme i oplæsning og respons	Eleven kan dramatisere tekster og stemme sammen med andre	Eleven har viden om rum, figur og løb	Eleven kan forholde sig bevidst til kommunikation i sin fælles på Internettet	Eleven har viden om digitale fodspor	Eleven kan iagttagelse om forskelle og ligheder i sprog på tværs af sociale, sproglige og kulturelle skel
Efter 6. klassetrin	Eleven kan kommunikere med bevidsthed om sprogets funktion i overkommelige formelle og sociale situationer	1.	Eleven kan påtage sig roller i samtalsituationer	Eleven har viden om frie og formaliserede samtalsformer	Eleven kan bruge kropssprog og stemme i oplæsning og mundtlig fremlæggelse	Eleven har viden om talerens virkemidler	Eleven kan vurdere konsekvens af ytringer på Internettet	Eleven har viden om muligheder og begrænsninger for kommunikation på Internettet	Eleven kan iagttagelse om forskelle og ligheder i sprog på tværs af sociale, sproglige og kulturelle skel
		2.	Eleven kan tage forskellige roller i en styret debat	Eleven har viden om debattoller	Eleven kan skabe fælles fortællinger sammen med andre	Eleven har viden om improvisation, manuskript, koreografi og scenografi	Eleven kan vurdere konsekvens af ytringer på Internettet	Eleven har viden om muligheder og begrænsninger for kommunikation på Internettet	Eleven kan iagttagelse om forskelle og ligheder i sprog på tværs af sociale, sproglige og kulturelle skel
Efter 9. klassetrin	Eleven kan kommunikere med bevidsthed om sprogets funktion i overkommelige formelle og sociale situationer	1.	Eleven kan argumentere og informere	Eleven har viden om argumentations- og informationsformer	Eleven kan bruge kroppen som udtryk	Eleven har viden om krop og identitet	Eleven kan diskutere etiske spørgsmål vedrørende kommunikation på Internettet	Eleven kan kommunikation i et netværk	Eleven kan iagttagelse om forskelle og ligheder i sprog på tværs af sociale, sproglige og kulturelle skel
		2.	Eleven kan diskutere aktive, åbne og analytisk i dialog	Eleven har viden om demokratisk dialog	Eleven kan diskutere etiske spørgsmål vedrørende kommunikation på Internettet	Eleven har viden om krop og identitet	Eleven kan diskutere etiske spørgsmål vedrørende kommunikation på Internettet	Eleven kan kommunikation i et netværk	Eleven kan iagttagelse om forskelle og ligheder i sprog på tværs af sociale, sproglige og kulturelle skel
Efter 9. klassetrin	Eleven kan kommunikere med bevidsthed om sprogets funktion i overkommelige formelle og sociale situationer	1.	Eleven kan diskutere aktive, åbne og analytisk i dialog	Eleven har viden om demokratisk dialog	Eleven kan diskutere etiske spørgsmål vedrørende kommunikation på Internettet	Eleven har viden om krop og identitet	Eleven kan diskutere etiske spørgsmål vedrørende kommunikation på Internettet	Eleven kan kommunikation i et netværk	Eleven kan iagttagelse om forskelle og ligheder i sprog på tværs af sociale, sproglige og kulturelle skel
		2.	Eleven kan diskutere aktive, åbne og analytisk i dialog	Eleven har viden om demokratisk dialog	Eleven kan diskutere etiske spørgsmål vedrørende kommunikation på Internettet	Eleven har viden om krop og identitet	Eleven kan diskutere etiske spørgsmål vedrørende kommunikation på Internettet	Eleven kan kommunikation i et netværk	Eleven kan iagttagelse om forskelle og ligheder i sprog på tværs af sociale, sproglige og kulturelle skel

Figur 3.2: Færdigheds- og vidensmål i Danmarks læreplan¹¹.

Om vi tittar närmare på några av målen ser de ut så här:¹²

Fremstilling

Eleverne skal lære at fremstille sammenhængende tekster med fokus på afsender- og modtagerforhold.

I undervisningen skal eleverne møde en række fremstillingsformer, som fremmer uddannelses- og erhvervsafklaring. Det kan være reflekterende tekster, som essays, argumenterende tekster, som jobansøgning eller kampagnetekst, eller mere beskrivende tekster, som dele af OSO-opgaven. Der skal fokuseres på, hvordan sådanne tekster sprogligt og indholdsmæssigt er bygget op i forhold til at sikre et bestemt budskab.

Fase 1

Færdigheds mål
Eleven kan fremstille sammenhængende faglige, personlige og modtagerrettede tekster

Videns mål
Eleven har viden om varierede udtryksformer målrettet forskellige målgrupper

Figur 3.3: Målbeskrivning

Utöver de ämnesknutna målen finns också tre tvärgående tematiska mål som 2015 handlade om IT, språkutveckling och entreprenörskap.

I den senaste danska skolreformen, som ledde fram till det som nu kallas Den nya Folkeskolen,¹³ ville man stärka målstyrningen av undervisningen. Det är inte obligatoriskt att undervisa utifrån en målbaserad lektionsplanering, men målen styr vad som ska betygssättas. En 7-gradig skala (se nedan) ska användas men det är inte föreskrivet exakt hur den ska användas. För de tre högsta betygen gäller att man ska ha nått samtliga ämnets mål. Målen är formulerade utifrån en medelprestation och när man målen anses prestationen god, har man de högre betygen är det

¹¹ Källa: http://www.emu.dk/sites/default/files/Fælles%20Mål%20for%20faget%20dansk_1.pdf

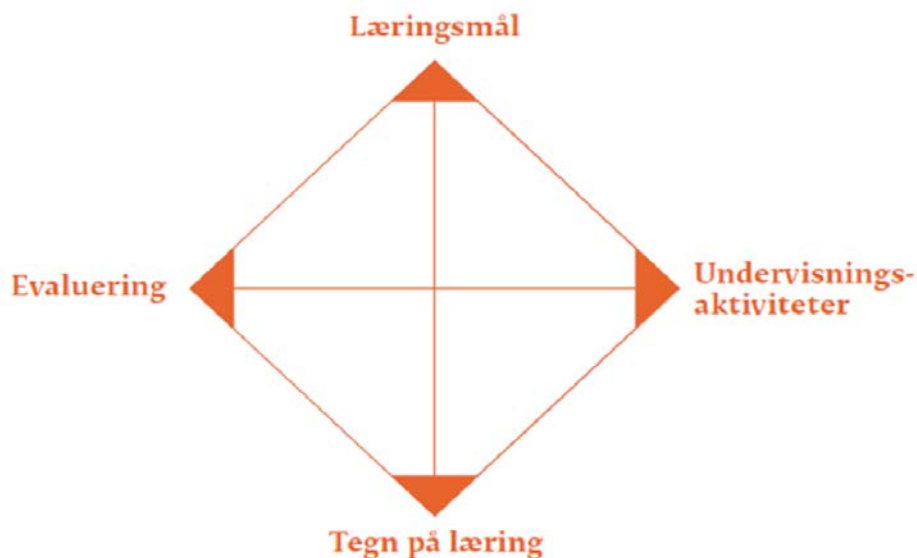
¹² Se vidare Danmarks undervisningsportal, www.emu.dk

¹³ <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen?smarturl404=true>

en "topp-prestation".¹⁴ För varje elev upprättas också en elevplan från motsvarande förskoleklass som ska följa eleverna genom grundskolan.¹⁵ I elevplanen kopplas individuella mål till de gemensamma (Felles mål).

3.4 Bedömning och betygssättning

Den nya danska Folkeskolan utgår från en didaktisk modell som kopplar samman skolans mål, undervisning och summativ respektive formativ bedömning. Den kallas relationsmodellen (Figur 3.4).



Figur 3.4: Relationsmodellen¹⁶

På den danska portalen för lärande betonas att formativ och summativ bedömning är centralt när man arbetar med målstyrning, dels ur ett elevperspektiv, dels ur ett lärarperspektiv (Figur 3.5. och Figur 3.6).

¹⁴ <http://www.emu.dk/modul/hvad-er-forenklete-fælles-mål>

¹⁵ <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/Elevplaner>

¹⁶ Källa: <http://www.emu.dk/modul/kom-godt-i-gang-med-arbejdet-med-læringsmål>

Formativ evaluering

Formativ evaluering er en afgørende del af gennemførelsen af målstyret undervisning, da evalueringen af elevernes opfyldelse af målene danner grundlag for lærerens planlægning af næste skridt i undervisningen. En evaluering fungerer formativt, når den frembringer tegn på elevernes udbytte, der kan anvendes i beslutninger om den næste undervisningssekvens eller det næste undervisningsforløb – og hvor tegnene kan være medvirkende til at kvalificere beslutningerne om nye forløb. Den formative evaluering kan gennemføres af læreren, eleven selv og af kammerater. Det kræver, at alle kender læringsmålene.

Formativ evaluering

- Hvor befinder eleverne sig i deres læring?
- Hvor skal eleverne videre hen i deres læring?
- Hvilke næste skridt i undervisningen kan understøtte eleverne i at nå læringsmålene?

Formativ evaluering er også central undervejs, da den gør det muligt at give alle elever feedback. Den løbende feedback har afgørende betydning for elevernes læringsresultater. Gennem feedback bliver eleverne klar over, hvor de er på vej hen (læringsmål), hvad de har opnået indtil nu (læringsudbytte) og hvad den næste mest passende udfordring er på vej mod målet. Læreren skal også sørge for at få feedback fra eleven på sin undervisning. Når eleven bliver udfordret til at identificere de læringsvanskeligheder, der opstår for dem i undervisningen, er det vigtig information til læreren om behovet for at justere på undervisningen.

Figur 3.5. Formativ bedömning¹⁷.

Evalueringsfasen

Evalueringsfasen skal vise, hvor godt forløbet har formået at støtte elevernes læring frem mod læringsmålet. I evalueringsfasen arbejdes som hidtil med formativ, men nu også med summativ evaluering, som skal afklare, om det ønskede niveau er nået ved afslutningen af forløbet. Der tages stadig afsæt i læringsmålene og deres forbindelse til undervisningsaktiviteter og tegn på læring. Evalueringen af elevernes læringsudbytte sker i sammenhæng med evalueringen af undervisningen. Evalueringen kan bygge på elevernes præstationer eller produkter undervejs i forløbet, observationer eller dialog med eleverne. Læreren bør anvende forskellige evalueringsmetoder og gerne hjælp fra kolleger undervejs. Også elevernes feedback til læreren giver vigtig information om, hvordan undervisningen, læringsaktiviteterne og undervisningsmiljøet har støttet elevernes læring, om de har fået passende eller for få udfordringer. Målene skal derfor overvejes igen i denne fase med på formulering af nye mål for kommende forløb.

Summativ evaluering

- Hvad har eleverne lært af forløbet?
- Hvad skal de bygge videre på i næste forløb?
- Er der elever, som ikke har nået det mindst acceptable niveau, og hvad skal der i så fald gøres?

Evalueringen foregår på fire niveauer:

Elevernes læringsudbytte- selvevaluering	Elevernes læringsudbytte- lærerens vurdering - (feedback)
Lærerens undervisning- selvevaluering	Lærerens undervisning- elevernes vurdering - (feedback)

Figur 3.6. Summativ bedömning.¹⁸

I materialet är Danmark det land som tydligast kopplar bedömning till en didaktisk modell, det genom att betrakta både summativ och formativ bedömning som nödvändiga komponenter i en målstyrd undervisning.

¹⁷ Källa: <http://www.emu.dk/modul/kom-godt-i-gang-med-arbejdet-med-læringsmål>

¹⁸ Källa: <http://www.emu.dk/modul/kom-godt-i-gang-med-arbejdet-med-læringsmål>

3.4.1 Stöd och formativ bedömning

Danmark betonar att ansvaret för att eleverna når målen ligger på lärarna och lärarnas förmåga att undervisa och individualisera sin undervisning:

The concept of teaching is a fundamental guideline in Danish primary and lower secondary school. Each school is responsible for variation in teaching methods, teaching materials, subjects etc. in order to meet each pupil's needs and prerequisites (Eurydice, 2015).¹⁹

Rektor har ett ansvar för att se till att lärarna ger eleverna rätt utmaningar, men lärarna har hög grad av autonomi i hur de väljer att differentiera undervisningen:

The concept of differentiated teaching is an overall framework and does not specify the actual means adopted. In effect, the individual teacher is granted substantial autonomy in providing differentiated teaching (Eurydice, 2015).²⁰

Även om man så långt som möjligt försöker erbjuda rätt utmaningar inom ramen för den ordinarie undervisningen finns i Danmark precis som i de andra nordiska länderna möjlighet att gå i specialklass. Det finns inga objektiva kriterier för hur man ska avgöra vilka som ska gå i specialklass utan det är den ordinarie läraren tillsammans med ett psykologiskt-pedagogiskt resursteam som avgör om eleven har sådana behov. Rektor fattar sedan, precis som i Sverige nedan, beslutet om en elev ska placeras i specialklass. I beslutet och den fortsatta uppföljningen av åtgärderna är även föräldrarna involverade.

Bedömning betraktas i Danmark som en viktig del i den reguljära undervisningen och det finns tydliga nationellt utarbetade guider för formativ bedömning.²¹

3.4.2 Betygsskala

I Danmark hade man tidigare en sifferskala för betygen som kallades 13-skalan. Den infördes 1963 i *folkeskolan* och *gymnasiet* och hade tio betygssteg varav tre underkända. Det var en relativ skala där betygssteget 8 skulle ges den medelgoda prestationen och vara medelbetyg under förutsättning att antalet godkända elever var stort. Någon officiellt fastställd procentuell fördelning av de olika betygen fanns dock inte, så som fanns för den svenska relativa betygsskalan (åren 1962–1995). 13-skalan infördes i den högre utbildningen 1971 men med absolut (dvs. ej relativ) tillämpning.

År 1992 ändrades bestämmelserna så att betygsskalan även för gymnasiet del blev absolut i stället för relativ. Betygsättningen skulle utgå från ämnets krav och undervisningens innehåll men inte följa någon föreskriven fördelning. För grundskolans del dröjde det till år 2000 innan den relativa betygsättningen ersattes med en absolut betygsättning. Den 1 augusti 2006

¹⁹

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Teaching_and_Learning_in_Single_Structure_Education

²⁰

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Educational_Support_and_Guidance

²¹ <http://www.emu.dk/modul/kom-i-gang-med-1%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret-undervisning>

ersatte en ny sjugradig sifferskala, baserad på den så kallade ECTS-skalan²², den tidigare 13-gradiga skalan i gymnasieskolan. Den 1 augusti 2007 infördes den för övriga utbildningar²³.

Danmarks betygsskala var förebild för Sveriges senaste betygsskala (Ds 2008:13 och Prop. 2008/09:87). Några gemensamma principer för övergången mot ECTS-liknande betygsskalor nämns i båda länderna. Betygen ska vara internationellt gångbara och målrelaterade. Det ska finnas en tydlig skillnad mellan olika betygssteg (differentiering) och samma skala ska användas i hela utbildningssystemet. Den danska 13-skalan ansågs inte uppfylla alla dessa krav och behövde ersättas. Eftersom skalan skulle vara internationellt gångbar användes ECTS-skalan som förebild. Ett problem var att ECTS-skalan ursprungligen är relativ vilket den danska betygskommissionen löste genom att göra den absolut för de som genomför den men samtidigt relativ ur ett systemperspektiv. Den kan med andra ord justeras genom betygskriterier, men varje betyg är absolut i förhållande till de kriterier som för tillfället gäller. Beskrivningen av hur detta går till är inte särskilt utförlig men tanken är att centralt utformade prov ska vara normerande för lokala censorer och examinators vilka genom samarbete ska utveckla prov och bedömningsnormer som är i linje med de centrala direktiven. Lokalt ska lärarna göra sina tolkningar av mål och bestämma nivåer utifrån en relativ skala där ca 10 % får betyget 12, 25 % får 10, 30 % får 7, 25 % får 4 och slutligen 10 % får betyget 02.²⁴

3.4.2.1 Grundskolan

Den danska betygsskalan ser ut som visas i Tabell 4.1:

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse	ECTS
12	Den fremragende præstation	Karakteren 12 gives for den fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål, med ingen eller få uvæsentlige mangler.	A
10	Den fortrinlige præstation	Karakteren 10 gives for den fortrinlige præstation, der demonstrerer omfattende opfyldelse af fagets mål, med nogle mindre væsentlige mangler.	B
7	Den gode præstation	Karakteren 7 gives for den gode præstation, der demonstrerer opfyldelse af fagets mål, med en del mangler.	C
4	Den jævne præstation	Karakteren 4 gives for den jævne præstation, der demonstrerer en mindre grad af opfyldelse af fagets mål, med adskillige væsentlige mangler.	D
02	Den tilstrækkelige	Karakteren 02 gives for den tilstrækkelige præstation, der demonstrerer den minimalt acceptable grad af opfyldelse af	E

22 ECTS står för European credit transfer system. Se vidare:

http://ec.europa.eu/education/ects/ects_en.htm

23 Undervisningsministeriet: <http://pub.uvm.dk/2006/nyskala/hel.html>

24 Se vidare: <http://uvm.dk/Uddannelser/Paa-tvaers-af-uddannelserne/7-trins-skalaen/Anvendelse-af-7-trins-skalaen>

	præstation	fagets mål.	
00	Den utilstrækkelige præstation	Karakteren 00 gives for den utilstrækkelige præstation, der ikke demonstrerer en acceptabel grad af opfyldelse af fagets mål.	Fx
-3	Den ringe præstation	Karakteren -3 gives for den helt uacceptable præstation.	F

Tabell 3.1: Den danske betygsskalan²⁵.

3.4.2.2 Gymnasiet

Gymnasiet har samma 7-gradiga skala som i grundskolan. Eleverna får terminsvisa betyg samt läsårsbetyg i de fall ämnet fortsätter nästa år. Dessa betyg kan kompletteras med ett skriftligt omdöme, och måste kompletteras med ett skriftligt omdöme om betyget är under 02 eller om eleven sänkt sig två betygssteg. Studenterna på allmänna gymnasieinriktningar genomgår också 10 stycken muntliga och skriftliga examina. Upp till tre av dessa kan tas efter första respektive efter andra året och minst fyra är då slutexaminationer. I slutet av årskurs 3 finns obligatorisk examen i danska samt i några av de ämnen eleven läst på en högre nivå beroende på inriktning. Eleverna ska också lämna in projektarbeten i två till tre ämnen som en del av examinationen. Skriftliga examina bedöms av två externa granskare och de muntliga av elevens lärare och en extern bedömare, där den senare har den starkare rösten (Eurydice, 2016).

För yrkesutbildningarna är det färre teoretiska examina men oftast en prövning i danska. Till det kommer en del praktiska prov. Eleverna bedöms på dessa antingen utifrån 7-stegsskalan eller med betygen godkänd/inte godkänd.²⁶

3.4.3 Betyg i ordning och uppförande

I Danmark ges inte betyg i ordning och uppförande. Eleverna bedöms enbart utifrån sin kompetens även om den individuella elevplanen kan innehålla ytterligare information till föräldrarna.²⁷

3.4.4 Betygsålder, övergångar och examination

I Danmark börjar eleverna skolan vid sju års ålder och genomgår en nioårig obligatorisk grundskola (folkskolan). Det är ett enhetsskolesystem. Differentiering sker först vid 16 års ålder. I grundskolan sätts betyg i åk 8-10. Eleverna får slutbetyg i årskurs 9, eller 10 om de går det tionde året. Betyget innehåller information om vilka utbildningsaktiviteter eleverna deltagit i och deras senaste betyg, dvs. slutbetyget. I avgångsbetyget framgår också vilka betyg eleverna fått vid slutexaminationen. Här används samma betygsgrader som i den 7-gradiga skalan (se ovan).

²⁵ Undervisningsministeriet. <http://pub.uvm.dk/2006/nyskala/hel.html>

²⁶ <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Proever-og-eksamen/Om-proever-og-eksamen>

²⁷ Se <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=163970>, §13, §13a, §13b.

Generellt sett sker uppflyttningen till nästa skolår per automatik i Danmark men om det finns misstankar om att en elev inte kan tillräckligt av det den borde lärt sig under året finns möjligheten att göra ett läsårstest.²⁸ Att gå om ett skolår är emellertid mycket ovanligt i Danmark (Eurydice, 2015).

Folkeskolen är precis som den svenska grundskolan en sammanhållen skolform varför den inte kan delas upp i en *primary school* och *secondary school*. I Danmark har man därför valt att inte ha avgångsbetyg efter år 6 (vilket hade motsvarat *primary school*). Däremot finns avgångsbetyg efter år 9 och/eller år 10 i vilket också resultaten från slutprovet i år 9 och 10 är med som ett eget betyg. Det tionde skolåret är ett valfritt extra år efter grundskolan för de elever som behöver mer förberedelser för att klara av en gymnasieutbildning.²⁹ Ett större projektarbete som eleverna genomför kan också betygssättas separat, om eleven vill det.³⁰

I gymnasiet får eleverna ett slutbetyg förutsatt att de i snitt får 02 i betyg. Det är en sammanställning av betygen det sista året, betygen på examinationerna samt betygen på specialarbetena. Det innehåller också uppgifter om det faktiska resultatet på examinationen/den praktiska prövningen.

3.5 Avslutande kommentar

Betygsättningen i den danska skolan är relativt lite reglerad. Det finns tydliga mål som lärarna ska utgå ifrån i sin betygssättning, även om de inte måste undervisa utifrån dessa mål, men graderingen av eleverna sker utifrån lärarnas uppfattning om i vilken mån eleverna når upp till kriterierna. Värdeord som finns i de svenska kunskapskraven används inte. Däremot ska lärarna eftersträva en betygssättning där elevernas betyg faller ut i enlighet med en normalfördelningskurva.

Den danska skolan är vidare ett av få grundskolesystem i vårt material där det finns möjlighet att läsa ett tionde skoloår om man inte nått godkända betyg.

²⁸ Bekendtgørelse af lov om folkeskolen §12.

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=163970#Kap2>

²⁹ Bekendtgørelse af lov om folkeskolen §19a.

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=163970#Kap2a>

³⁰ Bekendtgørelse af lov om folkeskolen §13 – 14, samt kap. 2 §19f

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=163970#Kap2>

4 Finland

4.1 Introduktion och generell historik

Finland befinner sig alldeles i början av en ny läroplansreform. Från och med 2014 gäller en ny läroplan, *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*, kallad LP 2014. I och med den har tydligare standarder för vad eleverna ska lära sig och bedömas utifrån tagits fram även om grundstrukturen i betygssystemet inte har förändrats. Det fanns exempelvis förslag om att också ange kriterier för betyget 4 (vilket är lägsta godkända betyg) och inte bara för betyget 8 (som är medelbetyget) men i den slutliga versionen av den nya läroplanen valde man att behålla den gamla ordningen.

Grunderna för betygssättningen i Finland har sedan länge varit att tillåta ett stort lokalt inflytande. Det finns nationella riktlinjer i den nationella läroplanen men även riktlinjer som anger grunderna för den lokala läroplanen. I den lokala läroplanen ska utbildningsanordnaren besluta och beskriva:

- eventuella tyngdpunktsområden för utvecklandet av bedömningskulturen (till övriga delar kan man använda de texter som finns i grunderna för läroplanen som sådana för att beskriva bedömningskulturen och de centrala principerna)
- hur bedömningen under studierna genomförs
 - o principerna för den formativa bedömningen och responsen under studiernas gång och hur den formativa bedömningen och responsen främjar lärande genom att bilda en pedagogisk helhet
 - o bedömning som görs i slutet av läsåret
 - o hur man stödjer förutsättningarna för självbedömning; principerna för självbedömning och kamratbedömning
 - o principer och praxis om studiegången och om uppflyttning och kvarstanning
 - o praxis för bedömning och respons vid övergången från årskurs 2 till årskurs 3 och från årskurs 6 till årskurs 7
 - o bedömning av uppförande och vilka mål och grunder bedömningen bygger på
 - o bedömning av valfria ämnen
 - o betygen och praxis som hör samman med dem, hur verbal bedömning och sifferbedömning används i olika läroämnen och i bedömningen av uppförande
 - o i vilken form och vid vilka tidpunkter annan information och bedömningsrespons ges samt samarbete med vårdnadshavarna hur slutbedömningen genomförs
 - o slutbedömningen som helhet
 - o bedömning av de valfria ämnena i slutbedömningen
 - o avgångsbetyg.³¹

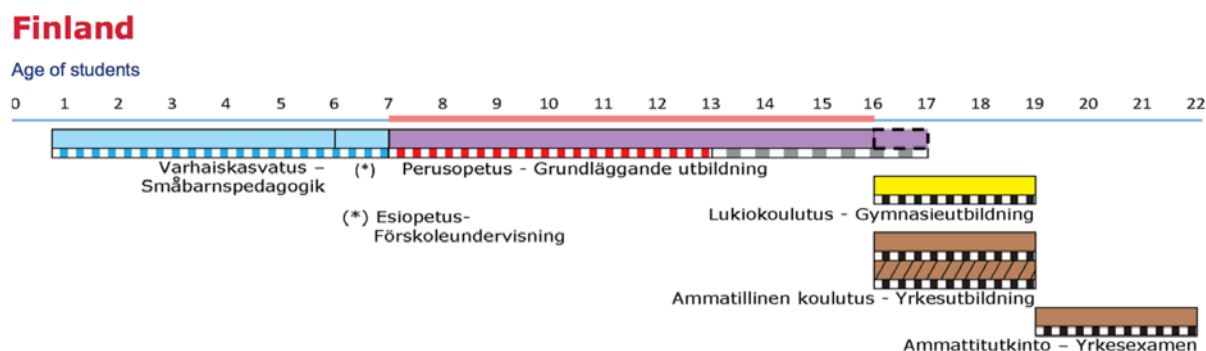
Det lokala inflytandet får som synes stor betydelse för de olika formerna för bedömning som finns i finsk skola vilket framträder tydligare nedan.

4.2 Det finländska skolsystemets struktur

Den finländska grundskolan är i normalfallet nioårig men det finns möjligheter att gå ett tionde år i grundskolan för elever som behöver förbereda sig mer inför gymnasiet, eller det andra stadiet som det oftast kallas i Finland. Elever som går det tionde skolåret väljer dock sällan gymnasiet. För dessa elever finns en möjlighet att söka sig till olika yrkesskolor av lärlingsutbildningskaraktär, dvs. med ett väsentligt mindre teoretiskt inslag jämfört med gymnasiet. Andra stadiet omfattar således gymnasiet och yrkesskolorna.

³¹ http://www.oph.fi/download/172077_laroplanen_grundlaggande_FINAL_komplettering.docx, s. 61f.

Gymnasieutbildningen i Finland har ett allmänbildande, dvs. inte yrkesinriktat, uppdrag. Den egentliga tanken är att den studerande efter avslutad gymnasieutbildning söker sig till olika universitet eller högskolor. I praktiken söker sig också en stor del av dessa studerande in till olika yrkeshögskolor. Det finns således inga yrkesinriktade gymnasier eller linjer i gymnasiet. Däremot finns några gymnasier med en idrottslinje och några gymnasieskolor som är inriktade på musik eller konst. En studerande som går i en yrkesskola kan avlägga en s.k. kombiutbildning (dvs. ta vissa kurser i ett gymnasium) och avlägga studentexamen, men dessa studerande är ganska få.



Figur 4.1. Det finländska skolsystemets struktur (Från Eurydice, 2015. Se även Meri, 2015, s. 257)

4.3 Läroplanen i Finland

Den nya finländska läroplanen fastställdes 2014 men trädde i kraft fullt ut 2016 och påminner mycket om den svenska. Den är indelad i övergripande kompetensmål, vilka specificeras i läroplanen under punkten:

3.3 Mångsidig kompetens som mål:

Med mångsidig kompetens avses en helhet som består av kunskaper och färdigheter, värderingar, attityder och vilja.

- Förmåga att tänka och lära sig (K1)
- Kulturell och kommunikativ kompetens (K2)
- Vardagskompetens (K3)
- Multilitteracitet (K4)
- Digital kompetens (K5)
- Arbetslivskompetens och entreprenörskap (K6)
- Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid (K7)

Det finns också ett tydligt angivet centralt innehåll. Det centrala innehållet kopplas till mål för undervisningen, vilka förmågor som ska bedömas och vilka kunskapskrav som gäller för betyget 8. Innehållet representeras i tabellen av en hänvisning I1 eller I2 osv. och har en längre beskrivning nedanför bedömningskriterierna (figur 6.2). Intressant är att målen är formulerade för undervisningen och beskriver således vad läraren ska åstadkomma med sina lektioner.

Bedömningskriterier för goda kunskaper (vitsordet 8) i slutbedömningen efter avslutad lärokurs i svenska och litteratur

Mål för undervisningen	Innehåll	Föremål för bedömningen i läroämnet	Kunskapskrav för goda kunskaper/ vitsordet åtta
Att kommunicera			
M1 handleda eleven att utveckla sin förmåga att kommunicera målinriktat, ändamålsenligt, etiskt och på ett konstruktivt sätt i olika kommunikationsmiljöer	I1	Förmåga att kommunicera i olika slag av kommunikationsmiljöer	Eleven kan kommunicera målinriktat i olika slag av kommunikationsmiljöer och -situationer, visar att hen förstår andras inlägg och kan iaktta hur den egna kommunikationen påverkar andra.
M2 uppmuntra eleven att utveckla sin förmåga att kommunicera i grupp och utveckla förmågan att motivera sina åsikter och sina språkliga och kommunikativa val	I1	Förmåga att kommunicera i grupp	Eleven kan uttrycka sina åsikter och motivera dem på ett trovärdigt sätt, beaktar andras åsikter och samarbetar med andra i kommunikationssituationer.

Figur 4.2: Bedömningskriterier i läroplanen

Exempel på centralt innehåll:

Centralt innehåll som anknyter till målen för lärokursen svenska och litteratur i årskurs 7–9

I1 Att kommunicera: Eleverna stärker sina färdigheter i att fungera i olika slag av kommunikationssituationer, även utanför skolan. De ökar sin medvetenhet om betydelsen av sina egna och andras kommunikativa val. De tränar sig i att lyssna och tala genom att utbyta idéer, argumentera, förhandla och lösa problem, övar sig i att motivera sina åsikter och analysera sina styrkor och utvecklingsområden som kommunikatörer. De bekantar sig också med teatern som konstform och med teaterns uttrycksmedel genom dramaövningar. Eleverna får övning i att använda olika retoriska medel då de kommunicerar. De övar sig i att hålla förberedda muntliga anföranden och presentationer och att åskådliggöra det de vill kommunicera. De övar sig även att utvärdera sina egna kommunikativa färdigheter och analysera vilka färdigheter som bör utvecklas. (LP 2014, s. 334)

Respektive ämnesbeskrivning inleds med ett övergripande resonemang om vad som ska känneteckna bedömningen i ämnet. Det framgår att bedömningen ska vara formativ och allsidig:

Bedömningen ska bli en naturlig del av lärprocessen. Genom en stödjande och analyserande bedömning av elevernas kunskaper kan man hjälpa eleverna att bli medvetna om sina egna kunskaper och färdigheter och sina arbetsprocesser och ge dem verktyg för att utveckla dessa. Alla fyra målområden lika viktiga i bedömningen av elevens lärande i årskurserna 7–9. Bedömningen ska vara mångbottnad och grunda sig på såväl muntlig och skriftlig kunskapsredovisning som på lärarens observationer av språkanvändning och textanalys i olika situationer. Eleverna ska ges möjlighet att visa prov på sina kunskaper och färdigheter på ett mångsidigt sätt. Vid sidan av självbedömning ska man använda kamratbedömning under bedömningsprocessen. (LP 2014, s. 289)

I dessa övergripande texter framgår också hur lärarna ska tänka kring betygssättningen. Här kan, på ett sätt som skiljer de finländska betygen från de svenska, höga prestationer i vissa målområden kompensera för lägre, och faktisk t.o.m. underkända prestationer, i andra:

Slutbedömningen genomförs det läsår då ämnesstudierna avslutas i respektive ämne. Genom slutbedömningen definierar man hur väl eleven vid slutet av studierna har uppnått målen för lärokursen. Slutvitsordet bestäms så att man jämför elevens kunskaps- och färdighetsnivå med de nationella kunskapskraven i den ifrågavarande lärokursen. Modersmål och litteratur är ett kumulativt läroämne. Då man bestämmer slutvitsordet ska man beakta alla nationella kunskapskrav för slutbedömningen oberoende av i vilken årskurs motsvarande mål har fastställts i den lokala läroplanen. Eleven bedöms med vitsordet åtta (8) ifall hen har uppnått en nivå som utgör ett genomsnitt av den kunskaps- och färdighetsnivå för de olika

delområdena som beskrivs i de nationella kunskapskraven. Om eleven inom något delområde nått högre än nivån för vitsordet åtta kan detta kompensera en något lägre prestationsnivå inom ett annat delområde. (LP 2014, s. 289)

I läroplanen handlar hela kapitel 6 om bedömning och kapitel 7 handlar om stöd. Det framgår dock av kapitel 6 – bedömning av lärande – att huvudsyftet med skolans bedömningar är att utveckla elevernas kunskaper, lust och förmåga att värdera sina egna kunskaper:

I skolorna ska man utveckla en bedömningskultur som kännetecknas av

- en uppmuntrande atmosfär som sporrar eleverna
- arbetssätt som främjar kommunikation, interaktion och elevernas delaktighet
- arbetssätt som hjälper eleven att förstå sin egen lärprocess och synliggör elevens framsteg under hela lärprocessen
- rättvis och etisk bedömning
- mångsidig bedömning
- användning av bedömningsinformation vid planering av undervisningen och det övriga skolarbetet. (LP 2014, s. 48).

Det är inte särskilt betygen som beskrivits som den bedömning som ger motivation eller stöd för lärandet. I *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* står det t.ex. under rubriken 2.3 *Synen på lärande*:

Lärprocessen och motivationen styrs av elevens intressen, värderingar, arbetssätt och känslor samt erfarenheter och uppfattningar om sig själv som lärande individ. Elevens självbild i kombination med självkänslan och tron på sin egen förmåga inverkar på hurdana mål eleven ställer upp för sig. Uppmuntrande respons under lärprocessen stärker elevens tro på sina egna möjligheter. Att ge och få mångsidig, positiv och realistisk respons är en viktig del i en kommunikation som både stödjer lärandet och vidgar intresseområdena. (LP 2014, s. 15)

Av de nordiska länderna har Finland den läroplan som allra tydligast beskriver hur man ska arbeta med bedömning och se på dess funktion. Samtidigt är betygskriterierna inte särskilt detaljerade och lärarna har stort ansvar för att själva hitta de andra betygsnivåerna utöver betyget 8.

4.4 Bedömning och betygssättning

4.4.1 Stöd och formativ bedömning

Som nämnts ovan ingår det ett inledande resonemang i respektive ämnesbeskrivning om vad som ska känneteckna bedömningen i ämnet. Där framgår att bedömningen ska vara formativ och allsidig. Här är den finländska läroplanen tydlig. Det finns i Finland också en tydlig filosofi och praktik kring bedömning och stöd. Den finländska skolan utgår från elevernas rätt till kunskap och att elever så långt möjligt ska vara inkluderade i den reguljära undervisningen. Enligt lagen har barnen rätt att få tillräckligt stöd genast när behov uppstår³². Det finns tre nivåer av stöd för växande och lärande: allmänt, intensifierat och särskilt stöd.

³² Lag om grundläggande utbildning 30 § 1 mom. (642/2010)

Ledord i hur man i Finland tänker om stöd är att det ska vara direkt och självklart. Det allmänna stödet beskrivs som en naturlig del av undervisningen:

Everyone is entitled to *general support*. It is a natural part of the everyday teaching and the learning process.

Special support is provided for pupils who cannot adequately achieve their growth, development or learning objectives through other support measures.

Pupils are given various forms of support, the nature of which is determined according to the need. A key factor is the early recognition of learning difficulties and problems. (Eurydice, 2015)³³

Finland är det enda av de nordiska länderna som också inkluderar högt begåvade barn i sina skrivningar i Eurydice om elevers behov av stöd.

I Finland sker ingen klassificering av elever i behov av allmänt stöd. Först när allmänt stöd inte anses tillräckligt sker en mer systematisk pedagogisk bedömning och baserat på det upprättas motsvarande vad som i Sverige kallas ett åtgärdsprogram:

If general support is not enough, pedagogical assessment shall be done and a plan for the *intensified support* discussed in the pupil welfare group of the school. Following this a learning plan is drawn up for the pupil. (Eurydice, 2015)³⁴

Om inte det intensifierade stödet räcker sker nya systematiska bedömningar/diagnoser vilket kan leda till att särskilt stöd sätts in. Stödåtgärder kan beskrivas som progressiva: läraren ger allmänt stöd. Räcker det inte genomförs systematisk bedömning. Räcker inte det intensifierade stödet, mäter man en gång till. Det gör att alla inte behöver mätas hela tiden. Som det framgår av Figur 4.3 får ca 14 procent av eleverna intensifierat eller särskilt stöd inom ramen för ordinarie utbildning (från Eurydice, 2015).

33

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education

34

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education

Table 1: Basic education pupils having received intensified or special support, 2013

Grade/sex	Pupils having received intensified support. Share of pupils in comprehensive school %	Pupils having received special support. Share of pupils in comprehensive school %	Pupils having received intensified or special support. Share of pupils in comprehensive school %
Pre-primary education	1.6	7.7	9.3
Grades 1 - 6	6.9	6.3	13.2
Grades 7 - 9	6.0	9.2	15.2
Additional education	4.5	19.5	24.0
Total	6.5	7.3	13.8
Boys	8.2	10.0	18.2
Girls	4.7	4.6	9.2

Source: Statistics Finland

Figur 4.3: Andel elever som erhållit specialundervisning 2013. Källa: [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Special Education Needs Provision within Mainstream Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education)

4.4.2 Betygsskala

4.4.2.1 Grundskolan

I grundskolan används en sjugradig sifferskala (4-10), där 10 är det högsta betyget. Betyget 4 innebär att eleven ej nått godkänd nivå. Vitsordet 5 anger hjälpliga, 6 försvarliga, 7 nöjaktiga, 8 goda, 9 berömliga samt 10 utmärkta kunskaper och färdigheter. Verbal bedömning kan, om inte utbildningsstyrelsen³⁵ bestämmer något annat, användas:

1. vid bedömningen i årskurs 1–7,
2. vid bedömningen av ett ämne eller en ämnesgrupp som undervisas som tillvalsämne,
3. vid bedömningen av elever som omfattas av sådan förlängd läroplikt som avses i 25 § 2 mom. lagen om grundläggande utbildning,
4. vid bedömningen av sådana elever vars modersmål, finska och svenska undantaget, är något annat än det språk som används i undervisningen, utom vid slutbedömningen, samt
5. alltid vid sidan av bedömning med siffror (Förordning om grundläggande utbildning 20.11.1998/852, kap. 2 § 10. <http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980852>)

³⁵ Motsvarar i stora drag Skolverket vad gäller arbetsuppgifter.

Betygssättningen är målrelaterad men de enda kriterier som finns gäller betyget 8. I förarbetena till den nya läroplanen 2016 var man, som vi nämnde tidigare, på väg att precisera kriterier även för betyg 4 men valde i slutändan att inte göra det. Kriterierna består av punktlistor och av dessa framgår vad eleven ska visa eller göra för betyget 8. Till strukturen liknar de finländska betygskriterierna de svenska kunskapskraven, men innehåller inga värdeord (se nedan). Hur övriga betyg sätts, dvs. där det inte finns nationella kriterier, avgör lärarna själva. Beroende på hur utbildningsanordnaren lagt upp undervisningen kan vissa ämnen avslutas redan i åk 7 och elever får då sitt slutbetyg i ämnet (LP 2014, s. 55)

4.4.2.2 Gymnasiet

Betygen i allmänt gymnasium i Finland utgår från samma skala som i grundskolan. Elevernas ämnesbetyg utgör genomsnittet av de betyg eleverna fått i ämnets kurser. Elever som vill höja ett slutbetyg behöver således göra om examinationen i de kurser som drar ner genomsnittet. Vissa kurser bedöms dock enbart med godkänt/icke godkänt betyg.

I slutet av gymnasiet tar de flesta studenter studentexamen (finska: ylioppilastutkinto). Studentexamen består vanligtvis av fyra tester, modersmål (finska, svenska eller samiska) och sedan åtminstone tre av följande: finska eller svenska som andraspråk, matematik, B-språk, naturvetenskap/humaniora (ett av flera inom ett stort testbatteri för dessa ämnesgrupper). Studentexamen betygssätts med de äldre klassiska latinska betygsgraderna (vanliga även i andra europeiska studentexamina och som även vi använde när studentexamen fanns i Sverige):

- laudatur (Latin för berömlig, 7)
- eximia cum laude approbatur (med utmärkt beröm godkänd, 6)
- magna cum laude approbatur (med beröm godkänd, 5)
- cum laude approbatur (icke utan beröm godkänd, 4)
- lubenter approbatur (godkänd, 3)
- approbatur (icke fullt godkänd, 2)
- improbatur (icke godkänd", 0).³⁶

Studenterna eller deras målsman, eller den lärare som preliminärt rättat studentexamen kan begära en omprövning om provresultaten inte anses rättvisande. En omprövning kan aldrig leda till sänkta betyg.³⁷

4.4.3 Betyg i ordning och uppförande

Elever får inte betyg i ordning och uppförande. Däremot kan skolor lokalt bestäma sig för att bedöma elevers uppförande, men då inte så att det står med i något betyg.³⁸

³⁶ Se vidare: Lag om anordnande av studentexamen.

<http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2005/20050672?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=studentexamen>

³⁷ Se vidare: Lag om anordnande av studentexamen, § 14.

<http://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2005/20050672?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=studentexamen>

³⁸ http://www.opf.fi/download/172077_laroplanen_grundlaggande_FINAL_komplettering.docx kap 6.6 och 6.8

4.4.4 Betygsålder, övergångar och examination

Speciellt för det finländska betygssystemet är att det är den lokala läroplanen, utbildningsanordnaren, som bestämmer när de första betygen ska delas ut (LP 2014, s. 52). Från årskurs 8 är det obligatoriskt att använda sifferbetyg. I åk 1-7 kan utbildningsanordnaren välja om man enbart ska ge verbala omdömen eller sifferbetyg, eller en kombination av båda.

Elever som får betyg 5 (godkänt) flyttas automatiskt upp till nästa årskurs. Elever kan få gå vidare till nästa årskurs även om de inte har godkända betyg om läraren uppskattar att eleven kommer att nå godkända betyg det följande året. Elever kan alltså tvingas gå om ifall de saknar godkända betyg i ett eller i flera ämnen men om så är fallet ges eleverna först en möjlighet att visa om de kan tillräckligt mycket i en särskild prövning. Elever kan också få gå om ifall de bedöms som generellt för omogna för årskursen. Sammantaget är det dock mycket ovanligt i Finland att elever går om en årskurs (Eurydice, 2015).³⁹

I Finland skiljer man mellan fyra typer av betyg:

1. Läsårsbetyg
2. Mellanbetyg
3. Skiljebetyg (om eleven byter skola eller avbryter skolgången)
4. Avgångsbetyg⁴⁰

Om vi fokuserar på avgångsbetyget i grundskolan kan elever få sitt sista läsårsbetyg i åk 7, 8 eller 9 i ett ämne beroende på hur man lagt upp kurserna, och det är det betyget som förs in i avgångsbetyget. Slutbetyget bygger på att eleven i genomsnitt har nått betyget 5 eller mer. 4 är en underkänd prestation, men elever som inte bedöms klara godkänt kan få ett individuellt studieprogram och även ett verbalt slutbetyg.⁴¹

Slutbetyget bestäms av rektor tillsammans med undervisande lärare. Om det finns misstanke om att slutbetyget inte är korrekt satt kan de lokala skolmyndigheterna kräva att eleven prövas igen. Slutbetyg kan utformas på lite olika sätt beroende på årskurs och ytterst är det utbildningsanordnaren, skolan, som bestämmer hur betygen ser ut och utfärdas.⁴²

I gymnasiet får eleverna ett avgångsbetyg när de är godkända i samtliga ämnen. Ofullständiga betyg kan också delas ut. Elever som är godkända i alla ämnen och som dessutom klarat studentexamen får sitt studentexamensbetyg (studentexamen) (Eurydice, 2016⁴³).

Avgångsbetygen för yrkesutbildningar ser annorlunda ut. Enligt de förordningar som trädde i kraft 2015 får studenterna dels betyg på en kursdel, avgångsbetyget, där de kan få tre olika

³⁹

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education

⁴⁰ http://www.oph.fi/download/172077_laroplanen_grundläggande_FINAL_komplettering.docx kap 6.6

⁴¹ http://www.oph.fi/download/172077_laroplanen_grundläggande_FINAL_komplettering.docx kap 6.5

⁴² http://www.oph.fi/download/172077_laroplanen_grundläggande_FINAL_komplettering.docx kap 6.8

⁴³ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Assessment_in_General_Upper_Secondary_Education

betyg, dels ett yrkesprovsbetyg där studenterna får betyg utifrån samma 3-gradiga skala som i avgångsbetyget: 1 = nöjaktiga, 2 = goda, 3 = berömliga.⁴⁴

4.5 Avslutande kommentar

Det finländska skolsystemet har nyligen reformerats och en helt ny läroplan har börjat gälla. En tydlig skillnad mot tidigare är att Finland i linje med den internationella utvecklingen inför övergripande kompetensmål samt tydliga ritlinjer för innehåll och kunskapsstandarder. En skillnad mellan t.ex. Finland och Sverige är att den nationella läroplanen ska vara vägledande för en lokal läroplan, och mycket av principerna för hur betyg ska sättas ska anges lokalt. Den lokala läroplanen anger vilken form betygen ska ha de första sju skolåren. Lärarna ska själva bestämma hur de ska sätta de högre och lägre betygen då det enda betyg det finns standards för är mittenbetyget åtta.

⁴⁴ Betygsmodeller 2015 yrkesinriktade grundexamina och handledande utbildningar. Anvisning 03/012/2015.

http://oph.fi/download/168882_betygsmodeller_2015_yrkesinriktade_grundexamina_och_handledande_utbildningar.pdf

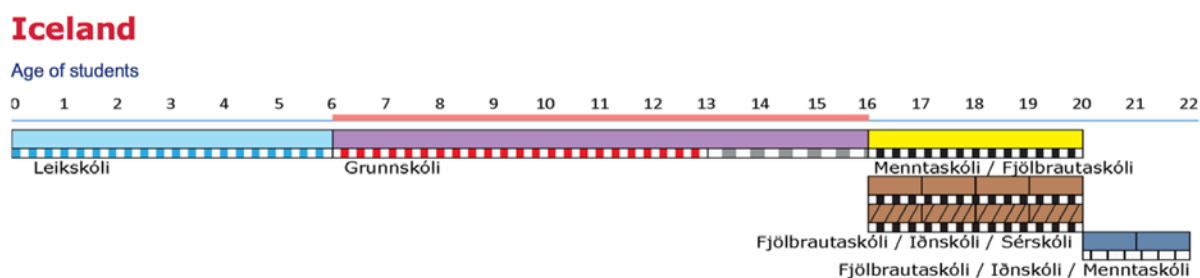
5 Island

5.1 Introduktion och generell historik

Nuvarande skollag är från 2008 på Island och läroplanen är utgiven 2014. 2012 inleddes en översyn bland annat i syfte att stärka utvärderingen och uppföljningen av skolans resultat. Utredningar från 2014 visade att det fanns brister i likvärdighet och måluppfyllelse och sedan 2015 pågår ett utvecklingsarbete, fram till 2018, i syfte att öka elevernas läs- och skrivförmåga. De insatser som görs handlar främst om fortbildning och om stöd till lärare och skolor för att bedriva utveckling kring literacy. Det yttersta ansvaret för utbildningen på Island ligger på *Ministeriet för Undervisning, Forskning och Kultur*.⁴⁵ En särskild myndighet, *Menntamálastofnun*, (The Directorate of Education) ansvarar för test och utvärdering av elevernas kunskaper samt kvalitetsgranskning av skolan, men även för att ta fram stödmaterial och rapporter för den Isländska skolans utveckling.⁴⁶

5.2 Det isländska skolsystemets struktur

Isländska elever börjar i grundskolan när de är 6 år gamla. Grundskolan är tioårig, åk 1-10 (*Grunnskóli*) följt av 2-4-årig gymnasieskola (*Menntaskóli*). Då isländska barn börjar ett år tidigare än barn i de övriga nordiska länderna är de ändå jämgamla med andra nordiska barn vid slutet av grundskolan.



Figur 5.1: Det isländska skolsystemets struktur (Från Eurydice, 2015. Se även Stefansson & Karlsdóttir, 2015, s. 373)

5.3 Läroplanen på Island

Den isländska nationella läroplanen definierar de mål som elevernas kunskaper ska bedömas mot. I skollagen bestäms endast att elever i grundskolan ska genomgå nationella examina (se nedan) och inget nämns där om betygssättning. Den nationella läroplanen är egentligen en guide för de lokala läroplanerna och de enskilda skolorna har stor autonomi över flera områden, bl.a. betyg och bedömning. Men den nationella läroplanen anger inte desto mindre vissa riktlinjer för

⁴⁵ (Eurydice 2016)

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Iceland:Ongoing_Reforms_and_Policy_Developments

⁴⁶ <http://www.mms.is/um-stofnunina.html>

betygssättningen i kapitel 3 och 9.⁴⁷ Övergripande skriver den nationella läroplansguiden fram att de lokala läroplanerna måste ha tydliga principer för bedömning så att lärare, elever och föräldrar har en samsyn kring vad det kan innebära:

School curriculum guides should detail the guiding principles of assessment and references so that pupils, parents and school personnel are fully aware of the demands that are made and how the school plans to assess how they are met. Pupils, parents, teachers and other personnel have to be able to understand the outcome of assessment in a similar way. this is a prerequisite for information to be used to improve learning and teaching (The Icelandic national curriculum Guide for compulsory schools. General Section. s. 26).

Den nationella läroplanen betonar att bedömningen är varierad och att den syftar till både formativ och summativ användning:

the methods of assessment have to be varied and in accordance with the emphases of educational work and apply to as many aspects of learning as possible. therefore both oral, practical, written and pictorial assignments are to be assessed, also short specific exercises and more thorough studies, individual and group work, projects carried out within a limited timeframe and with unlimited time, and additionally various types of examinations. Portfolios or workbooks, where various tasks and solutions are collected, for example digitally, can be useful to give an overview of the pupils' work and to show their application, activity, work methods, progress and social skills (ibid., s. 26).

I läroplanens kapitel 9 motiveras och beskrivs skolans bedömningar mer i detalj:

The main objective of assessment is to guide pupils through their education and how they can attain its main objectives. Study assessment shows how far pupils achieve the general competence criteria of the national Curriculum Guide, supports study motivation, encourages pupils for progress and evaluates who require special assistance (ibid., s. 53).

Att hjälpa eleverna i deras lärande är bedömningarnas huvudsyfte och man menar att de gör det genom att informera om hur eleven ligger till, för att främja motivation och att upptäcka behov av stöd. Den isländska läroplanen anger i likhet med flera andra europeiska läroplaner ett antal övergripande nyckelkompetenser utöver de ämneskompetenser som eleverna ska utveckla. Nyckelkompetenserna, som också är tänkta att genomsyra varje enskilt ämne är:

- Pupils' competence to express their thoughts, feelings and opinions orally, in writing or in other manner. Competence to communicate their knowledge and skill and express themselves clearly and in a listenable manner and to take part in conversation and discussion.
- Creative thinking and initiative in presentation and processing of material. Competence to use knowledge and skill, to draw conclusions, confidence to seek new solutions and use critical thinking and reasoning.
- Competence to work independently, in cooperation with others and under supervision.
- Competence to use various media in seeking, processing and communicating knowledge, and in using information in a responsible, creative and critical manner.
- Pupils' competence to be responsible for their education and to evaluate their work methods and performance (ibid., s. 54).

Som visat i Figur 5.2 anger den nationella läroplansguiden också kriterier på fyra nivåer för i vilken grad eleverna når dessa mål.

⁴⁷ The Icelandic national curriculum Guide for compulsory schools. General Section. Ministry of Education, Science and Culture. <http://sprogkoordinationen.org/media/1118/is-national-curriculum-guide.pdf>

Standard	Subject Area	Key Competence
A	Exceptional learning competence and performance with reference to the competence criteria of the subject or field of education.	Exceptional competence with reference to the criteria of competence.
B	Good learning competence and performance with reference to the competence criteria of the subject or field of education.	Good competence with reference to the criteria of competence.
C	Passable learning competence and performance with reference to the competence criteria of the subject or field of education.	Passable competence with reference to the criteria of competence.
D	Defective learning competence and performance with reference to the competence criteria of the subject or field of education.	Defective competence with reference to the criteria of competence.

Figur 5.2: Övergripande beskrivning av betygskriterierna (ibid., s. 55)

Detta är inte regelrätta betygskriterier utan mer riktlinjer för hur lärare kan bedöma elevernas kompetenser från årskurs 4 och uppåt. När de slutar efter årskurs 10 har eleverna emellertid rätt att få ett certifikat där det framgår hur de har klarat av skolan och vilka ämnen och kurser de läst. Det certifikatet ska framför allt bygga på elevernas prestationer i årskurs 8 till 10 (ibid., s. 55). Det finns vissa gemensamma riktlinjer för vilka kompetenser grundskolan motsvarar i gymnasiet och eleverna genomgår också en extern examination i åk 10, men det sker inget formaliserat betygsintag utan eleverna och deras föräldrar får orientera sig i vad elevens omdöme kan innebära för möjligheterna att klara av en gymnasieutbildning (ibid. s. 56).

Först i årskurs 10 ska eleverna få betyg utifrån bestämda kriterier. I kursplanerna beskrivs inledningsvis ämnenas olika kompetensmål formulerade med utgångspunkt i vad eleverna ska lära sig och vilket kunnande de ska kunna visa upp. Därefter följer en lång beskrivning på 4-5 sidor om hur undervisningen och bedömningen ska bedrivas, följt av en kortare lista över vad läraren ska tänka på vid bedömningen. I ämnesområdet främmande språk står det t.ex.:

The following issues may be useful in securing the reliability and validity of the assessment:

- Set clear criteria or describe what is to be assessed.
- Select assessment factors that are suitable for assessment criteria, study materials and teaching methods.
- Prepare a description of what is to be assessed or show examples of assignments that are of good quality.
- Ascertain that assignments are in accordance with the criteria.
- Be aware of issues that could distort the conclusion.
- Make clear instructions for assessment methods, processing and interpretation of data. ⁴⁸

Därefter följer specifika kriterier för betygen A-C. Det underkända betyget D har inga kriterier. Betygskriterierna bygger på samma logik som de svenska värdeorden där exempelvis, i den engelska överstättningen, eleverna visar sitt kunnande i termer av: very well (A), well (B) och fairly well (C).

Pupils are able to show that they understand **well** and are able to use spoken language on general topics in circumstances that they know. Have acquired **adequate** vocabulary to read for instruction and pleasure general texts of various types on diverse topics. They are **well** able to take part in a conversation and use natural language, pronunciation, stress and intonation. They are able to use idioms from everyday life and express themselves **in a fairly** understandable manner on topics that they know. They are able to write a **fluent** continuous text on a topic that they know, use **well** the main rules on usage, vocabulary and customs regarding the structure and cohesion of a text and use suitable linking words. They know **well** daily life and the culture of the speech community and understand **well** what is similar and what is different from their own circumstances.

B

Pupils are able to show that they understand **fairly well** and are able to use spoken language on general topics in circumstances that they know. Have acquired **adequate** vocabulary to read for instruction and pleasure, although with **some effort**, general texts of various types on diverse topics. They are **fairly well** able to take part in a conversation and use the rules of the language, pronunciation, stress and intonation in an **adequate manner** and are able to use idioms from everyday life and express themselves **fairly well** on topics that they know. They are able to write a continuous text on a topic that they know, use **well** the **basic rules** on usage and customs regarding the structure of a text and use the vocabulary that has been worked on, show that they know daily life and the culture of the speech community and understand what is similar and what is different from their own circumstances.

C

Figur 5.3: Betygskriterier i främmande språk, betygen B och C.⁴⁹

Den nationella regleringen vad gäller betygen på Island har ett tydligt pedagogiskt fokus där bedömningen beskrivs i samma text som hur undervisningen kan bedrivas. Läroplanen andas också en viss tveksamhet inför om allt det som är centralt verkligen kan mätas och betygssättas:

It is difficult to assess certain aspects of compulsory school education. This is true of, for example, morality, moral attitudes, equality, democracy, human rights, civil consciousness, sustainability and health. School are to find means to evaluate these factors but the pupils' self-evaluation, peer assessment, parent assessment and evaluation of school atmosphere may be useful as part of internal evaluation of schools. It should be kept in

<http://brunnur.stjr.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/RSSPage.xsp?documentId=E7DE015E63AA2F2C00257CA2005296F7&action=openDocument>

mind that by nature some objectives are such that it is not known whether they have been achieved or not until later in life (ibid., s. 54).

Denna reservation kring bedömning är självklar, men görs inte lika tydligt i de andra nordiska läroplanerna. Helt centrala aspekter av skolans mål, låter sig faktiskt svårligen bedömas och betygssättas.

5.4 Bedömning och betygssättning

5.4.1 Stöd och formativ bedömning

Att hjälpa eleverna i deras lärande beskrivs som bedömningens huvudsyfte och, som vi nämnt, anges bedömningar göra det genom att informera om hur eleven ligger till, att främja motivation och att upptäcka behov av stöd. Det är primärt läraren som ska upptäcka elevernas stödbehov i den reguljära undervisningen men det finns också en särskild myndighet för diagnostisering av elever med behov av särskilt stöd. Så långt som möjligt försöker man skapa lokala hjälpklasser för de elever som behöver men det finns också tre skolor på Island med särskild specialisering på barn med allvarliga fysiska eller psykiska svårigheter (Eurydice, 2016⁵⁰). Ca 1 procent av eleverna gick i specialklass och 0.3 procent i specialskola 2012 (Stefansson & Karlsdottir 2015).

5.4.2 Betygsskala

5.4.2.1 Grundskolan

I grundskolan är det bara obligatoriskt med betyg i åk 10 och då används skalan A –D, där A är bäst och D är underkänt.

5.4.2.2 Gymnasiet

I gymnasiet får eleverna betyg på en skala från 1 – 10 där 10 är det högsta betyget. Betygen bygger dels på lärarens kontinuerliga bedömning, dels på de examinationer som hålls i slutet av varje termin. Dessa examinationer görs av läraren under överinseende av huvudlärare/rektors. Det vanligaste systemet är ett kursutformat gymnasium där studenterna får kurspoäng efter godkänt betyg (5 av 10). Det finns inga nationella examinationer eller möjligheter att överpröva ett betyg.

5.4.3 Betyg i ordning och uppförande

Det framgår inte vare sig av skollagen eller av den nationella läroplanen att betyg ska ges i ordning och uppförande. Givet skolors självbestämmande över betygssättningen kan det eventuellt förekomma, men det har vi inte särskilt undersökt.

5.4.4 Betygsålder, övergångar och examination

På Island är det i grundskolan valfritt i vilken årskurs man börjar sätta betyg. För grundskolorna på Island finns det inte heller någon föreskriven betygsskala. Det varierar stort mellan lärare och skolor hur de skriver betyg, med bokstäver eller med siffror. Eleverna har dock rätt till en samlad bedömning i slutet av åk 10. Det finns ingen standardisering, och syftet med betygen är främst formativt och inte urvalsgrundande (Lundahl, 2011). Varje elev genomgår däremot

50

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Iceland:Educational_Support_and_Guidance

nationella examinationer i årskurs 4 och 7 i isländska och matematik. Dessa var från början frivilliga men är sedan 2008 obligatoriska.⁵¹ I årskurs 10 tillkommer dessutom en examination i engelska. *Ministeriet för Undervisning, Forskning och Kultur* ansvarar för examinationerna men det tas fram och betygssätts av *Menntamálastofnun* (The Directorate of Education).⁵²

I grundskolan sker uppflyttning automatiskt men särskilt begåvade elever kan få göra ett test och gå före en årskurs. Kvarsittning tillämpas inte om inte föräldrarna väljer det t.ex. på grund av sjukdom.

I gymnasiet utfärdas studentexamen antingen i form av kurspoäng eller i form av betyg. Det vanligaste sättet att organisera gymnasieutbildningen är med poänggivande kurser. Eleverna ska ta ett bestämt antal poäng och för att klara en kurs behövs betyget 5 (av 10). När eleven nått tillräckligt många poäng kan eleven få sin gymnasieexamen. Det krävs 90-120 poäng för avgångsbetyg och ytterligare 45 för gymnasieexamen. 60 poäng motsvarar 180 dagars studier.⁵³ I gymnasieexamen framgår ofta bara antal kurspoäng och inte betyget på kurserna. Detta system gör att eleverna kan arbeta på i olika takt och även om gymnasieutbildningen är 4-årig är det vanligt att studenter tar sin examen både efter 3 år och 5 år (Eurydice 2016).⁵⁴

5.5 Avslutande kommentar

Island har en vad gäller bedömning ambitiös läroplan med en tydlig koppling mellan undervisning och bedömning. Eleverna får betyg senast av alla grundskoleelever i Europa och de får de utifrån kriterier som har mycket gemensamt de svenska kunskapskraven, även om det är på en 4-gradig skala. Landets litenhet, 323 000 invånare 2013, är kanske en förklaring till både de relativt flexibla övergångarna mellan skolformer och till den flexibla utformningen av gymnasiekurser. Konkurrens och utgallring från skolsystemet kan ha varit mindre angeläget traditionellt sett jämfört med större länder.

⁵¹ jfr http://eldri.reykjavik.is/Portaldata/1/Resources/Skola_og_fristundasvid/skjol/skolenska_1_.pdf s. 22 och The Compulsory School Act, 2008. http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf_Annad/Compulsory_school_Act.pdf s. 16

⁵² The Compulsory School Act, 2008. http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf_Annad/Compulsory_school_Act.pdf

⁵³ The upper secondary school act, 2008. http://eng.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf_Annad/Upper_secondary_school_Act.pdf

⁵⁴ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Iceland:Assessment_in_General_Upper_Secondary_Education

6 Norge

6.1 Introduktion och generell historik

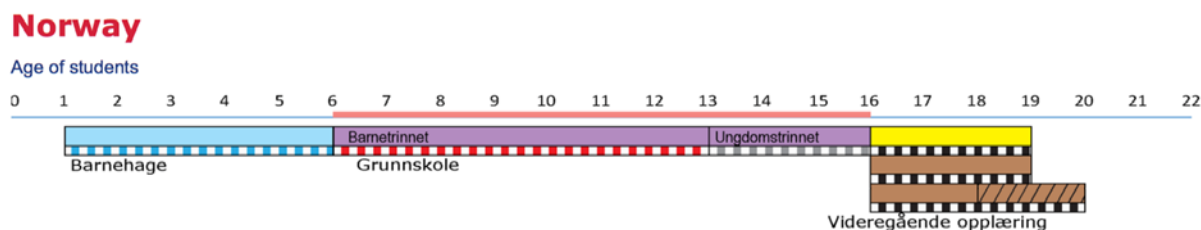
Reformen som ligger till grund för den obligatoriska skolan i Norge initerades när en ny regering tillträdde hösten 2001. Samma höst kom också de första Pisa-resultaten, som tillsammans med andra utvärderingar av skolans kvalitet (reformerna under 1990-talet), skapade en krisstämning och ökade utbildningsministerens krav på reformer. Själva läroplansreformen implementerades 2006, men då hade man redan genomfört stora strukturella insatser på styrningssidan där den nationella utbildningsadministrationen fick direktorat-status (mer likvärdigt med den svenska traditionen med starka förvaltningsmyndigheter) med bland annat ansvar för att följa upp och mäta kvaliteten i skolan. Även 2004-2005 infördes de första nationella proven, vilket skapade mycket diskussion kring resultatstyrning eftersom ministeriet skapade rankingtabeller utifrån skolresultaten. När en ny regering tillträdde hösten 2005 blev det ett års uppehåll med de nya nationella proven för att utveckla ett bättre ramverk för dem. När själva läroplanen och en ny struktur för ämnen, särskilt i gymnasiet, infördes 2006, så var det med utgångspunkt i ett brett majoritetsbeslut i Stortinget. Det fanns till exempel stor konsensus för att man borde ha kompetensbaserade läroplaner med grundläggande färdigheter för varje ämnesplan. Större strid var det däremot om implementeringen av kunskapskrav (nationella bedömningskriterier) i läroplanerna under förberedelserna av reformen (Tveit, 2014).

Den nya förvaltningsmodellen som ger ansvaret till kommunerna (vilka har driftansvar för grundskolan) och fylkeskommunerna (som driver gymnasieskolan), samt nationella prov på grundläggande färdigheter och de kompetensbaserade läroplanerna, innebar ett radikalt skifte mot en mer *outcomes based* skola (Prøitz, 2015a). Tio år senare finns fortfarande flera utmaningar kvar vad gäller samarbete mellan staten, lärarprofessionen, och kommunerna kring styrningen och riktningen för skolan. Även om det under perioden 2001-2005 fanns en diskussion om friskolor och beslut fattades om att underlätta för det, finns det nästan inga friskolor i Norge. Andelen elever i privata grundskolor var i 2014-2015 7,7 procent⁵⁵, vilket innebär att man reellt sett nästan har en helt ren offentlig grundskola i Norge, vilket är mycket annorlunda jämfört med i Sverige.

6.2 Det norska utbildningssystemets struktur

Den norska grundskolan är sedan 1997 10-årig då skolstarten sänktes till 6 års ålder (Volckmar & Werler, 2015). Differentiering till gymnasiet sker vid 16 års ålder. Studieförberedande gymnasieprogram är 3-åriga, medan yrkesförberedande gymnasieprogram består av två år i skola och två i verksamhetsförlagt lärande, alternativt endast tre år i skola.

⁵⁵ <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>



Figur 6.1: Det norske skolesystemets struktur (Från Eurydice, 2015. Se även Volckmar & Werler, 2015, s. 605)

6.3 Läroplanen i Norge

Den norska läroplanen består av tre delar. *Læreplan for fag*, *Prinsipper for opplæringen* och *Den generelle læreplanen*. Hela *läroplanverket*, med undantag för den generella del som är från 1993, reformerades 2006. Med reformen infördes *kompetansemål* i alla kurser. Ämnesplanerna har sedan reviderats ytterligare 2011. Läroplanens kompetensmål ska vara underlag för betygssättningen. Betygen är alltså målrelaterade. Det är lärarens uppgift att utifrån målen bedöma graden av måluppfyllelse och därmed vilket betyg som ska sättas, men till sin hjälp har läraren övergripande *veiledende kjennetegn på måloppnåelse* (betygskriterier) som påminner en del om de Sverige hade i G – MVG-betygen (se nedan, figur 6.2).

Den generella läroplanen anger följande övergripande läroplansmål:⁵⁶

1. Det meiningssøkjande mennesket
2. Det skapande mennesket
3. Det arbeidande mennesket
4. Det allmenndanna mennesket
5. Det samarbeidande mennesket
6. Det miljømedvitne mennesket
7. Det integrerte mennesket

Med reformen 2006 blev målstyrningen tydligare. Då införde man *kompetansebaserte* läroplaner i varje ämne, som beskriver vilka kompetenser som ska läras i ämnet. Varje ämnesplan inkluderar dessutom en beskrivning av hur de grundläggande färdigheterna ska undervisas i ämnet. De fem grundläggande färdigheterna är:

- Kunne uttrykke seg muntlig
- Kunne lese
- Kunne uttrykke seg skriftlig
- Kunne regne
- Kunne bruke digitale verktøy

En förutsättning för kompetensmålen och för de grundläggande färdigheterna är enligt läroplanen också att eleverna har god allmänbildning och känner till det norska kulturarvet. I historia kan t.ex. kompetensmålen komma till uttryck på följande vis (årskurs 10):

Historie: Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:

⁵⁶ Generell del: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
 Prinsipper for opplæringen : <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
 Samtlige läroplaner: <http://www.udir.no/Lareplaner/>

- finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og diskutere korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis
- drøfte ideal om menneskeverd, diskriminering og utvikling av rasisme i eit historisk og notidig perspektiv
- presentere hovudtrekk ved historia og kulturen til samane frå midt på 1800-talet til i dag og konsekvensar av fornorskingspolitikken og samanes kamp for rettane sine⁵⁷

Kompetensmålen fyller en liknande funktion som det centrala innehållet i Sveriges och Finlands läroplaner. De mer specifika färdighetsmålen påminner om de svenska förmågorna. Den grundläggande färdigheten att skriva kommer exempelvis inom samhällsvetenskapliga ämnen, *sammfunnsfag*, fram på följande vis:

Å kunne skrive i samfunnsfag inneber å kunne uttrykkje, grunngje og argumentere for standpunkt, og formidle og dele kunnskap skriftleg. Det inneber òg å samanlikne og drøfte årsaker, verknader og samanhengar. Vidare handlar det om å kunne vurdere verdiar i kjelder, hypotesar og modellar, og å kunne presentere resultat av samfunnsfaglege undersøkingar skriftleg. Evne til å vurdere og gjennomarbeide eigne tekstar er òg ein del av ferdigheita. Utvikling av skriveferdighetene i samfunnsfag inneber gradvis oppøving, frå å formulere enkle faktasetningar og konkrete spørsmål, over evne til å kunne gje att og oppsummere tekstar, til å kunne formulere problemstillingar og strukturere drøftande tekst med bruk av kjeldetilvisingar. Oppøving i kritisk og variert kildebruk, i å kunne trekkje grunngjevne konklusjonar med aukande bruk av fagomgrep og stigande refleksjon omkring tema, er ein sentral del av prosessen.

Lärarnas uppgift inför betygssättningen är sedan att i förhållande till kompetensmålen och de grundläggande färdigheterna dels identifiera olika kunskapsaspekter och kunskapens kvalitet: *kjennetegn på måloppnåelse og kompetens*. Till sin hjälp har de en modell som ser snarlik ut i de ämnesområden den finns för (samhällsvetenskap, naturvetenskap, norska, engelska, matematik):

	Karakteren 2	Karakterene 3 og 4	Karakterene 5 og 6
Fakta, begreper og anvendelse	Eleven - gjengir deler av relevant innhold i faglige framstillinger - bruker noen fagbegreper og noe fagkunnskap og kan vise til enkle, relevante eksempler - beskriver noen forskjeller og likheter knyttet til faglige tema	Eleven - gjengir relevant innhold i faglige framstillinger - bruker fagbegreper, fagkunnskap og eksempler i relevante sammenhenger - beskriver sentrale forskjeller og likheter knyttet til faglige tema	Eleven - gjengir relevant og sentralt innhold i faglige framstillinger - bruker og forklarer faglige begreper og modeller og problematiserer og utvikler relevante framstillinger med eksempler - beskriver sentrale forskjeller og likheter knyttet til faglige tema på en presis og nyansert måte
Vurdere og argumentere	Eleven - argumenterer ut fra antakelser om årsak og virkning - gjengir deler av andres argumentasjon og gir uttrykk for egne meninger - finner lett tilgjengelig informasjon i ulike typer kilder og gjengir denne informasjonen	Eleven - argumenterer og vurderer ut fra forståelse av årsak og virkning - gjengir hovedtrekk i andres argumentasjon og begrunner egne meninger - finner relevant informasjon i ulike typer kilder, vurderer og bruker informasjonen på en hensiktsmessig måte	Eleven - argumenterer og vurderer ut fra forståelse av komplekse årsaks- og virkningsforhold - argumenterer saklig for egne og andres synspunkter ut fra ulike perspektiver og ulik forståelse - finner relevant informasjon i ulike typer kilder, vurderer og bruker informasjonen på en kritisk og nyansert måte

Tabell 6.1: Samhällsvetenskapliga ämnen: Vägledande nationella kännetecknen på måluppfyllelse för betygssättning efter årskurs 10.⁵⁸

⁵⁷ <http://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Kompetansemaal?arst=98844765&kmsn=583858936>

⁵⁸ http://www.udir.no/globalassets/upload/vurdering/kjennetegn/samfunnsfag_kjennetegn_bm.pdf
Betygssättningen regleras i Opplæringsloven § 3-4. <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Vurdering/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/I-Generelle-foresegner/>

Betyget, *standpunktkarakteren* 2 står för *låg kompetanse i faget*, 3–4 står för *nokså god og god kompetanse i faget* och 5–6 för beskrivelser av *mykje god og framifrå kompetanse i faget*.

De nationella kriterierna är medvetet utformade för att ge utrymme till lokala tolkningar. Utdanningsdirektoratet skriver att kollegialt samarbete är ett bra sätt att nå likvärdig bedömning men understryker samtidigt att betygen inte måste sättas på ett bestämt vis.⁵⁹ I de allmänna riktlinjerna framgår det också att bedömningen inför betygssättningen ska vara allsidig. Resultaten är både för elevernas och undervisningens utveckling. Utdanningsdirektoratet betonar att skalan är relativ i den mening att betygen sätts relativt vad man undervisat om. Det är därför inte konstigt om elevernas betyg varierar mellan terminerna. Utgångspunkten ska dock vara att elevernas lärande sker i progression och därför anses det naturligt om betygen blir högre sista terminen. Tankegångarna påminner här om den sk. glidande betygsskalan som fanns i Sverige fram till 1955.

6.4 Bedömning och betygssättning

6.4.1 Stöd och formativ bedömning

I Norge beskrivs kommunernas ansvar tydligt för att undervisningen anpassas efter elevernas behov. Till sin hjälp för att identifiera elever i behov av stöd finns kommunala PPT (Pedagogisk Psykologisk Teneste):

As a fundamental principle, pupils who need special help and support shall receive this as far as possible in the ordinary school and class within the normal framework of teaching. In co-operation with parents and guardians, the school shall provide the pupil with educational facilities adapted to his or her needs. If a kindergarten or school needs additional expertise in order to adapt facilities to the special requirements of an individual pupil, the necessary help and support shall be obtained from the municipal Pedagogical Psychological Service (PPS) (Eurydice, 2015).⁶⁰

Det är PPT som bestämmer, efter att ha konsulterats av skola eller föräldrar, hur mycket stöd- eller specialundervisning eleverna behöver. Även i Norge tillämpas en inkluderande modell där de flesta elever ska finnas kvar i vanlig skola. 2010/2011 identifierades att 8,4 procent av eleverna var i behov av specialundervisning. Det finns huvudsakligen fyra olika nivåer av specialundervisning:

- Ordinary teaching.
- Ordinary teaching reinforced by extra teaching resources (used for dividing classes, dual teacher system, group teaching, individual teaching).
- Special education in accordance with individual decisions, carried out on the basis of an expert assessment, where the teaching is usually based on an individual teaching plan.
- Teaching in special units (separate schools or departments for special education) as for special education in accordance with individual decisions.
- In some municipalities, particularly the larger ones, departments have been established at some schools, for example for mentally disabled (reinforced schools) and for the hearing impaired. (Eurydice, 2015)⁶¹

⁵⁹ Se generell beskrivning: <http://www.udir.no/Vurdering/Standpunktvrdering-i-fag/>

⁶⁰ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education

⁶¹

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Special_Education_Needs_Provision_within_Mainstream_Education

I Norge går även syn- och hörselskadade elever i vanliga skolor men då med extra mycket stöd och hjälp.

6.4.2 Betygsskala

Utvecklingen i Norge påminner mycket om den svenska när det gäller synen på betyg. Ett tidigt införande av relativa betyg (år 1939), ifrågasättande av betyg på 70-talet och senarelagd betygsstart (till högstadiet) med övergång till målrelaterat system fram emot 1990-talet. Sedan grundskolan gjordes tioårig år 1997 har Norge haft betyg från årskurs 8 med en sexgradig sifferskala från 1 till 6 där det sistnämnda är det högsta betyget. I och med den nya läroplanen 1997 och särskilt efter reformen Kunnskapsløftet 2006 och en ny betygsföreskrift 2009 blev det stora förändringar i betygsregleringerna, bland annat nya beteckningar för betygen (som tidigare hade mer relativa konnotationer).

6.4.2.1 Grundskolan

Betygsskalan är målrelaterad med 6 som högsta betyg och 1 som lägsta⁶². Det finns inga underkända betyg i grundskolan.

- karakteren 6 uttrykker at eleven har framifrå kompetanse i faget
- karakteren 5 uttrykker at eleven har mykje god kompetanse i faget
- karakteren 4 uttrykker at eleven har god kompetanse i faget
- karakteren 3 uttrykker at eleven har nokså god kompetanse i faget
- karakteren 2 uttrykker at eleven har låg kompetanse i faget
- karakteren 1 uttrykker at eleven har svært låg kompetanse i faget⁶³

6.4.2.2 Gymnasiet

I gymnasieskolan används fr.o.m. den 1 augusti 2007 samma betygsskala som i grundskolan (tidigare ingick också betygssteget 0). Betyget 1 räknas som underkänt och betygen 2–6 är godkända resultat. Avgångsbetygen innehåller dels de betyg läraren har satt, dels elevens betyg på avslutande centralt eller lokalt utarbetade examensprov.

6.4.3 Betyg i ordning och uppförande

Betyg för ordning och uppförande sätts i både i högstadiet och i gymnasieskolan i tre skalsteg:

- God (good)
- Nokså good (fair)
- Lite god (poor)

Betygen i ordning och uppförande räknas inte med vid urval till gymnasiet och högre utbildning, men har betydelse vid ansökan om *lærlingplass* inom yrkesutbildningen där allt annat än toppbetyg i ordning och uppförande kan vara mycket negativt för möjligheterna till en anställning.

6.4.4 Betygsålder, övergångar och examination

I Norge får eleverna betyg från och med årskurs 8. Uppflyttning sker automatiskt i Norge genom hela grundskolan. Elever med svårigheter ges extra stöd så att de kan följa med klassen. I slutet

⁶² <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/>

⁶³ <http://www.udir.no/Stottemeny/English/Curriculum-in-English/About-certificates-and-grading-scales/>

av årskurs 10 tar eleverna examensprov i ett av följande tre ämnen norska, engelska alt. samiska och matematik. Det beslutas lokalt vilket ämne eleverna ska prövas i och proven är obligatoriska för alla utom Waldorfskolor och elever med individuellt utbildningsprogram. Proven rättas externt och resultatet förs in i elevernas slutbetyg. Efter avslutad grundskola har alla elever rätt till tre års gymnasieutbildning oavsett betyg.⁶⁴

I gymnasiet tas 20 procent av eleverna ut för en särskild examination efter år 1 och ytterligare 20 procent, andra elever, efter år 2. Det sista året genomför samtliga studenter tre till fyra examinationer. Alla tar en examination i norska språket men sedan beror examensämnena på vilken gymnasieutbildning man studerar (Tveit, 2014, s. 232).

6.5 Avslutande kommentar

De många förändringar i regleringen av betygsättningen i Norge reflekterar att man vid reformen 2006 införde kompetensbaserade och outcomes-baserade läroplaner som innebar ett brott med tidigare odefinierade principer för betygsättning. I betygsskalan fanns det dock kvar rester av en norm-relaterad bedömningsprincip.

En viktig diskussion kring betygsättningen i ordning och uppförande har varit att det är viktigt att ämnesbetygen endast reflekterar elevernas måluppfyllelse i ämnena och att ordning och uppförande blir ett verktyg för att sanktionera dålig beteende, så att det så att säga inte sker i de vanliga betygen. Denna diskussion väcker en intressant fråga om hur detta görs i länder som inte har en tradition för sådana betyg. Den funktionella ekvivalenten till dessa betyg kan i många avseenden vara principer som inte kallas betyg, men har denna funktion, t.ex. skriftliga omdömen eller utvecklingssamtal.

64

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Assessment in Single Structure Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Assessment_in_Single_Structure_Education)

7 Sverige

7.1 Introduktion och generell historik

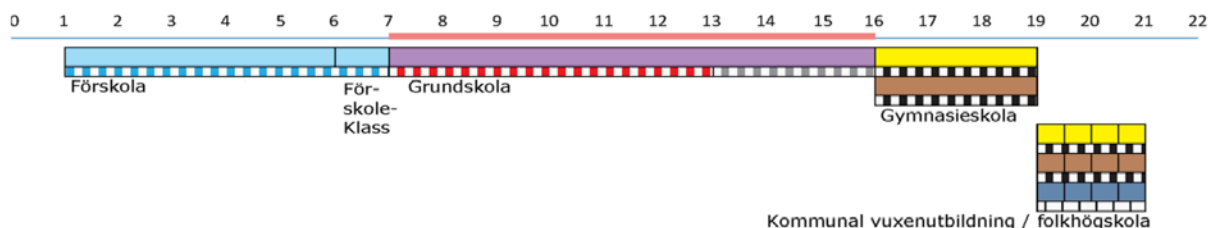
Sverige har sedan mitten på 1900-talet haft tre olika betygssystem (och fyra olika skalor). Initialt hade folkskolan och relaskolan ett 7-gradigt sk. absolut betygssystem som tillkom runt år 1900, men som i och med grundskolans införande 1962 ersattes med ett femgradigt relativt betygssystem och en femgradig betygsskala (1-5). En tanke var att relativ betygssättning sporrade till sund konkurrens mellan eleverna. Därmed kom också betyg att ges först i åk 3. I och med läroplanen 1980 för grundskolan försvann betygen från låg och mellanstadiet (definitivt 1983). I samband med läroplanen 1994 ersattes det relativa betygssystemet med ett mål- och kriterierelaterat betygssystem och betygsskalan blev 3-gradig (G, VG, MVG). Ett centralt motiv var att betygen skulle användas i mål och resultatstyrningen av skolan, men också att eleverna skulle jämföra sig mer med sig själva än med sina kamrater, vilket hade varit fallet med den relativa betygsskalan. 2011 ändrades betygssystemet så att det fick sex skalsteg (F-A) och betyg återinfördes i åk 6. Centrala argument för detta var att lärare uppfattat att G betyget omfattade en allt för stor bredd, att flera betygssteg skulle sporra till lärande (det skulle "löna sig att plugga") samt att resultatstyrningen skulle bli tydligare om betyg gavs tidigare och i flera steg. Samtidigt med betygsreformen intensifieras också Skolverkets arbete med att ta fram bedömningsstöd för såväl summativ bedömning som formativ. Se vidare nedan.

7.2 Det svenska skolsystemets struktur

Den svenska grundskolan är 9-årig och eleverna börjar i klass 1 när de är 7 år gamla. I Sverige finns en skolförberedande klass, kallad förskoleklass, vilket jämfört med de andra nordiska länderna är ovanligt. Såväl gymnasiets studieförberedade program som yrkesprogrammen är 3-åriga.

Sweden

Age of students



Figur 7.1: Det svenska skolsystemets struktur (Från Eurydice, 2015 se även Werler, Claesson & Strandler, 2015, s. 781 och vidare⁶⁵).

7.3 Läroplanen i Sverige

I propositionen *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan* (Prop. 2008/09:87) framhölls att läroplanen (Lpo 94) och tillhörande kursplaner inte gav skolan de tydliga

⁶⁵ <http://www.skolverket.se/skolformer/karta-over-utbildningssystemet>

styrdokument som behövs för att kunna göra uppföljningar på individ- och verksamhetsnivå. En ökad precisering av mål och krav i styrdokumenten bedöms kunna ge en ökad likvärdighet i bedömningen av elevers kunskaper och graden av måluppfyllelse. Det bedöms också underlätta uppföljningar på verksamhetsnivå. Den svenska regeringen tog därför fram vad man hoppades skulle bli en tydligare mer lättillgänglig läroplan med vidhängande kursplaner (Lgr 11). För att ytterligare stärka uppföljningen av elevernas kunskaper har regeringen infört nationella kunskapskrav i årskurs 3, 6 och 9 (Prop. 2008/09:87).

Tittar vi på kursplanerna syns ambitionen att tydliggöra målen på flera olika vis. Precis som för de andra nordiska länderna finns övergripande mål. I Sverige är de dock flera, och i Sverige finns också tydligt angivna riktlinjer för skolan och lärarna att följa. Totalt sett beskriver läroplanen 29 olika övergripande mål och 45 riktlinjer samt 15 ansvarspunkter för rektor.⁶⁶ Dessa fördelar sig under olika områden i kapitel 2 i läroplanen:

- Övergripande mål och riktlinjer
- 2.1 Normer och värden
- 2.2 Kunskaper
- 2.3 Elevernas ansvar och inflytande
- 2.4 Skola och hem
- 2.5 Övergång och samverkan
- 2.6 Skolan och omvärlden
- 2.7 Bedömning och betyg
- 2.8 Rektorns ansvar

Målområdet 2.7 Bedömning och betyg uttrycks exempelvis på följande sätt:

Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de nationella kunskapskrav som finns för respektive ämne. Som stöd för betygssättningen finns ämnesspecifika kunskapskrav för olika betygssteg.

Mål

- Skolans mål är att varje elev utvecklar ett allt större ansvar för sina studier, och
- utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna.

Riktlinjer

- Läraren ska genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,
- utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,
- med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov, och
- vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskraven och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper.

Läroplanen har ett ganska tydligt summativt fokus på bedömning samt lyfter fram elevers och föräldrars rätt till information om kunskapsutvecklingen. Olika strategier för sambedömning, för att identifiera mellanbetygen B och D eller för att identifiera så kallade bedömningsaspekter, dvs.

⁶⁶ <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>

relevanta kännetecken på kvalitet och progression finns i samlade i bedömningsstöd på Skolverkets webbplats.

Om vi mer i detalj tittar på hur kursplanerna är uppbyggda ser vi en del likheter med de andra nordiska länderna, men också vissa skillnader. Generellt sett börjar kursplanerna med en syftesbeskrivning där det framgår vad eleverna ska kunna använda sina kunskaper i ämnet till och vilka *förmågor* eleverna ska utveckla genom ämne. I ämnet svenska står det bland annat:

Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Det innebär att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära.

/.../

Genom undervisningen i ämnet svenska ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att:

- formulera sig och kommunicera i tal och skrift,
- läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften,
- anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang,
- urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer, och
- söka information från olika källor och värdera dessa.⁶⁷

Likt den finländska läroplanen anges sedan ett centralt innehåll. I ämnet svenska handlar det bland annat om att eleverna ska få erfarenheter av:

Tala, lyssna och samtala

- Att leda ett samtal, formulera och bemöta argument samt sammanfatta huvuddragen i vad som sagts.
- Muntliga presentationer och muntligt berättande för olika mottagare, om ämnen hämtade från skola och samhällsliv. Anpassning av språk, innehåll och disposition till syfte och mottagare. Olika hjälpmedel, till exempel digitala verktyg, för att planera och genomföra muntliga presentationer. (ibid)

Det centrala innehållet måste lärarna förhålla sig till. Och när de prövar elevernas kunskaper sker det mot kunskapskrav, vilka knyter an till det centrala innehållet men framför allt till de förmågor ämnet syftar till att utveckla. Unikt för de svenska betygen ur ett nordiskt perspektiv är att det finns s.k. värdeord som anger kvalitetsskillnader i elevernas kunskande. En annan egenhet är att det inte finns några kvalitativa angivelser för mellanbetygen D och B. I Norge omfattar ju samma kännetecken på måloppfyllelse två betygssteg medan Danmark och Finland beskriver hur kvaliteterna är på genomsnittlig godkänd nivå. Det gör att kunskapskraven får följande utformning i Sverige:

Delar av kunskapskravet E i slutet av årskurs 9 (Tala, lyssna och samtala). Värdeord i **fet stil**.

Eleven kan samtala om och diskutera varierande ämnen genom att ställa frågor och framföra åsikter med **enkla och till viss del** underbyggda argument på ett sätt som **till viss del för samtalen och diskussionerna framåt**. Dessutom kan eleven förbereda och genomföra **enkla** muntliga redogörelser med i **huvudsak** fungerande struktur och innehåll och **viss** anpassning till syfte, mottagare och sammanhang.

⁶⁷ <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/svenska>

Eleven kan föra **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om svenska språkets historia, ursprung och särdrag samt jämföra med närliggande språk och beskriva tydligt framträdande likheter och skillnader.

Kunskapskrav för betyget D i slutet av årskurs 9

Betyget D innebär att kunskapskraven för betyget E och till övervägande del för C är uppfyllda.

I en utvärdering (Skolverket 2016) riktas en del kritik mot de så kallade tröskelgränserna och hur man ska tolka "till övervägande del". Därför kom nya direktiv till vårterminen 2016 om att lärarna kunde göra en mer allsidig viktning av kunskapskraven. Skolverket skriver:

Den utvidgade tolkningen medför att läraren, förutom de två första frågorna nedan, kan utgå från ytterligare en fråga.

Hur omfattande delar av det överliggande kunskapskravet har eleven uppfyllt?

Hur betydelsefulla utifrån syfte och centralt innehåll är de delar som eleven har uppfyllt i det överliggande kunskapskravet?

Hur väl utvecklade är de delar eller den del som eleven uppfyller i överliggande kunskapskrav? ⁶⁸

Med detta tillägg får läraren utrymme att också göra en mer kvalitativ värdering av hur eleverna når upp till kunskapskraven.

7.4 Bedömning och betygssättning

7.4.1 Stöd och formativ bedömning

Den svenska läroplanen skriver inte explicit om bedömning som stöd för lärandet, i stället fokuserar kapitel 2.7 i läroplanen om bedömning och betyg (se ovan) mer på betygen. Skolverket tillhandahåller dock en hel del bedömningsstöd för både formativ bedömning och betygssättning. I läroplanen poängteras att eleverna ska:

utveckla ett allt större ansvar för sina studier, och utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna (Lgr 11, kap 2.7).

Detta mål kan nås genom att läraren regelbundet informerar eleven om dennes utveckling, dels genom individuella utvecklingsplaner och utvecklingssamtal, dels genom löpande information och studieresultat.

Av 1 kap. 4 § och 3 kap. 3 § skollagen framgår att skolan ska:

ge alla barn och elever den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.

Elever som inte bedöms nå målen har i Sverige rätt till *extra anpassningar* eller *särskilt stöd*. Extra anpassningar ska kunna ske inom ramen för ordinarie undervisning. Om det inte räcker är läraren skyldig att anmäla det till rektor som då kan fatta beslut om att eleven ska få extra stöd.

⁶⁸ http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.250307!/Menu/article/attachment/Om%20B%20och%20D_f%C3%A4rg.pdf

Elevers rätt till stöd regleras i skollagen.⁶⁹ Det är dock inte reglerat hur lärare ska upptäcka elevernas behov, vilka tester de ska använda eller hur de ska tolka betyg, utan läraren tänks kunna slå larm utifrån sin professionalitet. Däremot är det tydligt att rektor har det yttersta ansvaret för att eleverna får det stöd de har rätt till. När en elev riskerar att inte nå målen ansvar rektor för att en utredning kommer till stånd. Utredningen ska visa vilka åtgärder som behöver sättas in och om ett åtgärdsprogram behöver upprättas.

7.4.2 Betygsskala

Precis som i Norge har Sverige historiskt sett gått mot allt senare betygssättning. Men Sverige har också gått mot allt färre betygssteg. 1897 fick den svenska folkskolan sin första standardiserade betygsskala: berömlig, med utmärkt beröm godkänd, med beröm godkänd, med nöje godkänd, godkänd, icke fullt ut godkänd, underkänd. Dessa vitsord avlöstes snart av bokstäverna A, Aa, AB, Ba, B, BC, C. Den absoluta bokstavsskalan ersattes av en relativ 1–5-skala i samband med införandet av enhetsskolan 1962. Med 1994 års läroplaner ersattes den tidigare femgradiga skalan på gymnasiet och i grundskolan med tre betyg: Godkänt (G), Väl godkänt (VG) och Mycket väl godkänt (MVG) i samtliga ämnen från årskurs 8 till och med gymnasiet. 2010 fattade riksdagen beslut om betyg på en sexgradig skala F–A från årskurs 6 (beslutet trädde ikraft 2011.) Därmed bröts utvecklingen mot allt färre betygssteg som annars kännetecknar förändringarna i det svenska betygssystemet historiskt sett.

7.4.2.1 Grundskolan



Figur 7.2: Den 6-gradiga betygsskalan. A, B, C, D, E och F. A-E står för godkända resultat medan F inte är ett godkänt resultat.⁷⁰

A–E betecknar godkända resultat och F icke godkänt resultat. Betygsskalan gäller alla skolformer inom det offentliga skolväsendet. Det ges dock enbart tydliga kriterier, sk. kunskapskrav för tre av betygen E, C och A. Mellanbetygen bygger på en kvantitativ princip; för B krävs att alla mål för C är uppnådda samt några av målen för A. Bland annat tog man här intryck av det danska betygssystemet (Ds. 2008:13), vilken sedan dess förändrats (se ovan).

7.4.2.2 Gymnasiet

Gymnasieskolan i Sverige tillämpar samma betygssystem som grundskolan och samma betygssystem för högskoleförberedande program och yrkesprogram. En central skillnad är att man i gymnasiet får betyg i kurser och inte i ämnen. Betygen i respektive kurs räknas om till poäng och studenterna får gymnasieexamen när de har minst 2250 gymnasiepoäng med betygen (A–E).

⁶⁹ http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.159813!/Menu/article/attachment/1505_ratt_%20till_kunskap_sarskilt_stod.pdf

⁷⁰ Källa: <http://www.skolverket.se/bedomning/betyg>

7.4.3 Betyg i ordning och uppförande

I Sverige ges inte betyg i ordning och uppförande, men elevens sociala utveckling kan tas upp i den individuella utvecklingsplanen eller vid utvecklingssamtalen.

7.4.4 Betygsålder, övergångar och examination

Eleverna får sina första betyg i åk 6 när de är 12 år gamla vilket Sverige ur ett europeisk perspektiv är ensamma med. Elever flyttas automatiskt upp till nästa läsår i den svenska skolan. Om det föreligger särskilda anledningar kan elever gå om ett år. Det sker i samråd med föräldrarna och är mycket ovanligt. Skolorna är skyldiga att se till att elever får det stöd de behöver för att nå målen. Elever som bedöms ligga långt före sina klasskamrater kan på samma sätt flytta upp en årskurs tidigare om de och föräldrarna så önskar.

I grundskolan i Sverige sätts slutbetyg i de ämnen, ämnesgrupper och valbara kurser eleven gått. Läraren sätter slutbetyget som undertecknas av rektor. Nytt sedan 2014 är att elevens ogiltiga frånvaro ska skrivas in i terminsbetyget. År 2014 kom terminsbetygen att standardiseras där det tidigare var möjligt för skolor att utforma dem själva. Ogiltig frånvaro ska dock inte skrivas in i slutbetygen.

För gymnasiet gäller i och med läroplanen Gy 2011 att eleverna får en gymnasieexamen om de fått betyg från ett nationellt program på de 2 500 poäng som utbildningen omfattar och där minst 2 250 gymnasiepoäng är godkända (A-E). I de 2 250 poängen ska gymnasiearbetet och vissa poäng på kurser i svenska (svenska som andraspråk), engelska och matematik ingå med vissa variationer mellan yrkesprogram respektive högskoleförberedande program. När eleven har uppnått kraven för gymnasieexamen utfärdas ett examensbevis. För den elev som inte uppfyller kraven för gymnasieexamen utfärdas i stället ett studiebevis. Såväl yrkesprogram som utbildningen på högskoleförberedande program leder till gymnasieexamen.⁷¹

7.5 Avslutande kommentar

Sverige har en lång tradition av att lita på lärarnas betygssättning vid urvalet till högre skolformer, även det funnits en censorsreglerad studentexamen fram till 1968, som ersatts med ett högskoleprov. Alltjämt är det lärarna som avgör om eleverna har grundläggande behörighet för den högre utbildningen. För att betygen ska ha legitimitet vid urval till högre skolformer har de också kompletterats med centralt utformade prov. Dessa var normerande för lärares betygssättning mellan 1962 och 1996, men är numera endast rådgivande, eller ett av flera bedömningsunderlag lärarna ska använda. Sverige var tidigt ute med att senarelägga de första betygen eleverna fick i grundskolan, men återinförde en tidigare betygssättning 2012. Betygsskalan blev då också sexgradig istället för tregradig. Det system de svenska betygen bygger på med värdeord som vägledande för de olika betygsgraderna är unikt i vårt material, likaså principen för hur mellanbetyg B och D sätts.

⁷¹ Se vidare: 15 kap. 23 - 25 §§, 16 kap. 26 - 28 §§ nya skollagen, 8 kap. 4, 12, 17-19 §§ nya gymnasieförordningen, samt:
<http://www.skolverket.se/bedomning/betyg/betygsdokument/gymnasieutbildning/for-elever-med-bade-gamla-och-nya-kurser-1.168328>

8 England

8.1 Introduktion och generell historik

Styrningen av Englands utbildningsväsende har traditionellt varit en fråga för lokala myndigheter, men 1988 implementerades en nationell läroplan (National Curriculum eller NC) med krav på vissa ämnen och bedömningar som är gemensamma för alla skolor. Administrationen av utbildningssystemet har skötts av många olika typer av myndigheter. En omfattande förändring skedde i och med en ny lag 2009: Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act, som innebar att den myndighet som tidigare haft ansvaret (Qualifications and Curriculum Authority eller QCA) delades i två myndigheter: Qualifications and Curriculum Development Agency (QCDA) och Office of Qualifications and Examinations Regulations (Ofqual). QCDA:s uppdrag upphörde 2011 och ansvaret för key-stage-proven övertogs av den nya myndigheten Standards & Testing Agency, medan Department for Education (DfE) har tagit ansvaret för största delen av läroplansutvecklingen. En roll som QCA och QCDA tidigare hade.

Förutom dessa läroplans- och bedömningsorganisationer finns styrnings- och inspektionsenheten Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) som haft ansvaret för skolinspektioner sedan 1993. De snabba förändringarna i det administrativa systemet för Englands utbildningsväsende i kombination med den komplexa sammansättningen av olika examinations- och auktorisationsenheter (Awarding Organisations) gör det svårt för utomstående att bilda sig en uppfattning om hur utbildningssystemet styrs och var information kan inhämtas⁷².

Reformen 1988 medförde en nationell läroplan med tillhörande metoder för betygsättning av elever, bedömning och kontroll av skolornas ansvar för elevernas resultat. Den har sedan dess omarbetats 1993–95, 1998–2000, 2006–07 (KS3), 2008–09 (Primary level) och senaste reformen initierades 2010 och implementerades i september 2014. Forfarande 2016 pågår dock arbetet med att revidera tillhörande examinationer. Enligt Isaacs (2010) återspeglar förändringstakten den politiska laddningen i Englands läroplans- och bedömningssystem. Ansvariga ministrar vill gärna kopplas samman med förbättringar av standarder och resultat, och använder läroplansöversyner som ett sätt att nå dessa mål (s. 321).

De centrala myndigheterna som ansvarar för styrningen av utbildningssystemet är Department for Education (DfE) och Department for Business, Innovation and Skills (BIS)

DfE responsibilities include planning and monitoring the education service in schools and early years settings, ensuring the provision of integrated services for children, and bringing together policy relating to children and young people. BIS is responsible for science and innovation, skills, further and higher education and enterprise (Eurydice, England, avsnitt 2, hämtad 2016-01-17).

⁷² "Awarding Organisations develop qualifications and their attendant examinations that Ofqual accredits. The government will not fund schools and colleges to offer qualifications that are not accredited. While there in 2010 were 132 awarding organisations registered on the National Database of Accredited Qualifications (NDAQ), there were six main providers of qualifications for 14- to 19-year-olds in England (NDAQ 2009). They are the Assessment and Qualifications Alliance (AQA), the Council for the Curriculum Examinations and Assessment (CCEA), City and Guilds, Edexcel, Oxford, Cambridge and RSA (OCR) and the Welsh Joint Education Committee (WJEC)" (Isaacs, 2010, s. 318).

Lokala myndigheter har ett stort ansvar för att garantera att alla barn och ungdomar i det relevanta området får en utbildning som möter deras behov. Lokala myndigheter har tre centrala ansvarsområden:

- att garantera en tillräcklig tillgång till skollokaler
- att arbeta med underpresterande skolor och säkerställa goda resultat
- att ge stöd till barn och ungdomar med särskilda behov.

Dessutom har lokala myndigheter ytterligare ansvarsområden med avseende på skolor som finansieras via de lokala myndigheterna som, till skillnad från akademier, är offentligt finansierade friskolor med direkta avtal med utbildningsministeriet. "Andra 'mellanliggande' organ som utbildningskoncerner och andra lokala partnerskap spelar en allt viktigare roll mellan centrala myndigheter och skolor" (Eurydice, England, avsnitt 2, hämtad 2016-01-17).

Publicly funded education institutions at all levels (school, higher and further education) enjoy a high degree of autonomy, counterbalanced by a strong system of accountability (Eurydice, England, avsnitt 2, hämtad 2016-01-15).

Under 2010 implementerade koalitionen mellan de konservativa Tories och Liberaldemokraterna en kursändring som skulle innebära en ny roll för de lokala myndigheterna:

[...] ensure that local authorities play a critical new role – as strengthened champions of choice, securing a wide range of education options for parents and families, ensuring there are sufficient high-quality school places, coordinating fair admissions, promoting social justice by supporting vulnerable children and challenging schools which fail to improve (Eurydice, England, avsnitt 2, hämtad 2016-01-15).

Enligt Eurydice sker den här förändringen i en politisk kontext som är riktad mot ett mer självständigt, självförbättrande skolsystem med fler akademier och nya skolor som startas som "fria skolor"⁷³. Även om bara 11 procent av den primära utbildningen sker utanför de lokala myndigheterna, är mer än hälften av de offentligt finansierade sekundärskolorna akademier, inklusive friskolor, tekniska högskolor och studieskolor (57 procent i januari 2014).

Sedan 1997 har statistik om elevers resultat i prov och examinationer publicerats i ett format som rankar de olika resultaten sinsemellan. Resultaten från prov och lärarbedömningar görs tillgängliga för både föräldrarna och allmänheten, vilket innebär att de används för bedömningar av både skolor och elever. Sammanställda skoldata används för att ge en övergripande bild av hur väl målen nås lokalt och nationellt.

Ofqual reports directly to Parliament to improve public confidence in standards, and regulates qualifications, examinations and tests in England by: ensuring that awarding organisations that offer and deliver qualifications have good systems in place, and that they are held to account for their performance; making sure that all qualifications offered by awarding organisations are fair and are comparable with other qualifications; monitoring standards in qualifications, exams and tests, and reporting its findings; and ensuring the quality of marking of exams, tests and other assessments to make sure that learners get the results their work deserves (Isaacs, 2010, s. 318).

⁷³ "a more autonomous, self-improving school system with an increasing number of schools converting to academy status and new schools opening as 'free schools'", https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Administration_and_Governance_at_Local_and/or_Institutional_Level

Isaacs (2010) menar att rädsla har ersatt entusiasm inför möjligheter som den drivande kraften bakom utbildningsreformer i England. Styrningen av utbildningssystemet sker under tryck från en kraftig kritik mot skolorna med tonvikt på standarder, ansvarighet och prov (s. 319).

Före den aktuella reformen var praxis att eleverna fick göra nationella standardiserade prov i engelska och matematik i slutet av KS2, vilket sågs som ett kvalitetssäkringsverktyg för alla primärskolor (Isaacs, 2010, s. 323). I och med den nya reformen införs miniminivåer (floor standards), mätt genom Key Stage tests, som alla skolor måste uppfylla från och med 2016.

För läsåret 2014/15 innebar miniminivån för primärskolor att 65 procent av skolans elever skulle nå de förväntade kunskapsmålen, mätt genom proven. I och med att vissa skolor har ett elevunderlag som innebär större utmaningar, infördes ett nytt mått på miniminivå (baseline assessments). Detta mått utgår ifrån framsteg som görs under primärskolans år (mätt från den initiala bedömningen när eleven börjar i skolan), i kombination med en högre miniminivå för elevernas resultat (Eurydice 2016⁷⁴). Då utprövningen i pilotomgången visade att de tre provleverantörernas prov inte var jämförbara har *baseline assessments* dragits tillbaka från reformen (Isaacs, 2016, muntlig kommunikation).

Sammanfattningsvis pågår ett omfattande reformarbete i England med många inblandade myndigheter. Department for Education (DfE) som ansvarar för att utveckla läroplanen, en underliggande myndighet (Standards & Testing Agency) som ansvarar för att utveckla prov, en myndighet (Ofqual) som ansvarar för att betygs- och examinationsmetoder är jämförbara, samt en myndighet (Ofsted) som ansvarar för inspektioner. Fördelningen av ansvarsområden och samarbetet mellan dessa myndigheter och utbildningsministeriet ter sig mycket svåröverskådlig för en utomstående, speciellt eftersom de har omorganiserats vart annat år under det senaste decenniet.

8.2 Det engelska utbildningssystemets struktur

Förskolan är inte obligatorisk i England. Den obligatoriska utbildningen påbörjas den termin (med början i september, januari eller april) som följer barnets femte födelsedag. Det innebär att många barn uppnår skolpliktig ålder under det första skolåret (fyra- och femåringar). Intagningsmyndigheterna måste se till att alla barn bereds plats i mottagningsklassen i september året efter barnets fjärde födelsedag (Eurydice, England, avsnitt 2.3.1, hämtad 2016-01-15).

Den nationella läroplanen NC bygger på en uppdelning av årskurserna i fyra KS-stadier, eller *key stages*:

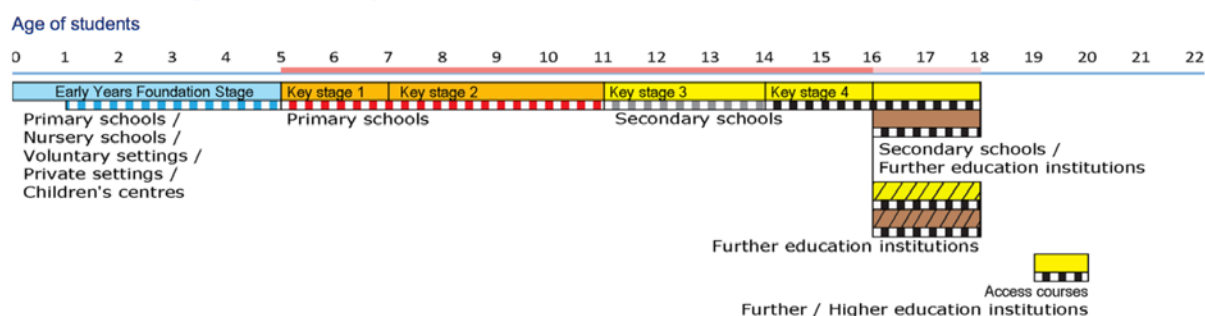
- KS1 för elever mellan 5 och 7 (primary, ISCED 1)
- KS2 för elever mellan 7 och 11 (primary, ISCED 1)
- KS3 för elever mellan 11 och 14 (secondary, ISCED 2)
- KS4 för elever mellan 14 och 16 (secondary, ISCED 3) (Eurydice, England, avsnitt 2.3.1, hämtad 2016-01-15).

Primärutbildningen ges vanligtvis i primärskolor, med undantag för s.k. *middle schools* som vanligtvis utbildar barn i åldrarna 8–13 år (Harris & Gorard, 2015, s. 887).

⁷⁴https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Assessment_in_Primary_Education

Enligt Eurydice tar den absoluta majoriteten av sekundärskolorna i England även emot elever med funktionsnedsättningar. Dessa kallas *comprehensive schools* (Eurydice, avsnitt 2.3.2, hämtad 2015-01-15). Närvaron av fristående skolor medför däremot att bedömningar som görs vid 11 års ålder är mycket betydelsefulla för eleverna, eftersom resultaten är grunden för antagning till de mer attraktiva (i större utsträckning "fria") sekundärskolorna.

United Kingdom – England



Figur 8.1: Det engelska skolsystemets struktur (Eurydice, England, hämtat 2016-08-08. Se även Harris & Gorard, 2015, s. 887).

8.3 Läroplanen i England

Mellan 2011 och 2014 genomgick den nationella läroplanen en översyn.⁷⁵ Bakgrunden var en uppfattning om att den tidigare läroplanen krävde för lite av eleverna. De föreslagna förändringarna, har å andra sidan, initierat en debatt där frågan blivit om den nya läroplanen ställer *för höga* krav på eleverna.⁷⁶ Den nya nationella läroplanen definierar studieprogram och kunskapsmål för alla fyra KS-stadierna. Alla engelska skolor i offentlig lokal regi måste tillämpa läroplanens studieprogram.

Huvuddelen av den nationella läroplanen⁷⁷ infördes i september 2014. För engelska och matematik, som vi särskilt observerat, genomfördes nya *Key Stage tests* 2015 inom ramen för den nya läroplanen för årskurs 2, 6 och 10, och år 2016 för elever i årskurs 11.⁷⁸ I och med att reformen implementeras⁷⁹ råder brist på aktuella, oberoende beskrivningar av utbildningssystemet. Timplaner för specifika ämnen införs stegvis, delvis på grund av strikta

⁷⁵ <http://www.cambridgeassessment.org.uk/insights/national-curriculum-tim-oates-on-assessment-insights/>

⁷⁶ <http://www.theguardian.com/education/2013/apr/01/new-curriculum-teaching-concepts-younger>

⁷⁷ https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335116/Master_final_national_curriculum_220714.pdf

⁷⁸ <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4>

⁷⁹ Tidslinje för implementering: <https://www.gov.uk/government/publications/timeline-of-changes-to-gcses-as-and-a-levels/changes-to-gcses-as-and-a-levels-that-will-affect-each-current-school-year-group>

ackrediteringsprocedurer och därför är det svårt att avgöra när och vilket material som finns tillgängligt för utomstående, och vilken nivå av detaljrikedom de kommer att ha.⁸⁰

Tillgängliga	Nya key stage prov klar från	Första examinationer	Ämne
Höst 2014	September 2015	Sommar 2017	English language English literature Mathematics
Höst 2015	September 2016	Sommar 2018	Flesta andra ämnen

Tabell 8.2: Införandeplan för läroplan och examinationer för 'Key Stage 4'.

Reformerandet av gymnasieexamen GCSE (*General Certificate of Secondary Education*), där en ny betygsskala är en bärande komponent, är en förändring med stora investeringar i politiskt kapital från regeringen och utbildningsministern.⁸¹

I september 2013 publicerades *The National Curriculum in England: Key stages 1 and 2 framework document*, ett 203 sidor långt dokument som beskriver riktlinjerna för kärnämnenas läroplaner. För ämnena engelska, matematik och naturvetenskap finns detaljerade studieprogram för årskurs 1 till och med 6. Övriga ämnen (estetiska ämnen och design, datorkunskap, design och teknik, geografi, historia, språk, musik och idrott) behandlas på 2–5 sidor vardera, jämfört med omkring 30 sidor för de tre kärnämnen.

Vår bedömning är att Englands läroplan är färdighetsorienterad, till skillnad från andra länder (t.ex. Norge) där färdigheterna är integrerade över ämnesgränserna.

Ett belysande exempel är läroplanen för naturvetenskap i årskurs 4:

Pupils should be taught to:

- recognise that living things can be grouped in a variety of ways
- explore and use classification keys to help group, identify and name a variety of living things in their local and wider environment
- recognise that environments can change and that this can sometimes pose dangers to living things.

Ämnesområde elektricitet (obligatoriska krav):

Pupils should be taught to:

- identify common appliances that run on electricity
- construct a simple series electrical circuit, identifying and naming its basic parts, including cells, wires, bulbs, switches and buzzers
- identify whether or not a lamp will light in a simple series circuit, based on whether or not the lamp is part of a complete loop with a battery
- recognise that a switch opens and closes a circuit and associate this with whether or not a lamp lights in a simple series circuit
- recognise some common conductors and insulators, and associate metals with being good conductors.

⁸⁰ https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/479635/2015-05-14-reform-of-gcse-as-and-a-levels-in-2017-may-2015.pdf

⁸¹ <https://www.gov.uk/government/speeches/publication-of-reformed-gcse-and-a-level-content--2>

På samma sätt beskriver läroplanen för KS-stadium 3 och 4⁸² vilka kunskaper eleverna ska bibringas med strikt detaljrikedom.

Englands läroplan för både primär- och sekundärnivåerna innehåller miniminivåer som är definierade för varje årskurs. Tonvikten på miniminivåer är en konsekvens av premissen att eleverna måste uppnå denna nivå för att kunna komma vidare till nästa stadium i utbildningssystemet. Den återspeglar dessutom ståndpunkten att elevernas resultat påverkas negativt av kunskapsnivåer, i och med att de jämför sina nivåer med varandra och inte med en måttstock som är definierad i läroplanen.⁸³

Före översynen av läroplanen användes (och används fortfarande) betygsbeskrivningar, som beskrev typiska resultat över hela läroplanen för betygsnivåerna A, C och F. "Alla ämnesplaner inom ett ämnesområde använde/använder samma betygsbeskrivningar" (Isaacs, 2010, s. 329). I och med den nya läroplanen för GCSE har detta förändrats⁸⁴.

8.4 Bedömning och betygssättning

8.4.1 Stöd och formativ bedömning

Efter införandet av den omarbetade nationella läroplanen och avskaffandet av kunskapsnivåerna i den, har nya officiella bedömningsmetoder introducerats för läsåret 2015/16. Standards and Testing Agency utarbetar riktlinjer för hur skolorna kan arbeta med elever som inte har genomfört det studieprogram som är relevant för elevens KS-stadium, och som därmed inte uppfyller standarderna i de officiella bedömningsmetoderna.⁸⁵

Översynen av läroplanen, med avskaffandet av kunskapsnivåer, har sin bakgrund i en kritik från forskare och skolpersonal som menade att de formella bedömningsmetoderna underminerade lärarens roll som stöd i elevernas lärande. Som Black och William (2005) påpekar har tonvikten på lärarens bedömningar som en del av en summativ bedömning flyttat fokus från det faktum att bedömningar kan spela en viktig roll som stödjande instrument, på både praktisk nivå och policynivå (Black & William, 2005, s. 251). Den pågående reformen är menad att rikta fokuset tillbaka på lärande⁸⁶.

⁸² https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381754/SECONDARY_national_curriculum.pdf

⁸³ https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/425601/PRIMARY_national_curriculum.pdf

⁸⁴ Tim Oates från forskningsenheten Cambridge Assessment vid universitetet i Cambridge var ledare för den expertpanel som uppmanade utbildningsministeriet att implementera en "läroplan utan kunskapsnivåer" för 'Key Stage' 1, 2 och 3. För den som är särskilt intresserad av ämnet, kan vi rekommendera ett 45 minuter långt Youtube-videoklipp där Oates sammanfattar de stora förändringarna (vissa förkunskaper krävs): https://www.youtube.com/watch?v=yDYjF_bQy4Q

⁸⁵ https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/484847/Interim_recommendations_of_the_Rochford_Review_-_Final_version_to_upload_111215.pdf

⁸⁶ Se vidare rapporten om 'Assessment without Levels' från House of Commons (2015): https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/483058/Commission_on_Assessment_Without_Levels_-_report.pdf

Som ett sätt att bättre tillgodose elevernas behov av stöd, består varje standard i läroplanens ramverk av ett antal påståenden som börjar med "eleven kan". I beskrivningen av standarderna står det:

[...] the core aspects of the national curriculum that pupils are expected to know and understand if they are working at those standards. To demonstrate that pupils have met a standard, teachers need to have evidence that a pupil demonstrates consistent attainment of all the statements within the standard and within any preceding standards⁸⁷

Det finns strikta processer som beskriver hur skolan ska arbeta med de elever man bedömer inte uppfyller standarden. Med den nya läroplanen utan *levels*, och även *key stage test* utan *levels*, har man utvecklat nya riktlinjer för *interim teacher assessments*, som kan förstås som lärarnas egna bedömningar (till skillnad från externa prov).

These interim frameworks are to support teachers in making robust and accurate judgements for pupils at the end of key stage 2 in 2016. The interim teacher assessment frameworks are for 2015 to 2016 only. The Department for Education is evaluating options for future years⁸⁸.

Bedömningsmetoden bygger på att läraren rapporterar elevens framsteg i relation till kunskapsmålen enligt följande system:

- BLW – lägre än nivån före KS-stadiet,
- PKF – nivån före KS-stadiet,
- HNM – har inte uppfyllt den förväntade nivån,
- WTS – närmar sig den förväntade nivån,
- EXS – förväntad nivå,
- GDS – större fördjupning än den förväntade nivån.

Det tillfälliga officiella ramverket ska endast användas för att läraren ska kunna göra en bedömning i slutet av stadiet, när läroplanen för KS2 har slutförts. Ramverket är inte avsett att användas för att bedöma elevens utveckling genom KS-stadiet. Det är oklart när ett permanent officiellt ramverk för bedömning efter KS1 och KS2 kommer att finnas tillgängligt.

8.4.2 Betygsskala

En viktig komponent i den omfattande läroplansreformen är förändringarna som gäller betygsskalan vid gymnasieexamen GCSE. Tidigare hade elevens resultat bedömts enligt en skala i nio steg: U, G, F, E, D, C, B, A, A* (högst) (Black & William, 2005). De här nivåerna användes parallellt med två andra nivåsystem, något som uppfattades som förvirrande av både elever och föräldrar. Bland annat detta föranledde de förändringar i betygsskalan som just nu införs. I ett brev till de akademiker som arbetade med att omarbete betygsskalan (från februari 2013) uttryckte sig utbildningsministern så här:

⁸⁷

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/484847/Interim_recommendations_of_the_Rochford_Review_-_Final_version_to_upload_111215.pdf.

⁸⁸

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/473675/Interim_teacher_assessment_frameworks_at_the_end_of_key_stage_2_PDFA_V3.pdf

I consider there to be a strong case for the reformed GCSEs to have a new grading scale, to reflect the step change in expectations for pupils, and would welcome your advice on this. Any changes should apply across all subjects, and should differentiate performance more clearly, particularly at the top end.⁸⁹

Förändringarna genomförs i skrivande stund, och nya rapporter publiceras varje månad.

8.4.2.1 Grundskolan

I dokumentet *GCSE Reform Consultation* (juni 2013)⁹⁰ beskrivs de huvudsakliga aspekterna av den omarbetade betygsskalan för stadierna KS1, KS2 och KS3. Ofqual gav i oktober 2015 följande beskrivning av den GCSE-betygsskala som just nu förändras:

Key changes that will apply to all subjects are:

- all subjects will have revised subject content which will be used for all GCSEs in that subject - in most instances this will be produced by the Department for Education
- a new grading scale from 9 to 1
- non-exam assessment will only be used where knowledge, skills and understanding cannot be tested validly in an exam; this means the proportion of non-exam assessment has been reduced in a number of subjects
- tiering will only be used when a single exam cannot assess students across the full ability range in a way that enables them all to demonstrate their knowledge, skills and understanding; this means fewer subjects will now use tiering
- November exams are only available in Maths and English language, and only for students who were 16 or over on the preceding 31 August; all other exams will take place in the summer⁹¹

Ytterligare information om förändringarna av betygsskalan finns i rapporten *Review of Controlled Assessments in GCSEs* (juni 2013).⁹² Det är däremot inte möjligt att få tillgång till all information vart efter processen fortskrider, eftersom examinationsinstituterna inte är helt transparenta med avseende på hur man tillämpar skalan. Om detta beror på konkurrens mellan examinationsinstituterna (t.ex. AQA och CCEA) är oklart.

8.4.2.2 Gymnasiet

For the final two years of secondary education, students following the academic route specialize in a small number of subjects (typically four or five) and, after a year's study, most specialize further by concentrating on just three subjects for the final year (Black & Wiliam, 2005, s. 251).

Systemet för studieförberedande gymnasieutbildning kallas *A-levels*, och genomförs av ungefär 40 procent av eleverna, och har inte prioriterats i denna rapport.

8.4.2.3 Betyg i ordning och uppförande

Vi har inte hittat några föreskrifter eller beskrivningar av betyg i ordning och uppförande.

8.4.3 Betygsålder, övergångar och examination

Det nuvarande (omarbetade) sättet att säkra elevens kunskapsutveckling implementeras nu och är därför svårt att tolka. Även om läroplanen och betygsnormerna ska "rullas ut" är de

⁸⁹ <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20141110161323/http://www.ofqual.gov.uk/files/2013-06-11-annex-3-technical-paper-on-grading.pdf>

⁹⁰ <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20141110161323/http://www.ofqual.gov.uk/files/2013-06-11-gcse-reform-consultation-june-2013.pdf>

⁹¹ <https://www.gov.uk/government/publications/gcse-changes-a-summary>

⁹² https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/377903/2013-06-11-review-of-controlled-assessment-in-GCSEs.pdf

tillhörande formella bedömningsmetoderna som ska mäta elevernas framsteg i relation till normerna fortfarande under utveckling, eller har inte explicit beskrivits.

Enligt Isaacs (2010) har Englands utbildningssystem under lång tid haft så många som 105 formella bedömningar innan eleverna lämnade den formella utbildningen vid 18 års ålder. Detta har inneburit att många kritiker menar att engelska elever är världens mest överbedömda elever (s. 319).

Ansvaret för bedömning av individuella elever, särskilt bedömning som används för urval till högre studier, vilar på särskilda examinationsinstitut (t.ex. AQA och CCEA) (Isaacs, 2010, s. 319). Praxis har varit att läraren gör en sammanfattande bedömning av hur väl eleven har uppnått kunskapsmålen i slutet av varje KS-stadium. I slutet av KS1 har elevens kunskaper i engelska, matematik och naturvetenskap bedömts. Tonvikten ligger på lärarens bedömning, men det har också funnits externa prov som läraren använder i läsförståelse, stavning och matematik. Proven, som utvärderar hur väl eleven uppnått relevanta element i den nationella läroplanen, rättas inom skolan och skolan får själv avgöra när de ska delas ut.

Gymnasieexamen GCSE har vanligtvis varit en kombination av skriftliga examensuppgifter (en eller två uppgifter för varje ämne, skrivningarna pågår i upp till två och en halv timme per ämne) tillsammans med lärarens bedömningar av det arbete som eleven utfört i skolan och hemma. Innan den nuvarande reformen, var den skolbaserade komponenten viktad med mellan 20 procent (i matematik) och 50 procent (i teknik) (Black & Wiliam, 2005). Med den nya reformen har tidigare reglerade *coursework* (kontrollerade bedömningar) lämnats för GCSE.

Tidigare fanns ett påbjudet system med kontinuerliga bedömningar och officiella prov i slutet av KS3 (oftast vid 14 års ålder), baserat på lärarens bedömningar. Den här ordningen upphörde 2008 och skolorna har nu frihet att själva utarbeta eller välja den bedömningsmetod man föredrar. Förändringen föranleddes av en uppmärksam händelse då det amerikanska utbildningsinstitutet ETS (Educational Testing Services) inte lyckades betygssätta de nationella examensproven innan ansökningstiden för högre utbildningar löpte ut, men det kan också hört ihop med att dessa prov inte hade ett accountability-syfte.

Enligt Harris och Gorard (2015) får vissa sekundärskolor välja vilka elever som antas helt eller delvis baserat på akademisk förmåga, men endast under vissa omständigheter. Lagen tillåter inte att skolor som inte redan tillämpar den antagningsprincipen att börja göra det i framtiden (s. 889). Enligt Isaacs (personlig kommunikation) handlar det bara om ca 160 sådana skolor men dessa har stor betydelse för den selektiva inriktning som präglar Englands skolsystem vid övergången till sekundärskolan, även om det i Eurydice rapporteras som ett enhetsskolsystem.

Detta till trots har den faktiska tillämpningen av antagningsprinciper, särskilt genom användandet av boendezoner (upptagningsområden), i praktiken skapat antagningshinder till vissa skolor och en social segregering. Detta alltså trots det allmänna förbudet mot urval efter fallenhet eller förhandskunskaper och den lagstiftning som ger föräldrarna en möjlighet att uttrycka önskemål om i vilken skola eleven ska gå (Harris & Gorard, 2015, s. 889).

I dagsläget sker den för eleverna mest avgörande bedömningen i grundskolan i slutet av KS4 (vid 16 års ålder), i form av externa GCSE-examinationer.⁹³

Det pågående reformarbetet har stora implikationer för hur eleven flyttas upp genom systemets nivåer och det är omöjligt att fullständigt redogöra för detta i reformens nuvarande fas. Historiskt sett har England haft ett system som håller kvar eleverna på en nivå tills att de är färdiga för uppflyttning till nästa nivå.

8.5 Avslutande kommentar

Englands utbildningssystem genomgår just nu omfattande förändringar av den nationella läroplanen och motsvarande bedömningsprinciper, inklusive ett byte av betygssystem. Reformen har sin grund i krav på tydligare förväntningar på eleverna, och under det pågående införandet har den nya läroplanen kritiserats av många som allt för krävande. Bland reformens viktigaste egenskaper märks den vikt som förändringen av betygsskalan tillmäts när det gäller att få universitet och arbetsgivare att förstå hur studiemeriter i det nya systemet återspeglar en norm som är högre satt än tidigare. En anmärkningsvärd del i reformen är rörelsen bort från det som ansetts som en överdriven och förvirrande betoning av olika kunskapsnivåer, dvs. motsvarande de svenska kunskapskraven. Det finns en lägsta godkänd nivå för årskursen, men elevernas inbördes skillnader i kunskapsnivå ska, som vi tolkar reformen, inte graderas. En fördel med detta system är att den tänkta progressionen i de olika ämnena över alla skolår framgår på ett tydligare sätt.

⁹³ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Assessment_in_General_Lower_Secondary_Education

9 Estland

9.1 Introduktion och generell historik

Estland är med sina 1,32 miljoner invånare ett av EU:s minsta länder befolkningsmässigt sett. Estland stod under 50 år under Sovjetisk förvaltning och inflytande men har sedan 24 augusti 1991 varit självständiga. Detta innebar bland annat att genomgripande reformer inom utbildningssektorn blev nödvändiga. Yttersta ansvaret för utbildningsväsendet ligger på Ministeriet för utbildning och forskning (*Haridus- ja Teadusministeeriumi tutvustus*). De tar fram läroplaner, kvalitetsgranskar och leder skolutveckling. Till ministeriet finns ett generalsekretariat som består av sex avdelningar, för grundläggande utbildning, yrkesutbildning etc.⁹⁴ Estlands relativt nyvunna självständighet bidrog till att det inte fanns tydliga strukturer för landets olika samhällssektorer varför t.ex. olika EU direktiv och riktlinjer tidigt kom att anammas.

Estland gick in i Bologna-processen 1999 och sedan medlemskapet i EU 2004 och i OECD 2010, har estländska skolreformer starkt präglats av internationella rekommendationer (Ruus & Reiska, 2015), vilket vi kommer se tydligt nedan när vi beskriver den estländska läroplanen.

9.2 Det estländska skolsystemets struktur

Estland har en sammanhållen grundskola med skolstart vid sju års ålder. Övergången till gymnasiet sker efter nio år i grundskolan, vid ca 16 års ålder. Enligt estländsk skollag får klasserna i grundskolan inte vara större än 24 elever.⁹⁵ Gymnasiet har en studieförberedande och en yrkesförberedande inriktning. År 2013 gick ca 70 procent av en årskull vidare till någon av gymnasiets utbildningar.⁹⁶

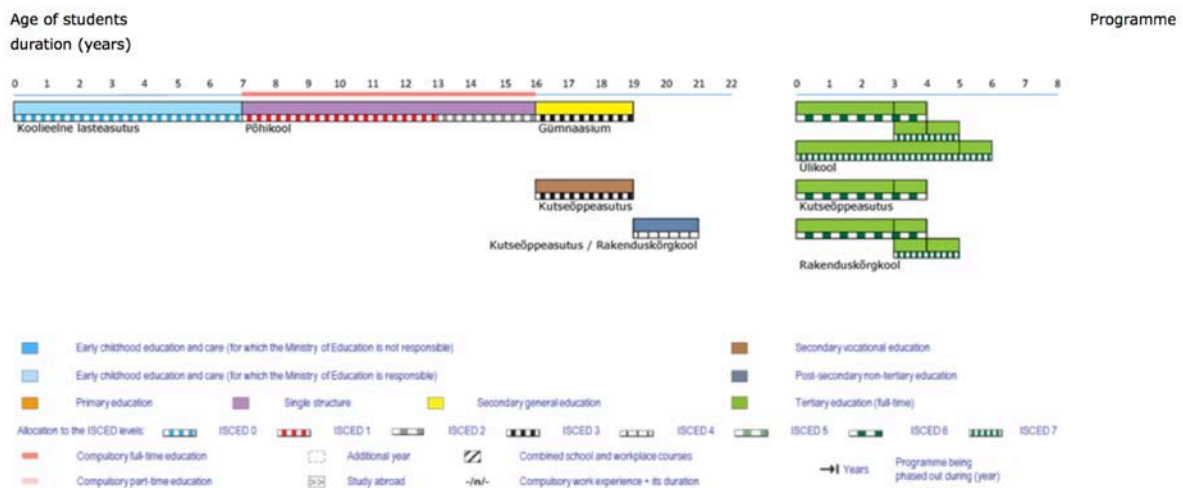
⁹⁴ <https://www.hm.ee/en/introduction>

⁹⁵

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Estonia:Organisation_of_Single_Structure_Education

⁹⁶ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Estonia:Upper_Secondary_and_Post-Secondary_Non-Tertiary_Education

Structure of the national education system 2014/15



Figur 9.1: Det estländska skolsystemets struktur (Från Eurydice, 2015).

I de styrdokument som vi åberopar nedan (de som översätts till engelska) används beteckningarna, Level I, Level II och Level III för det som i Sverige motsvarar låg-, mellan- och högstadiet.

9.3 Läroplanen i Estland

Den estländska läroplanen 2011/2014 bygger på ett antal generella kompetenser som ska utvecklas genom de olika ämnena i skolan. Förutom att dessa specifika kompetenser genomsyrar ämnena, ska de också utvecklas genom vissa ämnesövergripande teman. Läroplanen är uppbyggd med en generell del och en del för respektive ämne. Den senaste läroplanen anges ha skiftat från fokus på undervisningen till att ha ett fokus på lärandet och att introducera formativ bedömning.

Det är sammanlagt åtta nyckelkompetenser som lyfts fram i läroplanen:

- 1) cultural and value competence - ability to evaluate human relations and activities from the standpoint of generally accepted moral norms; to sense and value one's ties with other people, the society, nature, the cultural heritage of one's own country and nation and those of others, and events in contemporary culture; to value creation and shape the sense of aesthetics; to value general human and societal values, to value human, cultural and natural diversity; to acknowledge one's values.
- 2) social and citizen competence – the ability to become self-actualized; to function as an active, aware, helpful and responsible citizen and to support the democratic development of society; to know and follow values and standards in society; to respect the rules of various environments and societal diversity, the particularities of religions and nations; to engage in cooperation with other people in different situations; to accept differences in people and their values and to take them into account in interacting with people.
- 3) self-management competence – the ability to understand and evaluate oneself, one's weaknesses and strengths; to analyse one's behaviour in different situations; to behave safely and adhere to healthful lifestyles; to solve communication problems.
- 4) learning to learn competence – ability to organise the learning environment individually and in a group, and to procure the information needed for learning, hobbies, health behaviour and career choices; to plan studies and follow the plan; to use the outcome of the learning in different situations and for solving problems; to associate acquired knowledge with what has been learned before; to analyse one's knowledge and skills, motivation and self-confidence and on that basis, the need for further learning.

5) communication competence – ability to clearly, relevantly and politely express oneself in both one's mother tongue and foreign languages, taking into account situations and understanding partners in communication and the safety of communication; to introduce oneself, present and justify one's positions; to read, make a difference between and understand informative texts and fiction; to write different types of texts, using appropriate referencing, linguistic devices and a suitable style; to prioritise correct use of language and rich expressive language and style of communication based on mutual agreement.

6) mathematics, natural sciences and technology competence – the ability to use the language, symbols and methods characteristic of mathematical applications in school and everyday life; the ability to describe the surrounding world with the help of natural science models and measurement tools and to make decisions based on evidence; to understand the importance and limitations of natural sciences and technology; to use new technologies purposefully.

7) entrepreneurship competence – ability to create ideas and implement them, using the acquired knowledge and skills in different areas of life and activity; to see problems and the opportunities that lie within them, to contribute to solving problems; to set goals and carry them out, to make plans, introduce and execute them; to organise joint activities and take part in them, to show initiative and take responsibility for the results; to react creatively, innovatively and flexibly to changes; to take judicious risks.

8) digital competence – the ability to use developing digital technology for coping in a quickly changing society for learning, acting as a citizen as well as communicating in communities; to use digital means for finding and preserving information and to evaluate the relevance and trustworthiness of the information; to participate in creating digital content; including creation and use of texts, images, multimedia; to use suitable digital tools and methods for solving problems, to communicate and cooperate in different digital environments; to be aware of the dangers of the digital environment and know how to protect one's privacy, personal information and digital identity; to follow the same moral and value principles as in everyday life.⁹⁷

Dessa kompetenser är i princip samma som EU:s åtta nyckelkompetenser för livslångt lärande⁹⁸ med den skillnaden att Estland slagit ihop två kommunikativa kompetenser till en punkt och valt att lyfta fram en slags självkontrollkompetens (punkt 3 ovan).

Betygssättningen är normrelaterad som vi återkommer till, men lärarna sätter även sina poäng och betyg på eleverna i relation till i vilken grad de når målen. De uppgifter och prov lärarna gör ska utgå från ämnens mål men det är elevernas relativa prestationer under läsåret som avgör vilket betyg de får, åtminstone i grundskolan. Gymnasieskolan är kursutformad.

Om vi tittar närmare på strukturen för hur respektive ämne beskrivs är det tydligt att den utgår från elevernas lärande. De olika avsnitten motiverar tydligt vad det är eleven ska lära sig i ämnet och vilka övergripande kompetenser ämnet bidrar till. För de samhällsorienterade ämnena beskrivs vad eleven ska lära sig på ett övergripande sätt som omfattar historia, samhällskunskap/medborgarfostran och vad vi kan kalla hälsa och social kompetens. Religion är ett valbart ämne och således inte obligatoriskt. Efter grundskolan ska eleverna ha kapacitet att:

- 1) understand the material causes and consequences of the changes in society;
- 2) possess an adequate self-concept, analyse their opportunities and make corresponding plans for the future;
- 3) understand and value democracy and human rights, recognize civil rights and duties, follow generally accepted rules of conduct and abide by the law;
- 4) are interested in the development of their nation, community and the world, form personal opinions and understand their options as active and responsible citizens;

⁹⁷ https://www.hm.ee/sites/default/files/est_basic_school_nat_cur_2014_general_part_1.pdf

⁹⁸ <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SV/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090>

- 5) are familiar with simple research methods and use some of them in their studies;
- 6) are conscious with the concept of cultural diversity and respect individual, cultural and ideological differences unless they degrade human dignity;
- 7) behave in accordance with generally accepted social norms and communication conventions, which help them successfully manage their relationships with peers, family, community and society, understanding their value;
- 8) have acquired knowledge and skills in self-control, coping strategies, self-discipline, self-development and behaviours that promote health and healthy ways of life and have a positive attitude towards themselves and other people; and
- 9) value freedom, human dignity, equality, integrity, care, tolerance, responsibility, justice and patriotism and feel respect towards themselves, other people and the environment.⁹⁹

Efter att dessa förväntade studieresultat, om vi kallar dem det, beskrivits följer en redovisning av varje ämnes volym i respektive stadium samt en beskrivning av hur hela det samhällsvetenskapliga kunskapsområdet hänger ihop, och vilka kompetensområden det berör. Av de åtta nyckelkompetenser berör SO-ämnena sex stycken av vilka vi visare exempel på två:

Cultural and value competence. The development of cultural and value competence is supported by all subjects within the subject field by emphasizing different aspects. For instance, the ability to understand the basic values of humanitarianism, democracy and sustainable development of society and to base one's actions upon these values is supported through History and Civics and citizenship education. All social subjects facilitate respect for different beliefs in understanding the world. Personal, social and health education and Religious studies support the understanding of value systems, the capacity to live in harmony with one's ideas, words and feelings, having reasons for personal choices and having regard for the welfare of others. Skill to stand against violations of central norms and to follow the principles of social justice and equal treatment of different genders is one of the general objectives of the curriculum, and it is developed primarily through civics and citizenship education and personal, social and health education.

Self-awareness competence that is the ability to understand and assess oneself, to analyse one's strengths and weaknesses and develop a positive attitude towards oneself and others; to lead a healthy way of life and effectively and safely; to solve problems related to one's mental, physical and social health or personal relationships. The development of competence is supported by Personal, social and health education, but also by other subjects within the field, which shape ethnic, cultural and national self-management.¹⁰⁰

Efter dessa beskrivningar av ämnesområdets logik och förväntade bidrag följer ett par punkter som visar vilka andra ämnen som SO-ämnena kan integreras/samverka med i läroplansövergripande teman. I ett särskilt avsnitt 1.8, beskrivs sedan några centrala aspekter för bedömning i SO-ämnena.

Lärarna ska som utgångspunkt för sin bedömning dels ha de övergripande målen i läroplanen (bl.a. nyckelkompetenserna), dels mer ämnesspecifika färdigheter. Lärarna ska särskilt titta på elevernas prestationer i muntlig och skriftlig framställning å ena sidan och praktiskt arbete å andra sidan:

In spoken and written assignments, students:

- 1) explain and describe the meaning of concepts and the relations between them;

⁹⁹ https://www.hm.ee/sites/default/files/est_basic_school_nat_cur_2014_appendix_5_final.pdf, punkt 1.1.

¹⁰⁰ https://www.hm.ee/sites/default/files/est_basic_school_nat_cur_2014_appendix_5_final.pdf, punkt 1.4.

- 2) explain their viewpoints, assessments, positions and attitudes by relating them to the knowledge they have acquired;
- 3) identify, classify, compare and analyse circumstances, conditions, activities and characteristics based on learning outcomes; and
- 4) demonstrate their familiarity with facts, ideas and norms based on the content of assignments.

In practical assignments, students:

- 1) apply theoretical knowledge in practical learning situations;
- 2) demonstrate the skills defined in the learning outcomes in learning situations; and
- 3) describe how the knowledge and skills defined in the learning outcomes are used in everyday life.¹⁰¹

Sedan följer en ganska detaljerad beskrivning av vad lärarna ska använda som underlag när de gör den formativa respektive summativa bedömningen i de olika SO-ämnena. Vi använder samhällskunskap som exempel:

In civics and citizenship education, creation of assignments for developing and testing reasoning skills in the 2nd study level, from keywords to supportive explanations and exact instructions, should be in keeping with the principle of aptitude - appropriateness.

Summarising grading can be used for opinion essays and case studies, document and map knowledge, assignments with open-ended and multiple choice answers, matching concepts and definitions, translation of information to a different format (from graph to table, etc.), and finding, using and grouping information.

Summative assessment in the 3rd stage of study can be based on discussing problems, opinion pieces, research papers and case studies, analysing documents, statistics and caricatures, reading maps, open and multiple choice tasks: linking terms to their explanations, translating information to another form (for example, from a diagram to a table), and grouping information.

In the case of practical work, assessment focuses on the skills of planning and performing the work, interpreting its results and drawing conclusions as well as explaining and presenting the results.

Students and teacher cooperate to assess learning outcomes also in informal education outside school if the respective attainment (e.g., participation in projects, work in student bodies or civic associations) conforms to required learning outcomes.¹⁰²

Som vi ser anges inte hur lärarna ska bedöma progression eller skillnader, utan det sker som vi nämnt ovan utifrån en relativ betygsskala. Snarare framgår det här vad lärarna ska titta på, exempelvis hur eleverna tillämpar sina teoretiska kunskaper i praktiska situationer, samt vilka olika typer av bedömningsunderlag lärarna bör samla in: flervalstester, diskussionsuppgifter, uppvisade dokument och kartkunskaper etc. I Sverige återfinns vi snarare den här typen av anvisningar i olika bedömningsstöd än i läroplan och kursplan. Vad som blir tydligast kan vara värt att diskutera.

¹⁰¹ https://www.hm.ee/sites/default/files/est_basic_school_nat_cur_2014_appendix_5_final.pdf, punkt 1.8.

¹⁰² Ibid.

9.4 Bedömning och betygssättning

Bedömning och betygssättning regleras i den estländska läroplanen, där bedömningen beskrivs som en integrerad del i undervisningen och utbildningen. I läroplanens § 19 anges syftet med bedömningen i skolan på följande sätt:

- 1) to support the pupil's development;
- 2) to provide feedback regarding the pupil's learning progress;
- 3) to encourage and direct the pupil to study independently;
- 4) to guide the development of the pupil's self-esteem, and support the pupil in his or her choice of future educational career;
- 5) to guide the teacher's activities in supporting the pupils's learning and individual development;
- 6) to provide a basis for pupil's progression to the next grade and for the making of the decision on his or her graduation from basic school.¹⁰³

Vad gäller betygen står det i en särskild punkt bl.a. om elevernas rättigheter att bli informerade om hur betygssystemet är tänkt att fungera:

(4) Pupils have the right to receive information on the assessment system and on their grades and evaluations. Pupils have the right to know what grade or evaluation is the basis for the summarized grade and evaluation. The assessment system and the procedure for notification of pupils and parents of grades and evaluations shall be set forth in the school's rules of procedure, and the procedure for challenging grades and evaluations shall be set forth in the school curriculum.¹⁰⁴

Betygsskalan är, som vi återkommer till, 5-gradig och normrelaterad.

9.4.1 Stöd och formativ bedömning

Den senaste läroplanen från 2011 (reviderad 2014) anger tydligt betydelsen av att arbeta formativt med bedömning. Läroplanen anger också riktlinjer och principer för betygssättningen. Av läroplanen framgår att det är lärarens ansvar att så långt möjligt individualisera undervisningen efter elevers olika behov. Det är lärarna som i samråd med föräldrarna avgör vilka särskilda behov elever kan ha och det vanligaste är då att man gör justeringar i läroplanen och tar fram en individuell studiegång.¹⁰⁵

9.4.2 Betygsskala

9.4.2.1 Grundskolan

Betygsskalan är 5-gradig där 5 betyder mycket god, 4 god, 3 tillfredsställande, 2 inte så god och 1 betyder svag. Skolorna får använda andra skalor eller verbala omdömen till och med årskurs 6 men om de bara använt muntliga omdömen har eleven rätt till ett numeriskt betyg i slutet av årskurs 6 eller om eleven byter skola. Betygsskalan är normrelaterad och utgår ifrån de poäng eleverna presterar på olika uppgifter och prov:

In preparing and assessing the written work that will be assessed using the 5-point scale, the principle shall be followed that if the 5-point scale is used and the teacher has not stated otherwise, the work shall be

¹⁰³ https://www.hm.ee/sites/default/files/est_basic_school_nat_cur_2014_general_part_1.pdf § 19.

¹⁰⁴ Ibid.

¹⁰⁵ Ibid., se § 16-18.

compiled such that the student who has achieved 90-100% of the maximum number of possible points shall be assessed as grade 5, with grade 4 – 75-89%, grade 3 – 50-74%, grade 2 – 20-49%, and grade 1 – 0-19%.¹⁰⁶

Föräldrarna informeras löpande om elevernas skolframgångar genom ett digitalt system *e-kool*: (e-school: electronic communication environment between home and school). Trots att lärare får använda olika betygsbeteckningar och även bara muntliga omdömen genomförs nationella standardiserande prov i årskurs 3 och 6 och ibland även i årskurs 7-9.¹⁰⁷

9.4.2.2 Gymnasiet

Det allmänna gymnasiet ska använda samma 5-gradiga betygsskala som grundskolan men i praktiken använder ca 80 procent av gymnasieskolorna en 100-gradig skala vid examinationer av kurser. De poäng studenterna får översätts i slutexamen till den 5-gradiga skalan.¹⁰⁸

På yrkesförberedande gymnasium används en 4-gradig skala med betyg från 2-5 där 2 är ett underkänt betyg. I flera ämnen finns dessutom bara betygen godkänt och underkänt.¹⁰⁹

9.4.3 Betyg i ordning och uppförande

Betyg i ordning och uppförande förekommer inte vad vi kunnat se.

9.4.4 Betygsålder, övergångar och examination

Eleverna får vanligtvis inte numeriska betyg förrän i årskurserna 6-9, men detta är upp till skolorna att avgöra. På så vis liknar det estländska betygssystemet det finska. Eleverna går automatiskt vidare till nästa skolår om de bedöms nå målen. Om de inte gör det kan de få en extra uppgift att lösa, och i ovanliga fall om elever inte når målen i flera av ämnena kan det bli tal om att gå om. I slutet av årskurs 9 gör eleverna ett specialarbete samt tre slutexaminationer i estländska, matematik och valbart ämne som de måste klara för att få ett avgångsbetyg. Examinationerna föregås alltid av två lediga skoldagar så att eleverna mentalt kan förbereda sig. Resultaten på examinationerna skrivs in i betygen och elever som når mycket goda resultat i språktesterna får ett särskilt diplom för det.¹¹⁰

Även gymnasiet avslutas med examen men utöver de i grundskolan tillkommer främmande språk. Dessa examinationer görs av staten och resultaten på dem spelar roll, tillsammans med betygen, vid antagning till högre utbildning.¹¹¹

¹⁰⁶ https://www.hm.ee/sites/default/files/est_basic_school_nat_cur_2014_general_part_1.pdf, § 21.

¹⁰⁷

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Estonia:Assessment_in_Single_Structure_Education

¹⁰⁸

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Estonia:Assessment_in_General_Upper_Secondary_Education

¹⁰⁹

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Estonia:Assessment_in_Vocational_Upper_Secondary_Education

¹¹⁰

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Estonia:Organisation_of_Single_Structure_Education

¹¹¹

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Estonia:Assessment_in_General_Upper_Secondary_Education

För avgång vid yrkesgymnasiet är det möjligt att ta ut en gymnasieexamen med godkända betyg, eller göra ett särskilt yrkesprov och få ut en yrkesexamen. Genom att göra det senare får man rätten att kalla sig t.ex. målare eller snickare.¹¹²

9.5 Avslutande kommentar

Den estländska läroplanen är kompetensbaserad och beskriver tydligt vad det är eleverna ska kunna samt med vilka metoder lärarna ska fånga detta. Det finns dock inga riktlinjer för att bedöma progressionen i ämnena utan skillnaden mellan elevernas kunskaper bedöms utifrån en normrelaterad betygsskala. Den utgår dock inte utifrån en traditionell normalfördelningskurva utan 10 procent av eleverna ska få högsta betyget medan 19 procent ska få det lägsta. Eleverna får inga betyg de sex första åren utan där har lärarna/skolorna hög grad av autonomi att själva utforma sina omdömen.

¹¹²

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Estonia:Assessment_in_Vocational_Upper_Secondary_Education

10 Frankrike

10.1 Introduktion och generell historik

Det sägs ibland att det franska samhället återspeglas i sin helhet i den franska utbildningen, där idéer om jämlikhet och sekularisering står högt (Nilsson, 2009). Den franska grundskolan med sammanhållen sekundärutbildning för alla mellan 6 och 15 år gamla infördes 1975 efter att ha varit en reform man debatterat sedan första världskriget (Hörner & Many, 2015, s. 270). De senaste 30 årens reformer har präglats av en strävan mot ökad inkludering och demokratisering av utbildningsväsendet, inte minst av de stora grupper av immigranter som finns i Frankrike. Bland annat har detta också inneburit en ökad möjlighet att läsa främmande språk i skolan (Hörner & Many, 2015, s. 272).¹¹³

Av tradition är Frankrike en starkt centraliserad nation vilket givetvis också präglar utbildningsväsendet. Men av administrativa skäl har landet varit uppdelat i 22 olika regioner, 101 *départements* och över 36 000 kommuner, vilka har haft ansvar för att implementera nationella policies, inte minst vad gäller skola och utbildning. Reformen från 2014 strävar dock mot att skapa större regioner, "klusterkommuner", och avskaffa *départements*.¹¹⁴

På nationell nivå regleras utbildningssektorn av *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*.¹¹⁵ Staten ansvarar för läroplanen och andra riktlinjer, lärarutbildningen, rektorer och skolinspektion, även om det också finns lokala institutioner som ansvarar för kvaliteten, lokala *recteurs d'académie* och *directeurs académiques*. Det har också funnits en tydlig strävan efter decentralisering och lokalt inflytande sedan 1980-talet.¹¹⁶ Ett centralt element i den franska utbildningen är också att lärarna åtnjuter ganska hög grad av autonomi för hur de ska genomföra undervisningen och bedömningen av elevernas kunskaper även om det finns centrala riktlinjer för innehållet.

¹¹³ Se även:

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:National Reforms in School Education](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:National_Reforms_in_School_Education)

¹¹⁴

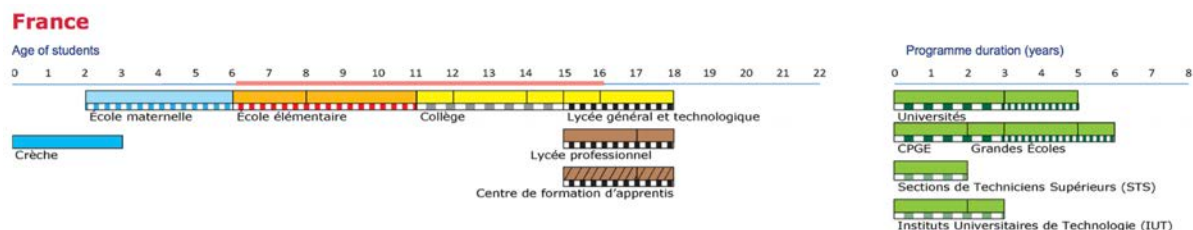
[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Political, Social and Economic Background and Trends](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Political,_Social_and_Economic_Background_and_Trends)

¹¹⁵ <http://www.education.gouv.fr>

¹¹⁶ [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Organisation and Governance](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Organisation_and_Governance)

10.2 Det franska skolsystemets struktur

Den obligatoriska skolan sträcker sig mellan det att barnet är 6 år och 15 år. Alla har därefter också rätt att fortsätta upp i gymnasiet, vilket i hög grad sker. En ambition är också att 50 procent av en årskull ska skaffa en högskoleutbildning (Hörner & Many, 2015, 272).



Figur 10.1. Det franska skolsystemets struktur (Från Eurydice, 2015. Se även Hörner & Many, 2015, s. 271).

Organisatoriskt sett är barn och ungdomsskolan uppdelad i tre cykler: *Ecole élémentaire*, *Collège* och *Lycée général et technologique*. Därutöver finns förskola och högskoleutbildningar. Övergången från elementärskolan till sekundärskolan efter 5 år sker automatiskt utan examen eller inträdesprov. Efter tiden i *colléges* får eleverna ett avgångsbetyg, *Diplôme national brevet*,¹¹⁷ men tillträdet till den högre sekundärutbildningen är inte beroende av betyget. Skolan rekommenderar ändå eleverna att välja en mer yrkesförberedande eller studieförberedande väg utifrån deras resultat. De som sedan går en yrkesförberedande utbildning kan gå ut gymnasiet med ett CAP (*Certificat d'aptitude professionnelle*) och de som läser studieförberedande utbildning blir behöriga till högskoleutbildning genom det s.k. *baccalauréat*.¹¹⁸

Det finns också privata skolor och 2011 gick ca 14 procent av barnen i Frankrike i privatskolor.¹¹⁹

10.3 Läroplanen i Frankrike

Den Franska läroplanen utgår från fem grundprinciper: undervisningsfrihet, jämställdhet, allmän skolplikt, skolan ska vara gratis, neutral och sekulariserad:

- La liberté de l'enseignement
- La gratuité
- La neutralité
- La laïcité
- L'obligation scolaire¹²⁰

Utifrån dessa principer har sedan mål och riktlinjer formulerats om hur skolan ska organiseras och hur undervisningen bör gå till i efterhand (Nilsson, 2009).

Det finns en kärna av kunskaper och färdigheter som genomsyrar läroplanen i den franska grundskolan och som sätter en mininumstandard för vad eleverna ska kunna. Dessa kunskaper och färdigheter kretsar kring sju kompetenser:

¹¹⁷ Se vidare: <http://www.education.gouv.fr/cid2553/le-brevet-informatique-et-internet-b2i.html>

¹¹⁸ <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Overview>

¹¹⁹ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Primary_Education

¹²⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>

- 1 kunskaper i det franska språket
- 2 kunskaper i ett modernt främmande språk
- 3 de viktigaste delarna av matematik, vetenskaplig kultur och teknik
- 4 informations- och kommunikationsförmåga
- 5 humanistiska kultur
- 6 social och medborgerlig kompetens
- 7 autonomi och initiativ.¹²¹

För dessa nyckelkompetenser finns det matriser som anger vad läraren ska undervisa om (explicitation des items) och vad läraren ska titta på i sina bedömningar (indications pour l'évaluation). Matriserna fokuserar på kompetenser och därför måste lärare från olika ämnen samverka för att försäkra sig om att alla aspekter har berörts. Vad gäller läsning i franska språket kan en sådan här exemplifierande matris se ut på följande vis (avser bara ett av flera moment i läsning):

LIRE

Items	Explicitation des items	Indications pour l'évaluation
Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu	<i>Identifier :</i> - le genre et la provenance d'un texte - ce dont il parle (le thème) - ce qu'il dit (le propos), - la situation de communication (qui parle ? à qui ? avec quel objectif ?). <i>Reformuler.</i> <i>Résumer.</i>	Faire choisir le titre d'un texte parmi plusieurs propositions ; ou faire trouver un titre approprié. Faire rédiger un chapeau introducteur. Faire partager rapidement le contenu d'un texte, d'une expérience, d'une démarche, d'un protocole ... avec ses propres mots et expressions. Faire choisir le résumé d'un texte lu préalablement parmi plusieurs propositions ou le faire rédiger.
Manifester par des moyens divers sa compréhension de textes variés	<i>En prenant appui sur le texte, réagir et donner un avis.</i> <i>Passer de la réaction spontanée à l'avis argumenté.</i>	Faire lire à voix haute un texte littéraire, scientifique ou technique pour juger de la compréhension de son sens et de sa structure. Faire construire une figure, un diagramme, un schéma... à partir des informations données par un texte. Faire illustrer un texte par l'iconographie, la musique, le schéma, la figure ... appropriés. <i>Manifester sa compréhension par tout moyen jugé équivalent par le professeur (langue des signes, mime, illustrations).</i> Faire justifier un point de vue par une analyse critique.

Figur 10.2: Innehålls- och bedömningsmatris. Källa: <http://eduscol.education.fr/cid53126/grilles-references.html>

Innehållet här handlar 1) om att lära eleverna identifiera vem som säger vad om vem och i vilket sammanhang, omformulera innehållet samt sammanfatta det, 2) om att utifrån texten avge ett välgrundat yttrande om den, samt att fälla spontana yttranden om den. Vad lärare ska titta på i sin bedömning är 1) hur eleven väljer en titel för sin sammanfattning, att eleven håller sig inom ramarna för texten, hur eleven delar upp och systematiserar den lästa texten etc, 2) hur eleven

¹²¹ <http://eduscol.education.fr/cid61050/the-common-core-of-knowledge-and-skills.html>

läser högt, visar förståelse för texten, förstår olika textgenrer, bedömer den, genomför kritisk analys m.m.

Dessa matriser anger som synes ingen progression i kunnandet utan det är sedan upp till läraren för de årskurser betyg ges att värdera elevens prestation på en 20-gradig skala (vanligen 10-gradig i primärskolan).

Dessa baskunskaper testas med diagnostiska test i slutet på varje cykel. I slutet på den första undervisningscykeln när eleverna är 8 år testas t.ex.:

Kompetens 1:

Kunskap i det franska språket

Eleven kan:

- Tala tydligt med lämplig vokabulär.
- Läsa upp en text med kända och okända ord.
- Läsa och lyssna på barnlitteratur, lämpliga för deras ålder.
- Läsa och förstå ett specifika uttalande.
- Identifiera temat i ett stycke eller en kort text.
- Kopiera en kort text utan fel med en läslig handstil och med en noggrann presentation.
- Skriva felfri dikterad text på 5 rader.
- Använda sin kunskap för att redigera en en kort text.
- Skriva en självständig text på 5 till 10 rader.¹²²

Den franska läroplanen anger med andra ord ett tydligt innehåll och det framgår vad läraren ska titta på vid sin bedömning. Detta följs upp med tydliga och konkreta indikatorer för baskunskaper genom regelbundna diagnostiska tester. Hur läraren graderar elevernas prestationer anges emellertid inte i läroplanerna.

10.4 Bedömning och betygssättning

Centralt för bedömning och betygssättning i den franska skolan är den regelbundna återkopplingen till föräldrarna, ca var tredje månad genom skolboken, kallad *livret scolaire*. I slutet av varje cykel får eleverna en sammanställning i form av ett diplom där betyg anges enligt en 20-gradig skala i *Collège* men med varierad utformning i de lägre åldrarna. Varje undervisningscykel avslutats med ett diagnostiskt test.

Elevernas prestationer dokumenteras löpande i skolboken baserat på lärarnas prov. Till den hör ett appendix där det tydligt framgår vad eleven kan och inte kan utifrån de nationella diagnostiska proven som används i slutet på grundskolans två cykler¹²³. Det diagnostiska testet rapporterar framför allt om eleven har förvärvat de prövade färdigheterna eller ej. (Official Bulletin special edition no.3 of 19 June 2008).¹²⁴

¹²² http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm vår översättning.

¹²³ Se för exempel här: http://cache.media.education.gouv.fr/file/45/64/9/annexes_livret_39649.pdf

¹²⁴ http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

Betyg sätts från collège, dvs. från 11 års ålder.¹²⁵ Det finns inga direkta regler för hur eleverna ska bedömas, utan här har lärarna stor frihet. Lärarna har dock de tidigare nämnda referensmatriserna att tillgå.¹²⁶ Vanligtvis får eleverna betyg på enskilda uppgifter och resultaten kommuniceras via skolboken som skoladministrationen skickar till elevernas målsmän var tredje månad. Där rapporteras framstegen inom de tidigare nämnda sju kärnområdena i läroplanen.¹²⁷

10.4.1 Stöd och formativ bedömning

De diagnostiska testerna i slutet av varje cykel ska ligga till grund för anpassning av undervisningen. I Frankrike försöker man så långt som möjligt att individualisera undervisningen inom klassens ram.¹²⁸ Stort ansvar läggs också på föräldrarna. Nyckelprincipen här är idén om att skolan är till för alla, universalism, vilket också gör att det finns få barn med diagnoser i Frankrike. Det syns inte minst i debatten om ADHD, där det ofta sägs att Frankrike saknar den typen av diagnoser.

Franska barnpsykologer ser ADHD som ett tillstånd beroende psykosociala och kontextuella orsaker. I stället för att behandla barnens beteende med läkemedel, föredrar franska läkare att leta efter underliggande problem i barnets sociala sammanhang och inte i dess hjärna. De väljer då att behandla det sociala sammanhanget, ofta hela familjen, med psykoterapi eller familjerådgivning. Detta skiljer sig mycket från hur man gör i andra delar av världen.¹²⁹

10.4.2 Betygsskala

Det finns ett gammalt franskt talesätt som säger att betyget 20 är avsett för Gud och 19 för kungen. Republikens president får 18 så i realiteten ska man inte förvänta sig högre betyg än 17.¹³⁰ Även om man i Frankrike har en 20 gradig skala så används sällan hela, och flera betygssteg har i princip samma innebörd:

För *baccalauréat* examen översätts betygen på följande vis:

- 16–20: very good (très bien: TB)
- 14–15.9: good (bien: B)
- 12–13.9: satisfactory (assez bien: AB)
- 10–11.9: correct (passable; inget officiellt betyg dock)
- 0–9.9: fail (insuffisant)¹³¹

¹²⁵ Hittar ingen officiell referens till detta men se: <http://www.parisunraveled.com/guide/studying-in-france/understanding-grading/>

¹²⁶ <http://eduscol.education.fr/cid53126/grilles-references.html>

¹²⁷

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Assessment_in_General_Lower_Secondary_Education

¹²⁸

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Educational_Support_and_Guidance

¹²⁹ <https://www.psychologytoday.com/blog/suffer-the-children/201203/why-french-kids-dont-have-adhd>

¹³⁰ <http://www.parisunraveled.com/guide/studying-in-france/understanding-grading/>

¹³¹ https://en.wikipedia.org/wiki/Academic_grading_in_France

I primärskolan används, vad vi kunnat få fram, sällan alla 20 stegen utan antingen förekommer mer kvalitativa omdömen eller en 10-gradig skala.

10.4.2.1 Grundskolan

Under primärbildningen får föräldrarna regelbundet ca 4 gånger om året information om hur det går för eleverna genom den s.k. *livret scolaire*. Tidigare har dessa inte varit standardiserade och ibland så omfattar de över 50 sidor för eleverna i slutet av primärskolan. Franska staten har därför tagit fram en enklare standardiserad modell med mindre information. När eleverna slutar grundskolan beräknas föräldrarna ha fått ca 30 "bulletiner" av nedanstående modell:

The image shows two pages of a standardized French 'livret scolaire' form. The left page contains the header with school information, a subject grid, and a table for tracking student progress across various subjects. The right page contains sections for interdisciplinary projects, personalized accompaniment, educational paths, a synthesis of student progress, and a communication section for parents.

Page 1 (Left):

- Header:** Includes logos for the French Republic and the Ministry of National Education. Fields for [Académie], [Collège], [Adresse], [Date prise], [Ville], [Téléphone], [Courriel], and [Logo/Visuel de l'établissement].
- Subject Grid:** A 4x4 grid for tracking progress in French, Mathematics, History-Geography, Languages, Physical Education, Arts, Music, Sciences, Technology, and Physical Chemistry.
- Student Information:** Fields for [Année scolaire], [Bilan], [Prénom], [Nom], [Né(e) le], [Professeur principal], and [Classe].
- Table:** A table with columns for 'Eléments du programme travaillés durant la période (connaissances/compétences)', 'Acquisitions, progrès et difficultés observés', 'Moyenne de l'élève', and 'Moyenne de classe'. Rows list various subjects.

Page 2 (Right):

- Enseignements pratiques interdisciplinaires:** Section for projects and interdisciplinary learning.
- Accompagnement personnalisé:** Section for personalized actions and accompaniment.
- Parcours éducatifs:** Section for educational paths and projects.
- Bilan de l'acquisition des connaissances et compétences:** A section for synthesizing student progress and advice for improvement.
- Communication avec la famille:** A section for parent communication, including fields for 'Vie scolaire', 'Retards', 'Absences', and 'Visa de la famille'.

Figur 10.3: Den franska skolboken så den ser ut fr.o.m 2016, *livret scolaire*.¹³²

I skolboken/betygsboken kan föräldrarna se vad eleverna har arbetat med, hur det gått för dem inklusive återkoppling samt vilket betyg de ligger på i genomsnitt i ämnet, samt klassens genomsnittliga betyg. Ett mer detaljerat exempel ser ut så här, med primärskolan överst och lägre sekundärskolan underst:

EXEMPLE EN PRIMAIRE (CLASSE DE CM2)

Domaines d'enseignement	Eléments du programme travaillés durant la période (connaissances/compétences)	Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles	Objectifs d'apprentissage			
			Non atteints	Partiellement atteints	Atteints	Dépassés
Mathématiques	Nombres et calcul	- Fractions simples - Nombres décimaux		X		
	Grandeurs et mesures	- Longueurs - Aires - Angles			X	
	Espace et géométrie	- Figures géométriques (triangle et cercle)			X	

EXEMPLE AU COLLÈGE (CLASSE DE 3E)

	Eléments du programme travaillés durant la période (connaissances/compétences)	Acquisitions, progrès et difficultés éventuelles	Moyenne de l'élève	Moyenne de classe
Mathématiques Mme Françoise Dupont	- Théorème de Thalès - Liens fractions / pourcentage / proportions	Les résultats du premier trimestre se confirment. Encore quelques progrès à accomplir sur l'application des théorèmes en géométrie.	14,3	12,8

Figur 10.4: Den franska skolboken så den ser ut fr.o.m 2016, livret scolaire.¹³³

I primärskolan får föräldrarna information om huruvida eleverna når målen eller ej medan betygssnittet skrivs ut i *Collège*.

Eleverna får betyg efter tredje året i *Collège* som ska bygga på de böcker skolan kommunicerat med föräldrarna under åren. I det s.k. *Diplôme national du brevet* används en 20-gradig skala.¹³⁴

10.4.2.2 Gymnasiet

Samma betygssystem tillämpas i gymnasiet, *Lycée*, som i grundskolan.

10.4.3 Betyg i ordning och uppförande

Sedan 2006/2007 i *Collège* får eleverna betyg på hur de beter sig i skolan: *note de vie scolaire*. Betyget avspeglar förvärvandet av vissa värden, såsom respekt för utbildningen (respekt för andra, respekt för regler) samt den franska statens värdegrund. Syfte är att ge eleverna tydliga riktlinjer för hur de ska bete sig för att underlätta att de kan integreras i samhället. Betyget rapporteras in i *Diplôme national du brevet*.¹³⁵

10.4.4 Betygsålder, övergångar och examination

Eleverna får löpande omdömen i *livret scolaire* där även resultaten från de diagnostiska proven skrivs in. Formellt ska betyg sättas i och med inträdet till *Collège*. Betyg eller omdömen spelar ingen roll för uppflyttning inom den obligatoriska skolan. Det är inte heller nödvändigt att ha ett

¹³³ http://cache.media.education.gouv.fr/file/DP_Evaluation/27/8/DP-Evaluation-des-eleves-du-CP-a-la-troisieme_477278.pdf

¹³⁴ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=59427

¹³⁵

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Assessment_in_General_Lower_Secondary_Education

examensbevis från *Collège* för att börja gymnasiet (*Lycée*), men det går att få ett sådant intyg. Skolan ger oavsett intyg eller ej tydliga rekommendationer om lämplig vidare utbildning vid gymnasiet.

Gymnasiet avslutas med en examination kallad *baccalauréat* på den allmänna inriktningen eller CAP, *professional aptitude certificate* på yrkesgymnasiet. För att få göra *baccalauréat* krävs att man har ett betygssnitt över 8 av 20.

På examinationen kan man få tre omdömen: "Ganska bra" (AB), "bra" (B) and "mycket bra" (TB). AB står för 12-14 betygspoäng, B 14-16 poäng och TB för mer än 16 betygspoäng.¹³⁶

10.5 Avslutande kommentar

Ett viktigt drag i det franska utbildningssystemet är tanken om en enhetsskola, universalism. Skolans betydelse för samhället anses vara stor, vilket t.ex. avspeglas i beteendedomdömena som kan tänkas ha en socialiserande effekt. Centralt är också den nära kommunikationen mellan skolan och föräldrarna inte minst då genom skolboken/betygsboken. Skolboken kombinerar, kan man säga, summativa bedömningar med formativa principer (Bonnet, 1997). Eleverna testas genom många färdighetsprov vars resultat rapporteras genom boken med en formativ kommentar. Det finns genom den frekvens med vilken skolboken skickas hem en tydlig förväntan på föräldrarna att hjälpa sina barn i skolan.

Broadfoot, Osborn, Sharpe, Planel och Ward (2000) betonar i en artikel att särskiljande inte ligger för den franska skolan, när det gäller den obligatoriska skolan. Däremot blir det tydligare allt högre upp i systemet. Det 20-gradiga betygssystemet blir där en tydlig sorteringsgrund. Carson (2006) menar att en grundläggande idé i det franska samhället är uppfattningen att skolframgång är ett uttryck för intelligens varför den franska skolan också är relativt rik på tester som kan rättfärdiga meritokratiska privilegier. Utbildning blir ett sätt att på lika villkor och genom, åtminstone i teorin, rättvis tävlan få visa sin intelligens och förtjäna sin position i samhället (Bourdieu & Passeron, 1970/1990).

136

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Assessment_in_General_Upper_Secondary_Education

11 Holland

11.1 Introduktion och generell historik

År 1900 infördes obligatorisk skolgång i Holland, men då gick redan 90 procent av populationen i skolan. Flera privata skolor var väl etablerade och 1917 skrevs det in i konstitutionen att skolväsendet skulle vara både statligt och privat organiserat. Detta har som konsekvens att den holländska skolan relativt långt är decentraliserad och kommunerna eller privata skolhuvudmän har hög grad av autonomi i styrningen av skolan (van de Ven 2015, s. 582), vilket inte minst syns vad gäller betyg, bedömning och examinationer.

Holland kom under 1980-talet, något tidigare än t.ex. de nordiska länderna, att införa en mål och resultatstyrningsmodell med vidhängande kontrollsystem för ökad uppföljning och utvärdering. År 1998 infördes skolinspektörer. Samma år sattes nya statliga uppnåendemål för skolan (se vidare under Läroplan). Parallellt har skolorna fått ett ökat inflytande över sina lokala skolplaner/läroplaner (van de Ven, 2015, s. 583-592).

Varje skola upprättar en egen skolplan som ska uppdateras var fjärde år. I den beskrivs skolans uppföljningssystem och hur de tänker om kvalitetsutveckling, samt andra lokala skolpolicies. Det är mot detta dokument skolorna inspekteras. Skolplanen godkänns av en skolstyrelse, med föräldrarepresentanter. Varje skola har också ett så kallat skolprospekt vilket ska uppdateras varje år. Det är mer detaljerat än skolplanen och ställer upp specifika mål samt anger hur dessa mål ska nås. Det handlar också om barnens rättigheter och vilka möjligheter man har som förälder att engagera sig i skolan. Ett specifikt krav för skolprospektet är att det måste behandla hur man som elev och förälder får klaga på och överklaga olika beslut i skolan.¹³⁷ Det ska finnas en överklagandekommitté på skolan som leds av en oberoende ordförande.¹³⁸

Det överordnade ansvaret för skolsystemet i Holland ligger på ministeriet för undervisning, kultur och vetenskap (*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*).¹³⁹

11.2 Det holländska skolsystemets struktur

Den obligatoriska skolan börjar för holländska barn senast vid 5-års ålder men som regel börjar barnen redan vid 4 år. Den obligatoriska grundskolan (*Basisonderwijs*) är åttaårig och vid 12 års ålder börjar eleverna vid den lägre sekundärskolan, och beroende på vilken av de tre olika inriktningarna de väljer börjar den högre sekundärskolan (*Hoger onderwijs*) vid ca 15 års ålder. De olika studieinriktningar eleverna kan välja när de är tolv år är en yrkesförberedande 4-årig utbildning (VMBO), en 5-årig allmän utbildning (HAVO) och en 6-årig universitetsförberedande utbildning (VWO). De flesta sekundärskolorna erbjuder de olika inriktningarna och det ska vara enkelt för eleverna att byta inriktning.¹⁴⁰

¹³⁷ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/klacht-indienen-over-school>

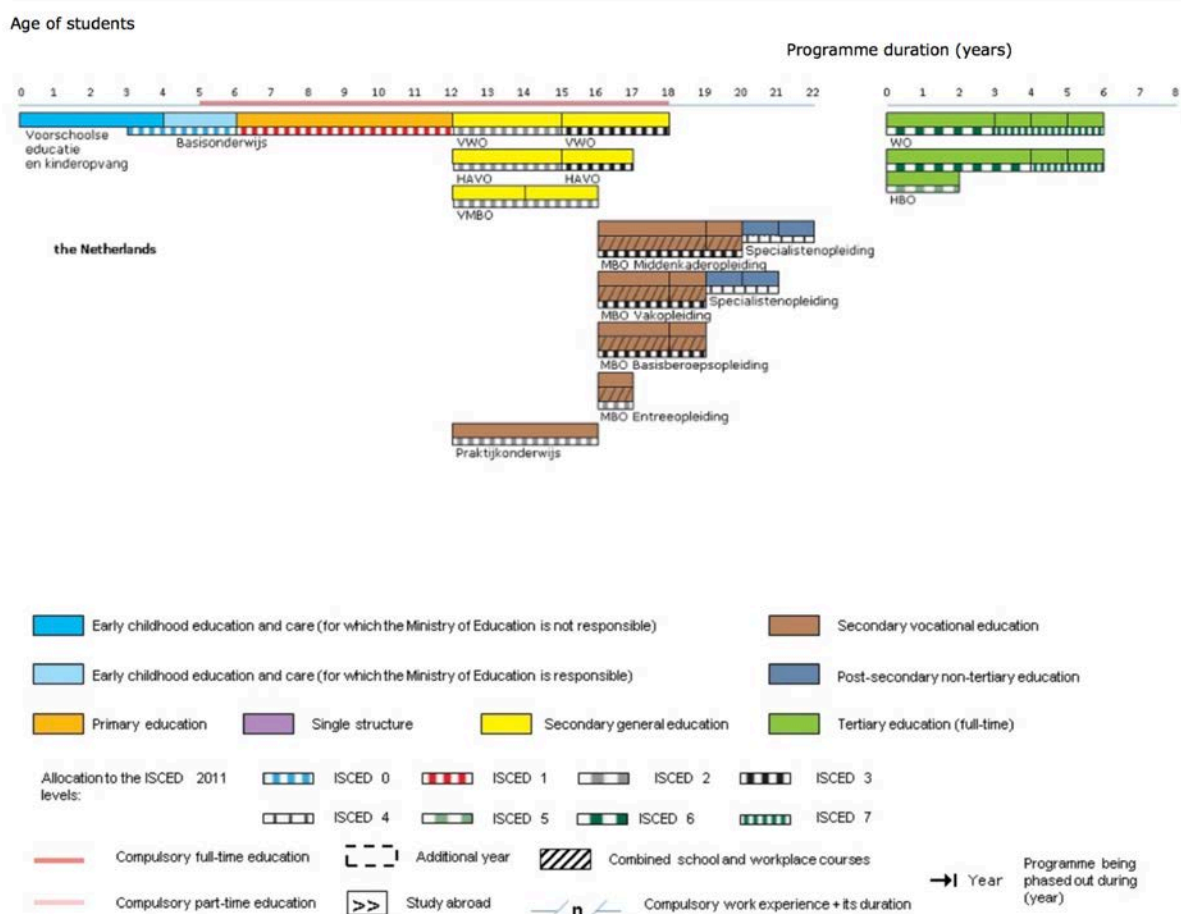
¹³⁸ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Primary_Education

¹³⁹ <https://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap>

¹⁴⁰

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Organisation_of_General_Lower_Secondary_Education

Structure of the national education system 2015/16



Figur 11.1: Det holländska skolsystemets struktur (Från Eurydice, 2015).

11.3 Läroplanen i Holland

Målen för grundskolan definieras sedan 1998 av regeringen i en nationell "läroplan": *Kerndoelen basisonderwijs*. Uppnåendemålen är beskrivna utifrån vad eleverna ska lära sig i termer av kunskap, insikt och kompetens. Dessa mål är tänkta att ha uppnåtts när eleverna lämnar grundskolan. Det finns två typer av uppnåendemål:

- **Ämnesövergripande uppnåendemål** (kompetensmål). Dessa uppnåendemål handlar övergripande om utveckling och främjande av allmänna kunskaper, och kan därför inte knytas till särskilda ämnesområden utan de berör hela ämnesutbudet i grundskolan. De olika områden som ska utvecklas handlar om: (1) attityd till arbete, (2) att arbeta utifrån en plan, (3) användning av olika studiestrategier, (4) självbild, (5) sociala färdigheter och (6) nya medier.

- **Läroplansbaserade uppnåendemål**. Dessa uppnåendemål avser specifika ämnesområden: (1) holländska språket, (2) engelska språket, (3) aritmetik/matematik, (4) humaniora, (5) sport och (6) konst. Humaniora omfattar vanligtvis följande ämnen: geografi, historia, samhällskunskap, teknik, miljöstudier, hälsa och livskunskap samt naturstudier.

I läroplanen beskrivs de olika uppnåendemålen i detalj. För målet "arbetar utifrån en plan" anges till exempel, bland annat följande:

Eleverna kan göra en plan och handlar utifrån den:

- (A) De kan formulera mål.
- (B) De kan fokusera på ett visst objekt.
- (C) När det gäller enkla problem, kan de förstå vad orsakerna och konsekvenserna är.
- (D) De kan dra slutsatser av det som hänt tidigare.
- (E) De kan dela större aktiviteter i steg och räkna ut vad som behöver göras i varje steg.
- (F) De kan bedöma i efterhand om deras plan var rätt plan.
- (G) De kan presentera resultaten av sitt arbete i form av en muntlig presentation, ett projektarbete eller en demonstration.¹⁴¹

Vad gäller ämnesmålen så anges de på ett övergripande sätt i den nationella läroplanen, medan skolorna bestämmer hur de ska nås, med vilken undervisning och vilka läromedel, samt hur de ska bedömas. Målen för engelska i grundskolan (motsvarande åk 6 i Sverige) är:

- 13 De leerlingen leren informatie te verwerven uit een- voudige gesproken en geschreven Engelse teksten.
- 14 De leerlingen leren in het Engels informatie te vragen of geven over eenvoudige onderwerpen en zij ontwik- kelen een attitude waarbij ze zich durven uit te drukken in die taal.
- 15 De leerlingen leren de schrijfwijze van enkele eenvou- dige woorden over alledaagse onderwerpen.
- 16 De leerlingen leren om woordbetekenissen en schrijf- wijzen van Engelse woorden op te zoeken met behulp van het woordenboek.¹⁴²

Vår översättning:

- 13 Eleverna lär sig att skaffa information från enkla talade och skrivna engelska texter.
- 14 Eleverna lär sig att fråga på engelska eller ge information om enkla ämnen och utvecklar en attityd av att våga uttrycka sig på språket.
- 15 Eleverna lär sig stava enkla ord i vardagliga ämnen.
- 16 Eleverna lär sig att hitta sätt att förstå engelska ord och innebörder i skrift med hjälp av ordbok.

Elevernas utveckling bedöms löpande utifrån dessa olika typer av mål, men på olika sätt i olika skolformer.¹⁴³

11.4 Bedömning och betygssättning

En central utgångspunkt för kunskapsbedömning i det holländska systemet är att det ska göras kontinuerligt. I grundskolan får eleverna/föräldrarna vanligtvis rapporter om skolframgångarna tre gånger per år och i sekundärskolan ofta fyra gånger per år. Rapporterna består av elevernas prestationer på skoluppgifter, prov och diagnostiska tester (likt det franska systemet, kapitel 10). Sedan läsåret 2014/2015 ska skolorna rapportera in elevernas resultat i en

¹⁴¹ Den holländska läroplanen är inte tillgänglig på engelska så vi utgår här ifrån: van de Ven, 2015, s. 593

¹⁴² <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/documenten/rapporten/2006/04/28/kern-doelenboekje> s. 25

¹⁴³ För målen i Hoger Onderwijs se vidare: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/hoger-onderwijs>

uppföljningsdatabas kallad BRON, där föräldrarna kan gå in och läsa av resultaten för sitt barn.¹⁴⁴

11.4.1 Stöd och formativ bedömning

I de holländska dokumenten beskrivs värdet av kontinuerlig uppföljning ofta medan den specifika termen formativ bedömning inte är lika vanlig. En form av kontinuerlig uppföljning är diagnostiska tester (*entretoets*) som eleverna gör regelbundet. Dessa diagnostiska tester utvecklas av ett nationellt test- och bedömningsföretag kallat Cito. Initialt etablerades det av de holländska myndigheterna 1968, men Cito har sedan 1999 varit ett helt privat bolag.¹⁴⁵ Citos test mäter elevernas grundläggande kunskaper i språk, aritmetik och matematik, och studieteknik. Resultaten visar hur enskilda elever lyckas jämfört med sina jämnåriga, och hur alla elever på en skola står sig i jämförelse med sina jämnåriga på alla andra skolor. Baserat på dessa resultat kan skolor välja att ägna mer tid åt vissa områden av lärandet. För elever som släpar efter kan skolorna erbjuda särskilda prov (*Eindtoets Niveau*) som möjliggör ett slutresultat som räcker för att gå vidare till yrkesförberedande utbildning.

11.4.2 Betygsskala

11.4.2.1 Grundskolan

Det finns ingen standardiserad nationell betygsskala utan lärarna skriver rapportböcker där elevernas resultat dokumenteras löpande. Lärarna och rektor tar på basis av detta fram en rekommendation om vilken sekundärskola som är mest lämpad för eleven, och där kan eleven sedan börja. Fram till 2015 fanns det inga obligatoriska tester för eleverna i grundskolan men sedan 2015 ska alla elever göra ett färdighetstest. Normen har dock varit att man gjort dessa test, som tas fram av Cito, även före 2015 (ca 80% av skolorna erbjöd förut testet). Testet består av 12 delar som spänner över språk, matematik och studieteknik.¹⁴⁶

11.4.2.2 Gymnasiet

I den lägre sekundärskolan, motsvarande högstadiet, får eleverna och föräldrarna som regel fyra mer formella avrapporteringar under året via rapportkort. Varje skola har sitt eget system men oftast avrapporteras resultat från läxförhör, prov och projektarbeten. För andra och tredje året finns nationella färdighetstester som alla elever tar och ibland kompletteras dessa med skolornas egna examensprov. Resultaten är vägledande för de rekommendationer skolorna ger eleverna om vilken högre sekundärskola de bör gå.¹⁴⁷ Elevernas betyg är genomsnittet av de statliga och de lokala examensproven.

I slutet av den högre sekundärutbildningen, motsvarande gymnasiet, tar eleverna, precis som i den lägre sekundärskolan, dels nationella examensprov och dels skolornas egna examensprov.

¹⁴⁴ BRON: <https://www.duo.nl/zakelijk/primair-onderwijs/leerlingenadministratie/> Se även: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Assessment_in_Primary_Education

¹⁴⁵ Se vidare: http://www.cito.com/about_cito

¹⁴⁶

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Assessment_in_Primary_Education

¹⁴⁷

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Assessment_in_General_Lower_Secondary_Education

På dessa får de betyg på skalan 1-10 där 10 är högsta betyget och betyget 6 är godkänt. Elevernas slutbetyg är genomsnittet av alla dessa examensbetyg.

Table 3. Grades and short performance level descriptions in the Dutch educational system.

Grade	Description
1	Very bad
2	Bad
3	Very insufficient
4	Insufficient
5	Just insufficient
6	Sufficient
7	More than sufficient
8	Good
9	Very good
10	Excellent

Tabell 11.1: Den holländska betygsskalan i översättning (van Rijn, Béguin & Verstralen, 2012, s. 124).

11.4.3 Betyg i ordning och uppförande

Vi har inte hittat några nationella riktlinjer för betyg i ordning och uppförande, men det kan möjligtvis förekomma då skolorna själva har stort inflytande över hur de regelbunda avrapporteringarna ska utformas.

11.4.4 Betygsålder, övergångar och examination

Eleverna får numeriska betyg i slutet av den lägre sekundärskolan, dvs. när de är 13-14 år gamla. De får dock rapportkort redan från de första skolåren men dessa verkar mer påminna om svenska skriftliga omdömen än om formella betyg.

Övergångarna i den holländska skolan regleras främst genom färdighetsprov och lärarnas omdömen. Även om det vanligaste är att eleverna automatiskt går vidare till nästa läsår, är det så många som 17,5 % som behöver längre än åtta år på sig att klara grundskolan. Samtidigt blir 6,5 % klara på kortare tid.¹⁴⁸ Även i den lägre sekundärskolan får eleverna ta den tid på sig som de behöver för att bli klara.¹⁴⁹

Eleverna får inget avgångsbetyg från grundskolan (primärskolan) utan en rådgivningsrapport som beskriver deras utveckling och potential. Från den lägre sekundärskolan får de betyg baserat på skolans examinationer och nationella examensprov. De två olika provtyperna är värda lika mycket i betygssättningen, där slutbetyget som nämnts blir genomsnittet av de olika

¹⁴⁸

<http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2014/onderwijsverslag-2012-2013.pdf>

¹⁴⁹

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Assessment_in_General_Lower_Secondary_Education

examinationerna. Alla ämnen betygssätts dock inte med siffror utan idrott och konst bedöms bara som "tillfredställande" eller "god".¹⁵⁰ I SO-ämnena finns bara skolans egna examinationer så resultaten på dem ligger ensamt till grund för slutbetyget.

Generellt sett provas eleverna med två eller fler lokala examinationer per ämne. Dessa examinationer kan vara både muntliga, skriftliga och praktiska. De nationella examinationerna kan göras vid tre tillfällen: i maj, juni eller augusti, där de två senare är omprov för de som inte klarade proven i maj.

Även för den högre sekundärskolan tar eleverna examensprov som utformas av skolorna. Till grund för deras slutbetyg ligger också en portfölj med lärarnas löpande observationer och dokumentation.¹⁵¹

Elever är godkända från den högre sekundärutbildningen om:

- Alla betyg är sex eller högre;
- Ett betyg är fyra eller fem och andra betyg är sex eller högre;
- Två betyg är fem eller ett är fyra och alla andra betyg är sex eller högre, med villkoret att endast ett underkänt betyg är i ett ämne som utgör programmets kärnämnen (van Rijn et al. 2012, s. 125).

För yrkesgymnasiet finns ingen reglerad examination. 2010/2011 fanns det 237 olika profiler på yrkesgymnasiet vilka stod för sina egna prövningar och certifieringar.¹⁵²

11.5 Avslutade kommentar

Holland skiljer sig från flera europeiska länder i det att övergångarna mellan skolformerna sker med hjälp av portföljer och rekommendationer och ett relativt flexibelt system där eleverna relativt ofta tar mer tid på sig än föreskrivet. Samtidigt förlitar man sig också mycket på elevernas resultat på lokala och nationella examinationer, särskilt i sekundärutbildningen. En förklaring till varför externa examinationer har stor betydelse ligger i att skolsystemet är tydligt decentraliserat och examinationerna kan då fungera som likriktare. Dock är de inte helt avgörande för elevernas framtida skolkarriärer utan skolans egna examinationer ges samma vikt i slutbetygen. Holland har den största andelen betygssteg, fem stycken, för underkända betyg i vår studie.

¹⁵⁰

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Assessment in General Lower Secondary Education>

¹⁵¹

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Assessment in General Upper Secondary Education>

¹⁵²

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Assessment in Vocational Secondary Education \(MBO\)](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Netherlands:Assessment in Vocational Secondary Education (MBO))

12 Skottland

12.1 Introduktion och generell historik

Även om Skottland är en del av Storbritannien med starka kopplingar till England, har Skottland en relativt autonom position när det gäller styrningen av utbildningssystemet efter det att det skotska parlamentet inrättades 1999. Utbildningssystemet har alltid varit skilt från systemen i de andra länderna i Storbritannien och Nordirland. "Inrättandet av det skotska parlamentet har ytterligare förstärkt landets ägandeskap över utbildningen och det särskiljande i många av de element som konstituerar eller påverkar det" (Eurydice, 2016¹⁵³).

De övergripande politiska riktlinjerna fastställs av utbildningsministern (Cabinet Secretary for Education and Life-long Learning) inom den skotska regeringen. Fyra direktorat med motsvarande tjänstemannaorganisationer ansvarar för att riktlinjerna genomförs: Direktoratet för utbildning, direktoratet för barn och familjer, direktoratet för avancerad utbildning och vetenskap samt direktoratet för rättvist arbete. Den viktigaste tjänstemannaorganisationen för obligatorisk utbildning är Scottish Qualifications Authority (SQA) som arbetar med att utveckla, granska och fördela examinationer (Eurydice, 2016¹⁵⁴).

Läroplanen för den skotska grundskolan är inte reglerad i lagstiftningen. Den nuvarande läroplanen *Curriculum for Excellence* har bildat grunden för framtagandet av skolornas lokala läroplaner sedan 2010. Detta underlättades av den skotska regeringens femstegspublicering av grunderna för reformen, eller *Building the Curriculum*, som utarbetades successivt inför reformen mellan 2006 och 2011.¹⁵⁵ I den här rapporten ligger tonvikten vid ramverket för lärande och undervisning samt för bedömning (rapport 3 och 5). Det kan påpekas att läroplansprogrammet kommer att upphöra under 2016, då de nya examinationer som utvecklas av SQA är färdigställda.¹⁵⁶

12.2 Det skotska utbildningssystemets struktur

Den skotska skollagen Education (Scotland) Act från 1980 ger föräldrar eller vårdnadshavare ansvaret för att barnen får en utbildning som är relevant för deras ålder, förmåga och fallenhet mellan 5 och 16 års ålder. Eleverna övergår vanligtvis till sekundärskola vid 12 års ålder. De har möjlighet att lämna utbildningssystemet vid 16 års ålder, men den övervägande majoriteten stannar ytterligare ett eller två år innan de fortsätter till yrkesutbildning eller högre studier. Detta innebär att systemet består av sju års obligatorisk primärskola (P1 till P7) och fyra års obligatorisk sekundärskola (S1-S4) (Eurydice, 2016¹⁵⁷). Utbildningen i de valfria två åren i sekundärskolan (S5 och S6) kan ske i *comprehensive secondary school*, *co-educational secondary school* eller i ett *college*. Alla sekundärskolor erbjuder utbildning med allmän inriktning,

¹⁵³ <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Political,SocialandEconomicBackgroundandTrends>

¹⁵⁴ <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Overview>

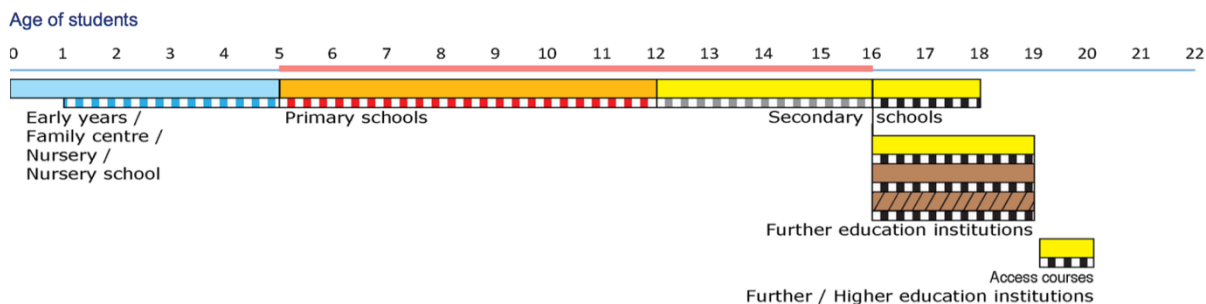
¹⁵⁵ <http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/thecurriculum/buildingyourcurriculum/curriculumplanning/whatisbuildingyourcurriculum/btc/index.asp>

¹⁵⁶ <http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/thecurriculum/whatiscurriculumforexcellence/howwasthecurriculumdeveloped/index.asp>

¹⁵⁷ <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:OrganisationoftheEducationSystemandofitsStructure>

tillsammans med några mer yrkesorienterade studieprogram från S3 och uppåt (Eurydice, 2016¹⁵⁸).

United Kingdom – Scotland



Figur 12.1: Det skottiska skolsystemets struktur (Från Eurydice, 2015).

12.3 Läroplanen i Skottland

I dokumentet *Building the Curriculum 3: A framework for Learning and Teaching*¹⁵⁹ som publicerades 2008 betonas fyra huvudsyften med skolans läroplan (sid. 22). Barnen ska utveckla sina förmågor i egenskap av:

- framgångsrika studenter
- trygga individer
- ansvarstagande medborgare
- positiva samhällsfaktorer

Publikationen är till stora delar en uppföljning av OECD-granskningen av landets utbildningssystem *Quality and Equity of Schooling in Scotland* (OECD, 2007¹⁶⁰). Myndigheterna lade tonvikt vid OECD-rapportens förslag att läroplansreformer ska initieras av skolorna, snarare än att man måste vänta på central styrning (s. 3). Av detta följer att läroplanen är resultatorienterad:

The OECD noted that if a curriculum is operated as a rigid structure, the time available for learning will be for subjects and not students (s. 23).

Erfarenheter och resultat sammanförs under läroplanens olika områden som är: estetiskt uttryck, hälsa och välmående, språk, matematik, religiös och moralisk utbildning, religiös utbildning i konfessionella skolor, naturvetenskap, socialkunskap och teknik.

Det verkar som att OECD-rekommendationerna sågs som en förstärkning av de förändringar av de politiska riktlinjerna som redan var verksamma i Skottland när läroplansöversynen inleddes, med tonvikt på (s. 4):

¹⁵⁸ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Organisation_of_General_Lower_Secondary_Education

¹⁵⁹ <http://www.gov.scot/Publications/2008/06/06104407/0>

¹⁶⁰ <http://www.oecd.org/edu/school/reviewsofnationalpoliciesforeducation-qualityandequityofschoolinginscotland.htm>

- en sammanhållen och inkluderande läroplan från 3 till 18, oavsett om utbildningen sker i skolor, i college eller i andra miljöer
- en bred allmän utbildning
- tid att genomföra examen på det sätt som passar eleven bäst
- fler möjligheter att utveckla färdigheter för lärande, livskunskap och yrkeskunskap för alla unga i alla stadier
- fokus på läsande, räkning och hälsa och välmående på varje stadium
- relevant studietakt och utmaningar för alla barn
- säkerställa kopplingar mellan alla lärandets aspekter och stöd för lärande.

12.4 Bedömning och betygssättning

Läroplanen *Curriculum for Excellence* beskriver de förväntade erfarenheter och resultat som ska täcka alla fyra färdigheterna vid olika stadier (årskurser) i utbildningen. I tabell 12.1 visas hur dessa stadier beskrivs (*Curriculum for Excellence*¹⁶¹, s. 4):

Nivå	Stadium
Early	förskoleåren och P1, eller senare för vissa
First	till slutet av P4, men tidigare för vissa och senare för andra
Second	till slutet av P7, men tidigare för vissa och senare för andra
Third och Fourth	S1 till S3, men tidigare för vissa. Den fjärde nivån motsvarar i stora drag SCQF nivå 4.
Senior	S4 till S6, samt college och andra studiesätt

Tabell 12.1: Läroplanens stadier i utbildningssystemet

Nedan följer ett exempel från läroplansområdet naturvetenskap, där erfarenheter och resultat beskrivs för underområdet *Biodiversity and interdependence* (s. 260).

¹⁶¹ http://www.educationscotland.gov.uk/Images/all_experiences_outcomes_tcm4-539562.pdf

Planet Earth					
	Early	First	Second	Third	Fourth
Biodiversity and interdependence Learners explore the rich and changing diversity of living things and develop their understanding of how organisms are interrelated at local and global levels. By exploring interactions and energy flow between plants and animals (including humans) learners develop their understanding of how species depend on one another and on the environment for survival. Learners investigate the factors affecting plant growth and develop their understanding of the positive and negative impact of the human population on the environment.	I have observed living things in the environment over time and am becoming aware of how they depend on each other. SCN 0-01a	I can distinguish between living and non living things. I can sort living things into groups and explain my decisions. SCN 1-01a	I can identify and classify examples of living things, past and present, to help me appreciate their diversity. I can relate physical and behavioural characteristics to their survival or extinction. SCN 2-01a	I can sample and identify living things from different habitats to compare their biodiversity and can suggest reasons for their distribution. SCN 3-01a	I understand how animal and plant species depend on each other and how living things are adapted for survival. I can predict the impact of population growth and natural hazards on biodiversity. SCN 4-01a
		I can explore examples of food chains and show an appreciation of how animals and plants depend on each other for food. SCN 1-02a	I can use my knowledge of the interactions and energy flow between plants and animals in ecosystems, food chains and webs. I have contributed to the design or conservation of a wildlife area. SCN 2-02a Through carrying out practical activities and investigations, I can show how plants have benefited society. SCN 2-02b	I have collaborated on investigations into the process of photosynthesis and I can demonstrate my understanding of why plants are vital to sustaining life on Earth. SCN 3-02a	I have propagated and grown plants using a variety of different methods. I can compare these methods and develop my understanding of their commercial use. SCN 4-02a I can contribute to the design of an investigation to show the effects of different factors on the rate of aerobic respiration and explain my findings. SCN 4-02b

Figur 12.2: Erfarenheter och resultat för ett underområde inom naturvetenskap

Det framgår att läroplanen är relativt brett hållen. Detta kan ses i ljuset av den brittiska traditionen med oberoende examinationsorganisationer som är ansvariga för att utveckla grunderna för hur eleverna särskiljs i samband med examination. Den här läroplanen bildar grunden för SQA (*Scottish Qualification Authority*) när de definierar hur oberoende examinationsenheter utvecklar examen som är behörighetsgivande.

Det finns många procedurer i systemet som är avsedda att hjälpa skolorna att uppnå den nivå som krävs, och att ge eleverna stöd inför externa bedömningar där mycket står på spel. Procedurerna kan delas in i kvalitetssäkrande procedurer och modererande procedurer.

Kvalitetssäkrande procedurer hjälper lärare att stödja sina elever och bygger förmåga och kunskap i systemet med målet att leverera positiva resultat för barn och unga vuxna. Genom att dela, förstå och använda standarder och förväntningar, kan kvalitetssäkring vara ett verktyg för att förbättra resultaten och förväntningarna, samt för att uppnå enhetlig kvalitet mellan lärare och skolor.¹⁶² Tjänstemannaverket *Education Scotland* erbjuder verktyget *National Assessment Resource* eller NAR¹⁶³, där lärare och skolpersonal (med relevant behörighet) kan hitta exempel på hur andra skolor har använt bedömningsmetoder och bedömningskriterier, samt standarder för varje läroplansområde.

¹⁶²

<http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/assessment/qaandmoderation/sharingstandards/qualityassurance.asp>

¹⁶³<http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/assessment/qaandmoderation/nar/curriculumexamples.asp>

Education Scotland uppmuntrar skolor att diskutera hur modereringsprocedurer kan förbättra undervisningen och bedömningarna. De har följande definition på moderering (vår översättning):¹⁶⁴

Moderering är den term som används för att beskriva sätt att komma fram till en gemensam syn på standarder och förväntningar för den breda allmänna utbildningen.

Den inbegriper lärare och annan relevant skolpersonal, där man kan samarbeta kring exempel och riktlinjer för att bygga vidare på befintliga standarder och förväntningar, med målet att:

- planera lärande, undervisning och bedömning
- kontrollera att bedömningsarbete och bedömningsaktiviteter ger lärare rimliga och giltiga möjligheter att möta standarder och förväntningar innan bedömningarna används
- hämta evidens från elevernas arbete och granska lärarnas bedömningar
- bilda samsyn kring styrkor i lärarnas resultat och hitta nästa steg i lärandeprocessen
- ge återkoppling kring lärarnas bedömningar med målet att förbättra praxis.

12.4.1 Stöd och formativ bedömning

Skottland har fått brett erkännande för sin ambitiösa och progressiva syn på formativ bedömning, som sammanfattades under ledorden *Assessment is for Learning* (AifL). Programmet inrättades 2002 och utökades i och med samarbetet mellan skotska regeringen, SQA, utbildningsinspektionen och en serie andra myndigheter och organisationer.¹⁶⁵ Programmet avslutades av utbildningsministern¹⁶⁶ i juni 2010, efter att det sista implementeringssteget av *Curriculum for Excellence* införts. En serie resurser som drogs in på grund av budgetnedskärningar, till exempel *National Assessment Bank* (NAB)¹⁶⁷, har nu flyttats över till NAR (*National Assessment Resource*) som är en mer permanent del av myndigheternas styrning av utbildningssystemet.

Tyvärr verkar uppgifterna i Eurydice inte vara uppdaterade när det gäller den nuvarande synen på bedömningar och hur de används som ett sätt att stödja elevens lärande. Där finns hänvisningar till AifL-programmets tredelade analys av bedömningsbegreppet (Eurydice, 2016):

- Assessment for learning (lärarens åtgärder som hjälper eleverna att lära mer effektivt)
- Assessment as learning (elevernas deltagande i bedömning av sig själva och kamraterna, samt i att medvetandegöra sina inlärningsstrategier)
- Assessment of learning (lärarens förståelse av relevanta standarder och användningen av olika sorters evidens i bedömningen av elevernas framsteg i relation till dem)

¹⁶⁴

<http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/assessment/qaandmoderation/assessment/moderation/introduction.asp>

¹⁶⁵ <http://www.gov.scot/Publications/2006/09/15090146/1>

¹⁶⁶ http://wayback.archive-it.org/1961/20100619132141/http://www.ltscotland.org.uk/Images/NABClosureThankYouJune10_tcm4-600581.pdf

¹⁶⁷ <http://wayback.archive-it.org/1961/20100626010755/http://www.ltscotland.org.uk/assess/index.asp>

Det är oklart i vilken utsträckning dessa tre bedömningsaspekter fortfarande är i bruk inom de olika myndigheterna, eller vilken roll de fortsätter att spela i skolorna efter det att det officiella programmet avslutats.

12.4.2 Betygsskala

Den betygsskala som används för examensnivåerna *National 5*, *Higher* och *Advanced Higher* sträcker sig från A till D samt ett icke godkänt betyg.

12.4.2.1 Grundskolan

Skotsk betygsspraxis återspeglar en tradition av "poängsättning" där en uppgift ges ett antal poäng som sammanlagt kan uppgå till maximalt 100 poäng (en indexikal metod). Betygssättningen går alltså ut på att ge ett antal poäng på varje fråga. Exempel på hur detta fungerar finns på den offentliga SQA-webbplatsen *Understanding standards* tillsammans med (antagligen långt mer detaljerade) exempel och information på en icke-offentlig webbplats.¹⁶⁸ En viss uppgift kan till exempel innehålla tre stråk (deluppgifter) som var och en kan ge ett visst antal poäng (t.ex. 6 till 8). Hela provet kan ge maximalt 100 poäng, och betyg ges beroende på hur antalet poäng förhåller sig till kraven på betyg A, B, C, D och underkänt.

12.4.2.2 Gymnasiet

Metoden med "poängsättning" återspeglas i följande specifikation av betygsskalan för den skotska motsvarigheten till gymnasieskolan, enligt tabell 12.2¹⁶⁹:

Betyg	Poäng	Beskrivning
A	70,00 – 100,00	Utmärkt
B	60,00 – 69,99	Mycket bra
C	50,00 – 59,99	Bra
D	40,00 – 49,99	Tillfredsställande
E	38,00 – 39,99	Godkänd med villkor
F	0,00 – 37,99	Underkänt

Tabell 12.2: Källa: CLASSBASE.COM

Det är svårt att få tillgång till information om hur betygsskalan används. Orsakerna till detta kan vara de förändringar som nyligen har påbörjats.

12.4.2.3 Betyg i ordning och uppförande

Vi har inte hittat några indikationer på att betyg i ordning och uppförande förekommer.

12.4.3 Betygsålder, övergångar och examination

Under årskurs 1 till 4 görs externa bedömningar.

¹⁶⁸ http://www.understandingstandards.org.uk/Subjects/Geography/National_5/assignment/script2

¹⁶⁹ <http://www.classbase.com/Countries/Scotland/Grading-System>

National 1, National 2 och *National 3* bedöms genom enhetsbedömningar (*unit assessments*). Enhetsbedömningar poängsätts internt av läraren eller föreläsaren och kan ge godkänt eller underkänt, och eleverna måste bli godkända i alla bedömningar för att få ett slutbetyg.

Slutbetyget kan endast vara godkänt eller icke godkänt.

Från *National 4* och senare görs en *Added Value Unit Assessment* som bedömer elevens prestation under kursen som helhet. Dessa var obligatoriska för de första två årskullarna som använde det nya systemet 2013/2014 och 2014/2015. Enligt SQA bedöms kurser i kategorierna *National 5, Higher* och *Advanced Higher* med en enhetsbedömning och en kursbedömning. Kursbedömningen består av skriftliga frågor (skrivning) eller kursarbete (hemuppgifter, portföljer, praktiska aktiviteter osv.) eller båda.¹⁷⁰

Kurser i kategorierna *National 5, Higher* och *Advanced Higher* ges betyget A–D eller underkänt. För att få ett slutbetyg måste eleverna bli godkända i alla enhetsbedömningar samt kursbedömningen.¹⁷¹

I Skottland flyttas eleverna vanligtvis upp genom systemet automatiskt efter varje läsår. Det finns inga krav på att eleverna måste uppnå vissa kunskapsnivåer för att få fortsätta i nästa årskurs. Därmed finns det, till skillnad från i England, ingen praxis för elever som måste "gå om" en årskurs. "*The school's system of support for learning addresses the needs of all pupils who have additional support needs as they move from class to class with pupils of their own age*" (Eurydice 2016¹⁷²).

Uppflyttningen från en årskurs till nästa i lägre sekundärskolan (*broad general education* i *Curriculum for Excellence*) och fortsatt upp i den övre sekundärskolan (*senior phase*) sker vanligtvis efter ålder. Eleverna fortsätter till nästa stadium oavsett hur de har presterat under ett visst läsår. Skolans stödsystem för lärande riktar sig till alla elever som har särskilda behov i och med att de fortsätter till nästa årskurs tillsammans med andra elever i samma ålder. Detta gäller även överflyttningen mellan *Secondary 4, 5* och *6*, även elever i detta stadium går ofta kurser på olika nivåer inom ramen för *National Qualifications*-systemet. Därmed kan klasserna på detta stadium ibland också bestå av elever som hör till *Secondary 4–6* (Eurydice, 2016¹⁷³).

12.5 Avslutande kommentar

Skottlands bedömningssystem har rönt en hel del uppmärksamhet bland internationella forskare och politiker från många olika länder. Landets implementering av principerna bakom *Assessment for Learning* har fått mycket uppmärksamhet i Sverige. Nyligen har det här programmet avslutats och det är oklart om och i så fall hur programmet fortsätter att påverka praxis i skolorna. Skottlands läroplan beskriver detaljerat "erfarenheter och resultat" för varje årskurs/betygsnivå. På så sätt fungerar läroplanen i sig själv som ett verktyg för att skilja mellan elever som uppfyller förväntningarna eller som ligger före eller efter. Även om läroplanen i det här avseendet kan tyckas nyttja läroplanens krav som ett motiv för att inte flytta upp eleverna

¹⁷⁰ <https://www.sqa.org.uk/sqa/67700.html>

¹⁷¹ <https://www.sqa.org.uk/sqa/67700.html>

¹⁷² <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Assessment in Primary Education>

¹⁷³ <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-Scotland:Assessment in General and Vocational Upper Secondary Education>

till nästa årskurs, fortsätter eleverna vanligtvis i nästa årskurs även om deras prestationer inte uppfyller förväntningarna. Standarderna i läroplanen fungerar däremot som ett sätt att identifiera vilka elever som behöver extra stöd och som grund för fördelning av extra resurser som ska säkerställa att alla elever har möjlighet att utvecklas enligt förväntningarna.

13 Tyskland

13.1 Introduktion och generell historik

När det gäller styrningen av det obligatoriska skolväsendet, har det skett stora förändringar i Tyskland sedan 2000 (Recum, 2006). Traditionellt sett har staten styrt skolsystemet med input, dvs. genom öronmärkt fördelning av resurser och genom lärarutbildningen. Idag har Tyskland precis som många andra länder gått över till ett mål- och resultatstyrt skolsystem, dvs. styrning genom kontroll av output. Som en följd av 2000 års PISA-chock tog delstaterna fram en gemensam kvalificeringsstrategi för tysk utbildning.¹⁷⁴ Detta har inneburit en implementering av centrala läroplansprov och centralt styrda examinationer i nästan alla tyska delstater (*Länder*). Tidigare var det lärare på de enskilda skolorna (i de flesta tyska delstater) som ansvarade för dessa uppgifter. Lärarna tolkade de statliga läroplanerna och konstruerade själva uppgifter för bedömning och examination, som då givetvis speglade just deras förståelse av läroplanen. (Wermke, *under utgivning*).

Centralt för förståelsen av det tyska utbildningssystemet är emellertid att den federala statens inflytande över utbildningssystemet är ganska litet. Delstaterna har stort självbestämmande, inom vissa övergripande riktlinjer, för skolans organisation och innehåll, inklusive att ange mål, standarder och principer för bedömning. De övergripande riktlinjerna och vissa nationella *Bildungsstandards*¹⁷⁵ formuleras via en stående kulturministerkonferens, *Kultusministerkonferenz* (KMK), där alla *Länder* är representerade.¹⁷⁶ Var och en av Tysklands 16 *Länder* har egna rättsliga ramar för skolsystemet och en egen skolförvaltning, vilka också har det övergripande finansiella ansvaret. Skolan är till 80 procent finansierad via delstatliga medel, till 15 procent via kommunala medel och till 5 procent via federala medel (Döbert, 2015, 313 - 316).

13.2 Det tyska utbildningssystemets struktur

Den tyska utbildningen är ett så kallat parallellskolesystem i vilket elever i samma åldrar differentieras på flera olika utbildningsvägar från en relativt tidig ålder. Grundskolan, *Die Grundschule*, sträcker sig från det år eleven fyller 6 år till 10 år (i Berlin och i Brandenburg är det mellan 6 år och 12 år). De två första åren har eleverna vanligen få lärare som ansvarar för alla ämnen men från årskurs 3 får de allt fler ämneslärare.¹⁷⁷ Sekundärskolan börjar förutom i Berlin och Brandenburg i och med femte skolåret, och i dessa *Länder* i och med sjunde skolåret. *Sekundarstufe* betecknar vad som i Sverige benämns mellan-, högstadiet och gymnasiet.

Die Sekundarstufe I omfattar skolåren 5/7 till 9/10 och *Sekundarstufe II* motsvarar de studieförberedande programmen på gymnasieskolan och sträcker sig till dess eleverna är 18/19

¹⁷⁴ Se: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/2008-10-22-Qualifizierungsinitiative.pdf>

¹⁷⁵ <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html>

¹⁷⁶ Se vidare: <http://www.kmk.org/information-in-english/standing-conference-of-the-ministers-of-education-and-cultural-affairs-of-the-laender-in-the-federal-republic-of-germany.html>

¹⁷⁷ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Organisation_of_Primary_Education

år gamla (Eurydice 2016¹⁷⁸). Sekundärskolan i Tyskland är emellertid ett parallellskolesystem vilket innebär att elevernas vårdnadshavare kan välja, utifrån betyg, mellan grundläggande skolformer som är yrkesförberedande och mer teoretiska skolformer vilka förbereder för vidare studier, grovt sett. I själva verket erbjuds i de olika *Länderna* flera olika typer av sekundärutbildningar. Viktigt är dock att förstå att det för tyska elever relativt tidigt blir successivt allt svårare att byta spår för varje läsår (Waldow, 2016). Tabell 13.1 nedan visar hur de tyska *Ländernas* olika sekundärutbildningar ser ut.

Baden-Württemberg:	Haupt- und Werkrealschule, Realschule, Gymnasium, Gemeinschaftsschule
Bayern:	Mittelschule, Realschule, Gymnasium, Wirtschaftsschule
Berlin:	Gymnasium, Integrierte Sekundarschule
Brandenburg:	Oberschule, Gesamtschule, Gymnasium
Bremen:	Werksschule, Gymnasium, Oberschule
Hamburg:	Gymnasium, Stadtteilschule
Hessen:	Verbundene Haupt- und Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, Mittelstufenschule
Mecklenburg-Vorpommern:	Regionale Schule, Gesamtschule, Gymnasium
Niedersachsen:	Hauptschule, Realschule, Oberschule, Gymnasium, Gesamtschule
Nordrhein-Westfalen	Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule, Sekundarschule
Rheinland-Pfalz:	Realschule plus, Gesamtschule, Gymnasium
Saarland:	Gemeinschaftsschule, Gymnasium
Sachsen:	Oberschule, Gymnasium
Sachsen-Anhalt:	Sekundarschule, Gymnasium, Gesamtschule, Gemeinschaftsschule
Schleswig-Holstein:	Gemeinschaftsschule, Gymnasium, Regionalschule
Thüringen:	Regelschule, Gemeinschaftsschule, Gymnasium, Gesamtschule

Tabell 13.1: De tyska *Ländernas* sekundärutbildningar. Källa Eurydice 2016.¹⁷⁹

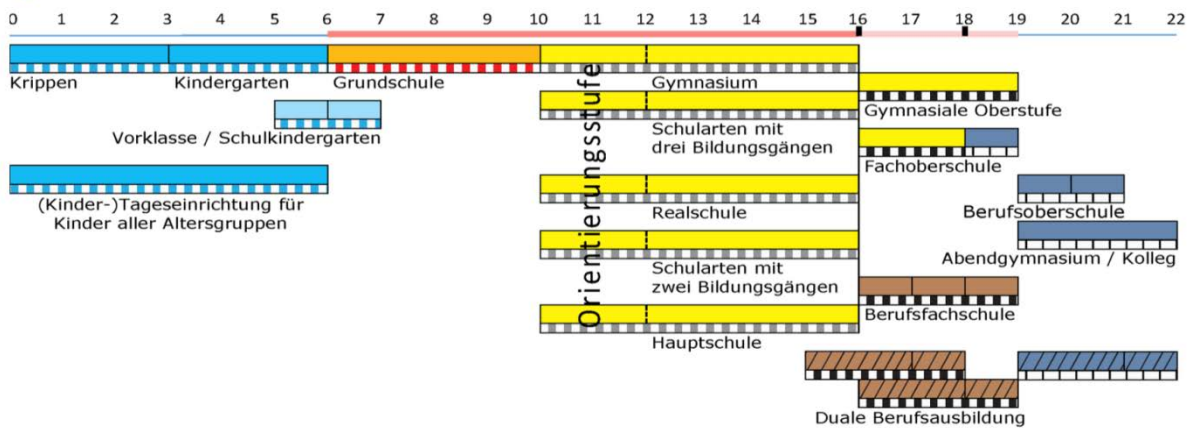
Olika spår i den lägre sekundärutbildningen leder till olika möjligheter att välja inriktning för den högre sekundärutbildningen som illustreras i figur 13.1 nedan. Med samtliga former av avgångsbetyg kan eleverna ansöka om en plats i det duala *Berufsausbildungs* systemet, medan tillgången till de studieförberedande utbildningarna, *Gymnasiale Oberstufe*, mestadels kräver avgångsbetyg från *Gymnasium* eller liknande skolformer.

¹⁷⁸ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Secondary_and_Post-Secondary_Non-Tertiary_Education

¹⁷⁹ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Organisation_of_General_Lower_Secondary_Education

Germany

Age of students



Figur 13.1: Det tyska skolsystemets struktur (Från Eurydice, 2015. Se även översikt *Kulturministerkonferenz* för översättning och utförligare beskrivning av respektive skolform¹⁸⁰).

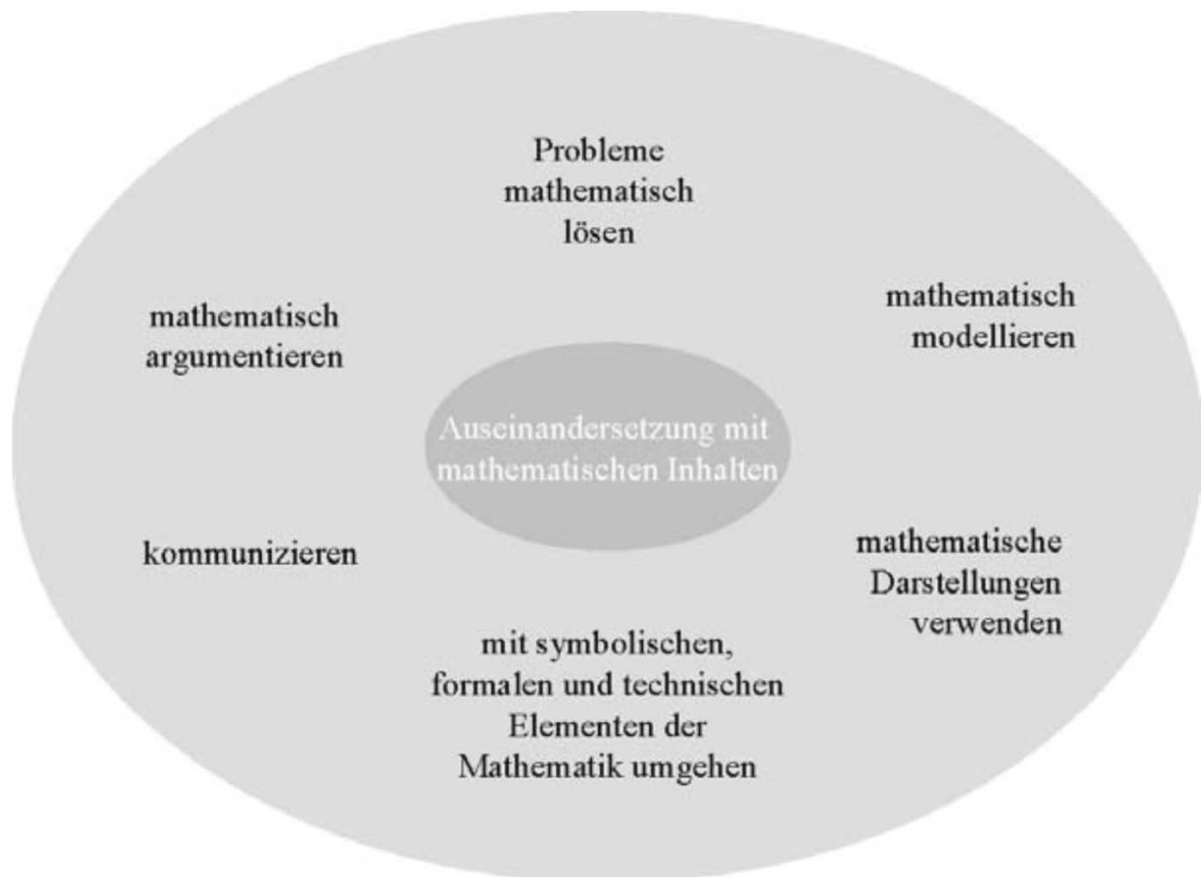
13.3 Läroplanen i Tyskland

För primärskolan i Tyskland formulerar *Kultusministerkonferenz* övergripande nationella *Bildungsstandards* för de mest centrala ämnena. Varje delstat bestämmer sedan en rättsligt bindande omfattning och utformningen av dessa *Standards*. Därefter tar de fram egna läroplaner där det tydligare beskrivs hur dessa *Standards* ska nås.¹⁸¹ I de nationella *Bildungsstandards* framgår ämnenas innehåll och även olika kunskapsnivåer för dem. Detta anges utan en koppling till betygsgrader. De olika parallella skolformernas standarder ser lite olika ut och representerar olika högt ställda kompetenskrav. Om vi exempelvis tittar på ämnet matematik för skolformerna som ska leda till *Mittleren Schulabschluss* finner vi först en beskrivning av matematikämnets övergripande kompetensområden (motsvarande förmågor):

¹⁸⁰ http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_en_pdfs/en-2014.pdf

¹⁸¹

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Teaching_and_Learning_in_Primary_Education



Figur 13.2: Matematiska kompetenser i nationella bildningsstandards.

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bildungsstandards-Mathe-Mittleren-SA.pdf

Dessa övergripande kompetenser bryts sedan ned till mer specifika matematikområden vilka presenteras på följande vis:

(K 1) Mathematisch argumentieren

Dazu gehört:

- – Fragen stellen, die für die Mathematik charakteristisch sind („Gibt es ...?“ , „Wie verändert sich...?“ , „Ist das immer so ...?“) und Vermutungen begründet äußern,
- – mathematische Argumentationen entwickeln (wie Erläuterungen, Begründungen, Beweise),
- – Lösungswege beschreiben und begründen.

(K 2) Probleme mathematisch lösen

Dazu gehört:

- – vorgegebene und selbst formulierte Probleme bearbeiten,
- – geeignete heuristische Hilfsmittel, Strategien und Prinzipien zum Problemlösen auswählen und anwenden,

- – die Plausibilität der Ergebnisse überprüfen sowie das Finden von Lösungsideen und die Lösungswege reflektieren. (Och så vidare).¹⁸²

Förutom mer övergripande matematiska kompetenser beskrivs ett ämneskunnande som kan sägas definiera undervisningens centrala innehåll:

- – Zahl,
- – Messen,
- – Raum und Form,
- – Funktionaler Zusammenhang,
- – Daten und Zufall.

För detta innehåll finns tydliga riktlinjer för vad eleverna ska kunna uttrycka i vad som kan beskrivas som färdigheter. För ämnesinnehållet **tal** kan det se ut på följande sätt, i översättning till svenska:

Eleverna

- Drar nytta av idéerna om rationella tal, i synnerhet av naturliga, hela och bråktalet vid olika användningsområden,
- Använder procentsatser och ränteberäkning på rätt sätt,
- Illustrerar med exempel förhållandet mellan Aritmetiska funktioner och deras inversioner och använder dessa rätt... (vår översättning)¹⁸³

Utifrån dessa färdigheter kopplat till ämnets övergripande kompetenser (Figur 13.2 ovan) konkretiseras sedan tre olika prestationsnivåer, *Anforderungsbereiche*. Det intressanta är att dessa nivåer inte gäller på individnivå utan gäller för vad man ska kunna i slutet av en årskurs. Där vi med andra ord i Sverige har kunskapskrav för eleven definieras snarare mål och progression för kunnandet årskursvis. Dessa nivåer med det valda matematikexemplet är *Reproduzieren* (återge), *Zusammenhänge herstellen* (dra slutledningar), *Verallgemeinern und Reflektieren* (generalisera och reflektera). Prestationsnivåerna har många likheter med Sveriges tidigare betygssystem där nivåskillnaderna följer en sorts kunskapstaxonomi, medan kompetensbeskrivningen och de färdigheter eleverna ska demonstrera har likheter med förmågorna och det centrala innehållet i Sveriges nuvarande betygssystem.

På federal nivå omtolkas sedan de nationella riktlinjerna till betygsnivåer som handlar om i vilken grad eleven når målen snarare än vilka krav på kunnande eleven visar upp. För delstaten Nordrhein-Westfalen ser det ut på följande vis:

1. sehr gut (1)

Die Note „sehr gut“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen im besonderen Maße entspricht. (Mycket bra - Elevens kunskaper överstiger kraven)

2. gut (2)

Die Note „gut“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen voll entspricht.

¹⁸² http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bildungsstandards-Mathe-Mittleren-SA.pdf

¹⁸³ se vidare: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Bildungsstandards-Mathe-Mittleren-SA.pdf

(Bra – Eleven uppfyller kraven helt)

3. befriedigend (3)

Die Note „befriedigend“ soll erteilt werden, wenn die Leistung im Allgemeinen den Anforderungen entspricht. (Tillfredsställande – Eleven når i allmänhet upp till kraven)

4. ausreichend (4)

Die Note „ausreichend“ soll erteilt werden, wenn die Leistung zwar Mängel aufweist, aber im Ganzen den Anforderungen noch entspricht.

(Tillräckligt – Eleven når kraven som helhet men med vissa tillkortakommanden)

5. mangelhaft (5)

Die Note „mangelhaft“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen nicht entspricht, jedoch erkennen lässt, dass die notwendigen Grundkenntnisse vorhanden sind und die Mängel in absehbarer Zeit behoben werden können.

(Svag – Eleven når inte helt upp till kraven men visar att den kommer att kunna göra det inom en inte allt för oöverskådlig tid)

6. ungenügend (6)

Die Note „ungenügend“ soll erteilt werden, wenn die Leistung den Anforderungen nicht entspricht und selbst die Grundkenntnisse so lückenhaft sind, dass die Mängel in absehbarer Zeit nicht behoben werden können. (Otillräcklig – Eleven når inte upp till kraven och det går inte att säkerställa att eleven kommer att göra det inom överskådlig tid.)¹⁸⁴

De riktlinjer som finns för betygssättningen i Tyskland ger lärare stort handlingsutrymme för att själv bestämma i vilken grad eleverna når kraven i skolan. Det finns tydliga riktlinjer för vilka kompetenser eleverna ska ges möjlighet att utveckla men det är lärarna som avgör om så skett och om vissa bristande kunskaper ändå kommer att kunna åtgärdas inom överskådlig tid.

De svenska kunskapskraven är i en jämförelse mycket striktare mot lärarna och det har inte funnits särskilt stort utrymme för lärarna att göra en holistisk bedömning där exempelvis vissa tillkortakommanden kan ”kvittas” mot andra förtjänster.

13.4 Bedömning och betygssättning

13.4.1 Stöd och formativ bedömning

Huvudsyftet med bedömning i Tyskland beskrivs som att stödja det kompetensbaserade lärandet. Bedömning gör så genom feedback. Eleverna och deras föräldrar får feedback i olika format, genom observationsscheman, portföljer, och andra rapporter. Ambitionen är att denna feedback ska vara transparent mot givna kriterier (Eurydice 2016¹⁸⁵). Att Tyskland betonar transparensen ska ses mot en bakgrund av att lärares bedömningar inte alltid varit det (Wermke

¹⁸⁴ https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000524#det351515

¹⁸⁵

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Assessment_in_Primary_Education

2013, *under utgivning*). Tyskland betonar också hur viktigt det är att lära eleverna att bedöma sig själva, självbedömning. Även om detta är en strategi som brukar lyftas fram inom den formativa bedömningsrörelsen, ligger det i det tyska *Bildungs*-begreppet just att man själv är bra på att veta vad man kan och inte kan och hur kunnandet bäst kan användas och när (jfr Waldow, 2016).

Elever som inte kan följa med i den reguljära undervisningen kan gå i specialskolor. Läsåret 2010/2011 gick 487 000 eller 6,5 % av elevpopulationen i någon form av specialskola (Döbert 2015, 324).

13.4.2 Betygsskala

13.4.2.1 Grundskolan

Eleverna får med vissa variationer vanligen betyg från årskurs 2 och 3. Betygen ges i skalan 1 – 6 där 1 är högst och 6 lägst. Samma system gäller upp genom gymnasiet. Eleverna får betyg två gånger per år. I vissa *Länder* är mittårsbetyget för de lägre årskurserna ersatt med ett skriftligt omdöme eller ett dokumenterat utvecklingsamtal.¹⁸⁶ Lärarna är själva ansvariga för betygssättningen men det har blivit allt vanligare med delstatstest i syfte att uppnå bättre likvärdighet i betygssättningen.¹⁸⁷ Betygen 5 och 6 är underkända betyg men elever i de lägsta årskurserna behöver inte gå om en klass om betyget är 5.¹⁸⁸

13.4.2.2 Gymnasiet

I gymnasiet ges vanligen betyg enligt skalan 1 – 6 där 1 är bäst, utom i de två-tre sista åren då många *Länder* tillämpar en 15 gradig skala där 15 poäng är bäst.

Betydelse	Sehr gut			gut			befriedigend			ausreichend			mangelhaft			ungenügend		
Mark:		1			2			3			4			5			6	
	+		-	+		-	+		-	+		-	+		-			
Points:	1	1	13	1	1	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1		0	
	5	4		2	1													

Tabell 13.2: Betygsskalan i Tyskland

13.4.3 Betyg i ordning och uppförande

Ungefär hälften av Tysklands elva *Länder* ger betyg i ordning och uppförande.

¹⁸⁶

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Assessment_in_General_Lower_Secondary_Education

¹⁸⁷

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Assessment_in_General_Lower_Secondary_Education

¹⁸⁸ Se även http://www.paperin.org/german_college_marking_system och

https://en.wikipedia.org/wiki/Academic_grading_in_Germany samt <http://www.eduserver.de>

13.4.4 Betygsålder, övergångar och examination

Eleverna får vanligen betyg från andra eller tredje årskursen men vissa *Länder* (Berlin och Brandenburg) ger betyg först i årskurs 6. I Tyskland väljer eleverna, baserat på sina betyg, sin sekundärutbildning efter årskurs 4 utom just i Berlin och Brandenburg där det sker efter årskurs 6. Betygen är här avgörande för övergångarna mellan skolformerna, men betygen avgör också om man får stanna inom en viss sekundärskoletyp (Waldow, 2016).

Alla elever går automatiskt från årskurs 1 till årskurs 2 men redan från årskurs 2 är det i många *Länder* vanligt att vitsorden avgör om eleven ska flyttas upp eller få gå om. Eleverna får vanligtvis verbala vitsord de första två skolorna vilka gradvis ersätts med sifferbetyg från årskurs 3 (Döbert, 2015, s. 322). Endast 0,8 % av eleverna 2013/2014 gick om en klass (Eurydice, 2016¹⁸⁹).

Betygen 5 och 6 är underkända betyg men i primärutbildningen räcker som regel betyget 5 för uppflyttning om eleven lyckas i flertalet ämnen.¹⁹⁰ I sekundärutbildningen krävs i regel lägst betyget 4 för uppflyttning. Vissa lägre betyg kan passera om eleven ändå nått tillräckligt höga betyg i flertalet ämnen.¹⁹¹ År 2010 var det 6,5 % av eleverna som lämnade den lägre sekundärutbildningen (*Hauptschule*) utan godkända betyg (Döbert, 2015, s. 328).

Elevernas skolutveckling och betyg rapporteras löpande i en individuell elevbok. I slutet av den lägre sekundärskolan, årskurs 9 eller 10, får eleverna ett avgångsbetyg (*Zeugnis* [sv. vittne/vittnesmål]).¹⁹² Det består av betygen men ofta också av en mer kvalitativ beskrivning av elevernas kapaciteter (Döbert, 2015, s. 322). I flertalet *Länder* behöver eleverna också klara av en central examination för att få sitt betyg. De elever som läser gymnasieinriktning får i stället ett intyg på att de kvalificerat sig för den högre gymnasieutbildningen, *Gymnasiale Oberstufe*.¹⁹³ För att sedan få gymnasieexamen måste eleverna dels ha nått minst betyget 4 i flertalet ämnen, dels klara den så kallade *Abiturexamen*.

Abituren i slutet av *Gymnasiale Oberstufe* består i de flesta länder av fyra eller fem examensämnen. Vanligtvis är dessa tyska, ett främmande språk, matematik, naturvetenskap och samhällsvetenskap. Åtminstone tre av dessa examinationer är skriftliga och en är muntlig. Vanligen hålls också ett *Kolloquium*, ett examinerande seminarium, med en extern examinerare. De studenter som passerar *Abituren* och har tillräckliga betyg, i genomsnitt 4 eller 300 poäng i

189

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Assessment_in_Primary_Education

190 https://en.wikipedia.org/wiki/Academic_grading_in_Germany

191

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Assessment_in_General_Lower_Secondary_Education

192

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Assessment_in_Primary_Education

193

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Assessment_in_General_Lower_Secondary_Education

de Länder som ger kurspoäng, får ett avgångsbetyg som berättigar till universitetsstudier: *Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife*.¹⁹⁴

Vad gäller yrkesutbildningarna, *Berufsschule*, examineras de på olika sätt beroende på vilken form av yrkesutbildning eleven gått. Betygssystemet är det samma som för den lägre sekundärskolan och såväl teoretiska som praktiska ämnen examineras i mer formell mening. Vid slutet av skolgången gör studenterna vanligen ett gesällprov.¹⁹⁵

13.5 Avslutande kommentar

Tyskland har i likhet med Sverige befunnit sig i en s.k. PISA-chock och tagit sig ur den bl.a. genom att öka likvärdigheten i skolsystemet mellan de olika *Länderna*. Detta dels genom införandet av fler nationella tester, dels genom tydligare s.k. *Bildungsstandards*. De sistnämnda föreskriver i detalj vad eleverna ska kunna och vilka olika uttryck kunnandet kan ta sig, från reproduktion till reflektion enkelt uttryckt. De tyska lärarna är dock relativt fria att värdera vilken standard eleverna uppnått, även om delstatstest börjat förekomma för att öka likvärdigheten i betygssättningen. Ett utmärkade drag för Tyskland, men inte unikt i vårt material, är den relativt tidiga differentieringen mot studie- eller yrkesinriktning där betygen fyller en central funktion.

¹⁹⁴

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Assessment_in_General_Upper_Secondary_Education

¹⁹⁵ Se vidare:

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Assessment_in_Vocational_Upper_Secondary_Education

14 Alberta (Kanada)

Kanada har en federal statsbildning där jurisdiktionerna består av tio provinser och tre territorier. Provinserna, varav Alberta är en, är i stort sett självständiga gentemot den federala regeringen när det gäller administrationen av utbildningssystemet. Därför kommer den här framställningen endast att behandla Albertas politiska riktlinjer och provprogram. Alberta har genomfört flera intressanta utbildningsreformer vilka är värda att titta närmare på även om det inte går att generalisera det som sker i Alberta till hela Kanada.

14.1 Introduktion och generell historik

Enligt Valante och Ben Jaafar (2008) har de kanadensiska provprogrammen tenderat att vara mer anpassade efter obligatoriska läroplaner än de amerikanska motsvarigheterna (s. 205). I och med det decentraliserade skolsystemet finns det olika läroplaner för varje kanadensisk jurisdiktion. I Alberta införs ett nytt provprogram just nu. Det nya programmet "*Alberta Provincial Student Learning Assessment*" befinner sig i en pilotfas.¹⁹⁶ Reformen påbörjades efter en ministerförordning 2013, som ersatte en tidigare förordning från 1998.

Förordningen 1998 bildade utgångspunkt för AISI (*Alberta Initiative for School Improvement*) som implementerades i samtliga Albertas skoldistrikt under åren 2001–2002. I utformningen av AISI deltog samtliga Albertas tongivande skolororganisationer och relevanta lärarorganisationer, bland annat *Alberta Teachers Association* (ATA), *College of Alberta School Superintendents* (CASS), *Alberta School Boards Association* (ASBA), *Association of School Business Officials of Alberta* (ASBOA) och *Alberta School Councils Association* (ASCA) (Isaacs et al., 2015, s. 8).¹⁹⁷ I programmet ingick treåriga longitudinella forskningsprojekt som skapades och drevs av lokala lärare och skoldistrikt, i samarbete med Albertas viktigaste skolororganisationer, bland annat tre större lärarutbildningsinstitut. Med stöd i Hargreaves et al. (2009) noterar Isaacs et al. (2015) att det här programmet, som fick avsevärt ekonomiskt stöd från provinsen, av vissa har kategoriserats som ett av världens främsta exempel på ett hållbart, lokalt baserat skolförbättringsprogram.

I en diskussion om tonvikten på bedömning för lärande i ett globalt perspektiv, noterar Birenbaum et al. (2015) att "signifikanta ansträngningar just nu görs för att ge lärare och skoladministratörer stöd i att tolka och genomföra politiska direktiv och bedömningsprioriteringar" i samtliga kanadensiska provinser. Däremot har budgetnedskärningar inneburit att AISI avslutades i mars 2013 i samband med att all finansiering upphörde (Isaacs et al., 2015). Den nya ministerförordningen från 2013 betonade de resultat eleverna förväntades uppnå och kan ses som grunden för de nya reformer som genomförs med avseende på bedömning i skolan.¹⁹⁸

Att AISI-programmet avslutades samtidigt som den nya ministerförordningen trädde i kraft kan ses i relation till Albertas pågående planering av en långsiktig vision om utbildning som påbörjades 2008.

¹⁹⁶ <https://education.alberta.ca/media/996286/sla-gib-2015-2016-final-october-9-2015.pdf>

¹⁹⁷ <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2015/09/Canada-Jurisdiction-Report.pdf>

¹⁹⁸ <https://education.alberta.ca/media/1626588/ministerial-order-on-student-learning.pdf>

After carrying out a variety of engagement processes it embarked on a transformation of the education system to help students engage actively in a global, knowledge based society so as to better prepare them for the rapid changes occurring at the local, national and international levels. The result was the 2011 Alberta Education Curriculum Redesign, which aims to ensure that Alberta's curriculum (programs of study, assessment, and learning and teaching resources) remains responsive and relevant for students (Isaacs et al., 2015, s. 13).

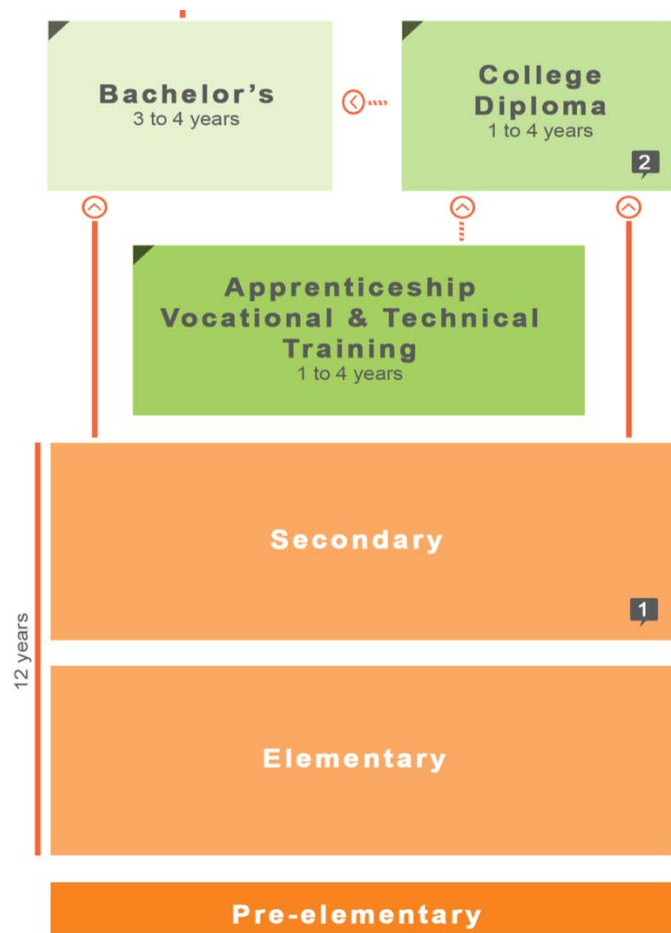
Isaacs et al. (2015) noterar att målen inom ramen för reformarbetet *Curriculum Redesign* är:

- to develop revised standards and guidelines for future curriculum (programs of study, assessment, and learning and teaching resources)
- to develop a cohesive and collaborative process for curriculum development that will ensure that curriculum is responsive to students in a rapidly changing world (s. 14).

Dokumentet "*Guide to Education, ECS to Grade 12 2015-2016*" innehåller uppdaterad information om den aktuella statusen för den här reformen.

14.2 Albertas utbildningssystemets struktur

I Alberta är det utbildningsministeriet *Alberta Education* som ansvarar för utbildningen mellan ECS (*Early Childhood Services*) till årskurs 12. "*Alberta Education* erbjuder ledningsfunktioner och ekonomiskt ramverk för skolstyrelser, fristående och privata skolor, samt fasta riktlinjer för undervisningen, program och bedömningsstrategier" (Isaacs et al., 2015, s. 8). Eleverna börjar i skolan vid sex års ålder. Grundskolans längd är sex år, följt av sex års sekundärundervisning uppdelat i tre år vardera i *junior high school* och *senior high school*.



Figur 14.1: Uppbyggnaden av Albertas skolsystem.

14.3 Läroplanen i Alberta

Läroplanen i Alberta är strukturerad efter förväntningar om "allmänna resultat" i varje årskurs. Isaacs et al. (2015) ger följande förklaring till hur detta är organiserat i läroplanen:

Building on the subheadings, each learning outcome includes grade specific learning outcomes and students are expected to achieve these by the end of each grade. These specific outcomes state the knowledge, skills and attitudes that students are expected to demonstrate by the end of each grade. They are organized in clusters linked to the subheadings (s. 26).

Alla standarder som ska vara uppfyllda i matematik presenteras hierarkiskt inom varje årskurs¹⁹⁹, jämfört med ämnet engelska där standarderna visas horisontellt för varje årskurs²⁰⁰. I engelska presenteras alltså förväntningarna på eleverna inom varje standard mer visuellt. Som ett sätt att åskådliggöra detta har vi skapat en sammanställning av standarderna för kriteriet "*Experiment with language and forms*" som hör till grenen "*Discover and Explore*" i tabell 14.1.

Grade 1 (Age 6)	Grade 2 (Age 7)	Grade 3 (Age 8)	Grade 4 (Age 9)	Grade 5 (Age 10)	Grade 6 (Age 11)	Grade 7 (Age 12)	Grade 8 (Age 13)	Grade 9 (Age 14)
experiment with different ways of exploring and developing stories, ideas and experiences	use a variety of forms of oral, print and other media texts to organize and give meaning to experiences, ideas and information	choose appropriate forms of oral, print and other media texts for communicating and sharing ideas with others	discuss and compare the ways similar topics are developed in different forms of oral, print and other media texts	select from provided forms of oral, print and other media texts those that best organize ideas and information and develop understanding of topics	experiment with a variety of forms of oral, print and other media texts to discover those best suited for exploring, organizing and sharing ideas, information and experiences	discuss and respond to ways that content and forms of oral, print and other media texts interact to influence understanding	discuss and respond to ways that forms of oral, print and other media texts enhance or constrain the development and communication of ideas, information and experiences	develop and extend understanding by expressing and responding to ideas on the same topic, in a variety of forms of oral, print and other media texts

Tabell 14.1: Sammanställning av principerna för förväntade läranderesultat för varje årskurs för ett visst delkriterium enligt läroplanen för engelska.

14.4 Bedömning och betygssättning

Riktlinjerna för bedömning och betygssättning genomgår fundamentala förändringar i och med uppföljningen av införandet av den nya läroplanen. Detta gör det svårt att bilda sig en fullständig

¹⁹⁹ <https://education.alberta.ca/media/464621/k-to-9-math-pos.pdf>

²⁰⁰ <https://education.alberta.ca/media/160360/ela-pos-k-9.pdf>

bild av utvecklingen. Vi har trots detta försökt fånga utvecklingens huvudlinjer och vilka implikationer de har för användandet av betygsskalor genom att kortfattat beskriva och exemplifiera förändringarna i Albertas provprogram.

14.4.1 Stöd och formativ bedömning

Förändringarna av läroplanen och riktlinjerna för betygssättning kan ses som en fortsättning på provinsens tydliga fokus på formativ bedömning och bedömningens roll i att stödja lärandet, snarare än på bedömning som ett sätt att skilja mellan elever. *Alberta Education* uttryckte sig så här angående syftet med bedömning i dokumentet "*Guide to Education*":

The primary purpose of assessment is to improve student learning. Assessment information is also used to enhance instruction to students and assures Albertans that the education system is meeting the needs of students and achieving the outcomes of the Ministerial Order on Student Learning.

The assessment of student progress in relation to the outcomes outlined in programs of study is important for the following reasons:

- The information is essential so that teachers can assist in meeting the learning needs of students.
- The information is required for reporting student progress clearly to students and parents.
- The information is used in making decisions regarding student placement.
- The information is required for the evaluation of program effectiveness and for the revision of programs to improve student learning (Alberta Education, 2015, s. 83).

Det är ännu för tidigt att uttala sig om den här tonvikten på lärande har gett resultat, eller om praxis i klassrummet och elevernas uppfattning av återkoppling är selektivt och komparativt orienterad. Albertas nuvarande förändringsarbete – som av både forskare och politiker ses som ett pionjärbete i att implementera riktlinjer för formativ bedömning – kommer sannolikt att följas med stort intresse av både akademiker och beslutsfattare i många länder. I det här stadiet av införandet är det svårt att klarlägga och kommunicera de förändringar som vidtagits. Trots detta kommer vi nedan att försöka beskriva vilka implikationer förändringarna har för betygssättningen.

14.4.2 Betygsskala

Med den typ av läroplan som Alberta håller på att införa kommer förståelsen av vilka kunskapskrav som är relevanta för ett visst betyg att skilja sig markant från det vi är vana vid från svenska förhållanden. Snarare än att skilja mellan kunskapsnivåer givet specifika mål för varje årskurs (eller grupp av årskurser), läggs fokus på elevens framsteg utifrån specifika kriterier längs en väg med förväntningar (standarder) beskrivet för respektive årskurs. Det går att argumentera för att den här typen av konstruktion rimmar väl med betoningen av formativ bedömning som beskrivits ovan, eftersom den underlättar (eller åtminstone är tänkt att underlätta) bedömningar och återkoppling som ett sätt att hjälpa eleven framåt, snarare än att bestämma och särskilja elevens kunskapsnivå.

PAT (*Provincial Achievement Tests*) är en tidigare provform som håller på att fasas ut. Proven ges årligen och mäter kunskaper och förmågor i engelska, franska, spanska som främmande språk, matematik, naturvetenskap och samhällskunskap i årskurs 6 och 9. Provprogrammet ersätts med ett nytt provprogram som kallas SLA (*Student Learning Assessment*), som just nu ges som pilotprojekt i årskurs 3. Proven kommer att ges i början av årskurs 3, 6 och 9. "Ministeriet anser att insamling och mottagande av information vid den här tidpunkten på läsåret, snarare än slutet av läsåret, kommer att fungera som en användbar referenspunkt för alla och underlätta

samarbete mellan föräldrar och lärare, med målet att stödja eleven under läsåret.” (Isaacs et al., 2015, s. 22).

De tidigare PAT-proven som nu håller på att ersättas har en mer konventionell betygsskala jämfört med de nya SLA-proven. Vi ska här försöka förklara hur proven skiljer sig åt genom att använda ett program för årskurs 6 som fortfarande är i bruk (tabell 14.2), och den SLA-metod som just nu utprovas för årskurs 3.

På den tidigare webbsidan²⁰¹ visas PAT-proven för olika ämnesområden, med exempel på hur poängsättningssystemet används. I tabell 14.2 visas poängsättningsguiden för bedömning av innehållet i en uppgift om ”funktionellt skrivande” i engelska för årskurs 6.²⁰² Det finns motsvarande standarder för ”hantering av innehåll”, tillsammans med exempel (på elevens svar inom de olika betygsnivåerna) och information om i hur stor utsträckning den här uppgiften ska räknas in i slutbetyget.

Focus	
When marking Content appropriate for Grade 6 functional writing, the marker should consider • effectiveness of development and organization of the news article • whether the purpose of the assignment is fulfilled with complete and appropriate information • appropriateness of tone for the assignment and awareness of audience is evident	
Meets the Standard of Excellence 5	• The ideas are well developed, and organization of the news article is clear and effective. • Complete information is presented, and this information is enhanced by precise and appropriate details that effectively fulfill the purpose of the assignment. • A tone appropriate for the assignment is clearly and effectively maintained.
Approaches the Standard of Excellence 4	• The ideas are generally well developed, and organization of the news article is generally effective. • Complete information is presented, and this information is substantiated by appropriate details that fulfill the purpose of the assignment. • A tone appropriate for the assignment is clearly maintained.
Clearly Meets the Acceptable Standard 3	• The ideas are adequately developed, and organization of the news article is adequate. • Some information is given, and this information is supported by enough details to fulfill the purpose of the assignment. • A tone appropriate for the assignment is generally maintained.
Does Not Clearly Meet the Acceptable Standard 2	• The ideas are poorly developed, and organization of the news article is ineffective. • Essential information may be missing. Supporting details are scant, insignificant, and/or irrelevant. The purpose of the assignment is only partially fulfilled. • A tone appropriate for the assignment is evident but not maintained.
Clearly Below the Acceptable Standard	• The ideas are not developed, and organization of the news article is inadequate. • Essential information and supporting details are inappropriate or lacking. The purpose of the assignment is not fulfilled.

²⁰¹ <https://archive.education.alberta.ca/admin/testing/achievement/bulletins.aspx>

²⁰² https://education.alberta.ca/media/1089049/02-fun-ela6_mark_func_exemp2008.pdf

1	Little awareness of tone appropriate for the assignment is evident.
Insufficient INS	The marker can discern no evidence of an attempt to fulfill the assignment, or the student has written so little that it is not possible to assess Content.

Tabell 14.2: Poängsättningsguide för bedömning av komponenten "Content" i en uppgift inom "Functional Writing" i engelska för årskurs 6.

Metoden skiljer sig relativt mycket från det motsvarande SLA-programmet som nu är under utprovning för årskurs 3. Eftersom dessa substantiella förändringar endast är i pilotfasen för grundnivån, är det svårt att hitta information om hur betygsskalan används i praktiken. Däremot kan man förvänta sig rapporter om erfarenheter från pilotprojektet, vilka troligen kommer att röna stort intresse både hos politiker i andra länder och hos det internationella forskarsamhället under de kommande månaderna och åren.

14.4.3 Betyg i ordning och uppförande

Vi har inte hittat några riktlinjer eller praxis för betygssättning i ordning och uppförande.

14.4.4 Betygsålder, övergångar och examination

Det har inte, med grund i politiska beslut och den litteratur vi har granskat, varit möjligt att fastställa i vilken utsträckning eleverna betygssätt under de första åren i skolsystemet. I allmänhet förstår vi det som att kanadensiska elever får betyg från årskurs 1. Däremot har vi, efter vad som framgår ovan, observerat ett fokusbyte från betyg som ett sätt att skilja mellan hög- och lågpresterande elever till att använda betygen som ett verktyg för att kommunicera förväntade kunskapsmål och identifiera vilka elever som behöver extra stöd för att uppnå förväntningarna.

Vi har inte kunnat belysa hur övergången mellan *junior high school* och *senior high school* fungerar. Övergången från *senior high school* till högre utbildning är däremot baserad på motsvarigheten till en studentexamen i årskurs 12. Programmet upprättades 1984 och har tre huvudsakliga syften:

- att **certifiera** elevens prestationer i utvalda ämnen för årskurs 12
- att **säkerställa** att provinsgemensamma prestationsstandarder upprätthålls
- att **rapportera** individens och gruppens resultat.

Programmet ger diplom i utvalda ämnen för årskurs 12: *Biology 30*, *Chemistry 30*, *English Language Arts 30-1*, *English Language Arts 30-2*, *Français 30-1*, *French Language Arts 30-1*, *Mathematics 30-1*, *Mathematics 30-2*, *Physics 30*, *Science 30*, *Social Studies 30-1* och *Social Studies 30-2*²⁰³.

Elevernas slutbetyg baseras på en sammanvägning av lärarnas bedömningar av den övergripande kunskapsnivån i ämnena och resultaten på studentskrivningar. Från och med läsåret 2015/16 förändrades viktningen av betygsunderlaget från 50/50 till 70/30, där skolans bedömning numera står för 70 % av vikten. Därmed tycks det som att förtroendet för lärarens

²⁰³ <https://education.alberta.ca/media/1089196/10-dip-gib-2015-16-marks-results-appeals.pdf>

förmåga att göra valida bedömningar av elevernas kunskapsnivåer ökar. I en jämförelse mellan Alberta och New York (kapitel 14 och 15) framstår det som att detta förtroende för lärarens förmåga är ännu ett exempel på de stora skillnaderna mellan de två jurisdiktionerna.

14.5 Avslutande kommentar

En slående egenskap hos Albertas arbete med läroplansreformen är att läroplanen skiljer mellan kunskapsnivåer uttrycka som förväntningar för varje årskurs efter ett givet progressionsmönster. Detta betyder att bedömningen är mer inriktad på att underlätta omdömen och återkoppling som ett verktyg för att hjälpa eleven framåt, i stället för att bestämma och särskilja elevernas kunskapsnivåer. Även om eleverna ges betyg tidigt i systemet, verkar provinsen se betygen som ett sätt att få elever och lärare att förstå vilka kunskapsmål som förväntas, och som ett sätt att identifiera de elever som behöver ytterligare stöd att nå målen. Den nya läroplanen innehåller allmänna resultat för varje årskurs, och stegen framåt är tydligt definierade för varje kriterium, åtminstone när det gäller läroplanen för engelska. Med den här uppbyggnaden av läroplanen blir betygssättningen en fråga om att avgöra om en elev visar kunskapsnivåer som stämmer överens med den förväntade nivån för en årskurs, eller om eleven ligger före eller efter. Man skulle kunna säga att läroplanen blir ett instrument för betygssättning av egen kraft. Däremot verkar de provinsgemensamma prov som Alberta nu fasar ut vara mer konventionella. Vi kan notera att det här, liksom i flera andra länder, har varit praxis att skilja mellan flera olika kunskapsnivåer som inte når upp till förväntningarna, och att man istället går över till en struktur för att beskriva förväntningar successivt för den enskilda årskursen.

15 New York (USA)

I USA, liksom i Kanada, är utbildning huvudsakligen en fråga för delstaterna, enligt tionde tillägget till den amerikanska författningen. Därför är delstatsnivån den relevanta jämförelsenivån mellan europeiska och amerikanska förhållanden. Med detta sagt finns det tre substantiella federala/delstatsgemensamma initiativ angående elevbedömningar som är värda att beröra.

I forskningslitteraturen görs ofta referenser till de ämnesbaserade NAEP-proven (National Assessment of Educational Progress). Dessa har hanterats av National Center for Education Studies sedan 1969 och är det instrument som mest påminner om andra länders nationella prov för utvärdering av utbildningsresultat. Däremot ger resultaten bara stickprov ur den totala elevpopulationen och rapporteras inte på distrikts-, skol- eller individnivå (Isaacs, 2014, s. 344). Detta medför att ingen tonvikt läggs vid dessa prov i det här kapitlet. Riktlinjerna *No Child Left Behind* (NCLB) och *Common Core State Standards* (CCSS eller Common Core) är däremot federala/delstatsöverskridande program med omfattande påverkan på bedömning och betygssättning, och är avgörande för en förståelse av den aktuella utvecklingen av delstaternas bedömningsprinciper inom utbildningen.

Delstaten New York har ett ovanligt bedömningssystem som regleras av utbildningsstyrelsen Board of Regents. Systemet har varit i bruk i nästan 150 år, vilket gör det till det äldsta läroplansbaserade externa bedömningssystemet i USA. Det skiljer sig från de flesta amerikanska standardiserade prov i och med att det syftar till att mäta kursbaserade kunskapsmål snarare än allmän förmåga (Isaacs, 2014, s. 346). Därmed är New Yorks utbildningssystem mer jämförbart med de skandinaviska ländernas motsvarigheter än de flesta andra amerikanska delstater. I det här kapitlet har vi begränsat oss till ändringarna av bedömningsprinciper för årskurserna 3 till 8 och examinationen i slutet av ämneskurser i high school. Båda dessa genomgår en översyn som en respons på CCSS-initiativet.

15.1 Introduktion och generell historik

New York blev 1784 en av de första delstaterna i USA med ett allmänt, kostnadsfritt utbildningssystem. Styrelsen för New York State University har sedan dess varit det styrande organet för delstatens allmänna utbildningssystem, från skolförberedande klasser till universitetet. I dag finns det 16 styrelsemedlemmar (regents), varav 12 hämtas från de olika distrikten samt fyra från delstaten som helhet. Utbildningssystemet administreras av New York State Education Department (NYSED), som lyder under styrelsen. Ansvar för att leverera allmänna utbildningstjänster vilar hos de drygt 730 skoldistrikten. De flesta av dessa fungerar som oberoende enheter med ansvar för att anställa skoldistriktschef och fastslå budget, även om detta måste godkännas i allmänna val (Pecorella, 2012, s. 234–235).

Sedan 2002 måste varje delstat följa den nationella NCLB-förordningen (No Child Left Behind), som kräver att eleverna ska genomgå prov genom hela den obligatoriska skolgången. Förordningen säger bara att delstaterna ska införa sådana prov, men lämnar öppet för delstaterna själva att välja provens utformning och poängsättning (Isaacs, 2014). Delstaten New York har infört det delstatliga provet NYSESLAT (New York State English as a Second Language Achievement Test) för engelska som främmande språk under 2003, prov i naturvetenskap för

årskurs 4 under 2004, samt prov i matematik och engelska för årskurs 3–8 under 2006. Det sistnämnda provet sågs över under 2013 som svar på CCSS-initiativet.²⁰⁴

CCSS utvecklas över hela USA av två separata konsortier. Även om det har förekommit en hel del debatt om de bedömningsinstrument som konsortierna publicerar, liksom om anpassningen av delstaternas befintliga instrument, har konsortierna och CCSS-initiativen haft omfattande inflytande på skolornas läroplaner och didaktik.

I New York har man använt sig av konsortiet PARCC (Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers). Delstaten var en av 15 delstater där PARCC-proven testades i skolorna under 2013–14²⁰⁵. Av dessa delstater antog 12 de årliga PARCC-bedömningarna för årskurs 3 till 11 under 2014–15, däremot fortsätter New York med ett pilotprojekt för 5 000 elever på 25 skolor.²⁰⁶ PARCC-konsortiet har utvecklat ett särskilt ramverk som används för kommunikation om specifikationer och utkast till PARCC-proven, och som ett stöd för införandet av CCSS-normerna.

Skolstyrelsen i New York har lagt implementeringen av PARCC-proven på is, efter protester från lärare och föräldrar. Trots det "uppmuntras skolpersonal i New York att använda PARCC-ramverken i utvecklingen av läroplaner och undervisningsmetoder", enligt NYSED.²⁰⁷ Även om de nya normernas avsedda effekt grundar sig på möjligheten att hålla skolor och lärare ansvariga för elevernas utveckling har den möjligheten skjutits upp fem år. Kritiken föranleddes av det som *New York Daily News* beskrev som ett gigantiskt fall i provresultaten under de delstatliga examinationerna 2013²⁰⁸, något som i pressen återgavs som att elevernas kunskapsnivåer kollapsat, trots att det i själva verket handlade om en förändring av svårighetsgraden i betygsnivåerna (Cronin och Jensen, 2014). Detta ledde till krav från lärare och föräldrar på att skolorna måste få mer tid på sig för att förbereda eleverna innan lärare och skolor kunde hållas ansvariga för resultaten, vilket förklarar förändringen i införandetakten av de instrument som hör till CCSS.

15.2 New Yorks utbildningssystemets struktur

Utbildningssystemets struktur i USA varierar mellan delstaterna, men också mellan skoldistrikt. Vi har hittat begränsat med information om hur New Yorks utbildningssystem är uppbyggt. I figur 15.1 visas strukturen i USA, med variationer på sekundärnivå och överflyttningar. Om eleverna flyttas över från primärskola till mellanskola eller direkt till high school varierar, beroende på delstat och skoldistrikt.

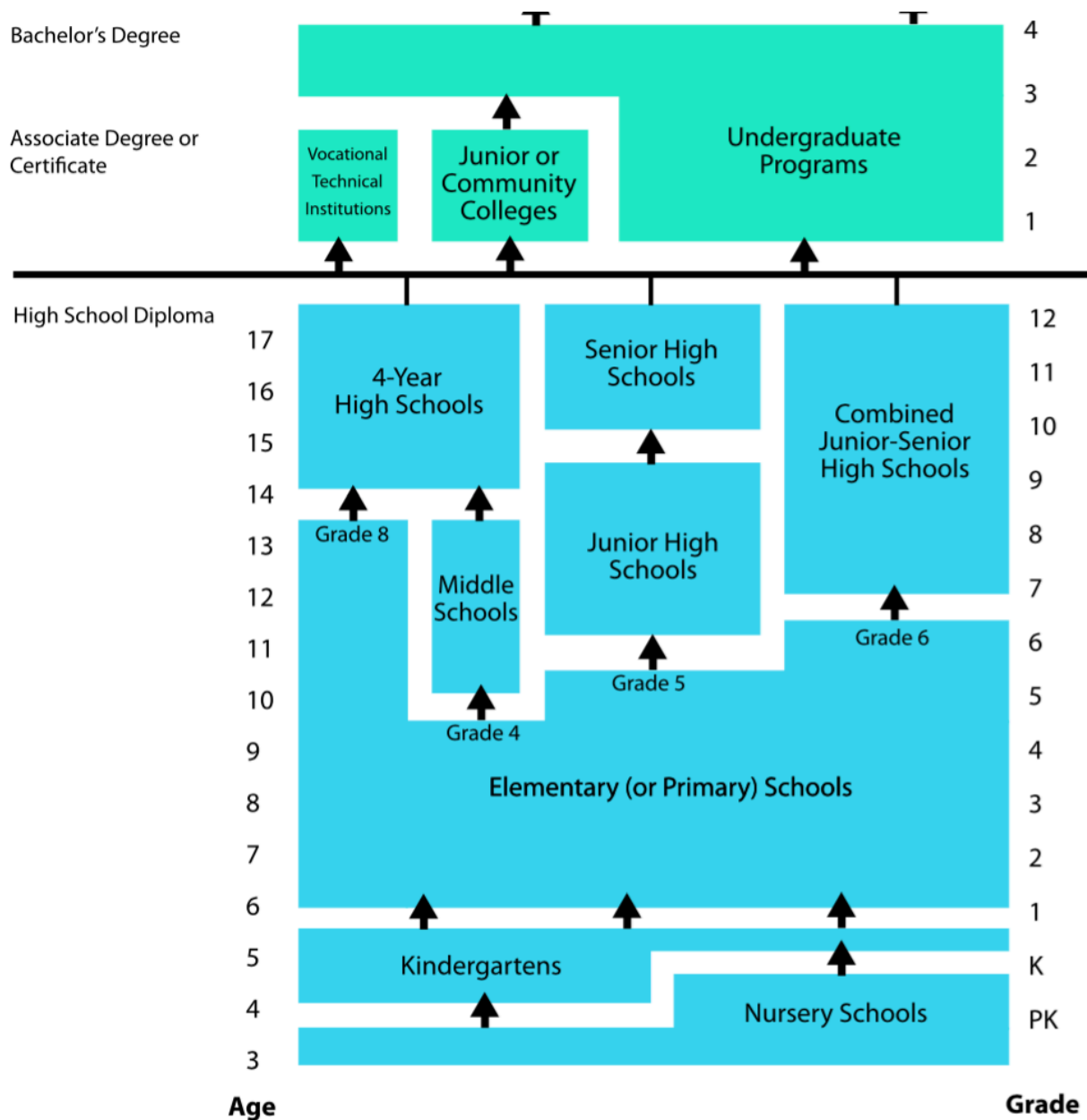
²⁰⁴ <http://www.p12.nysed.gov/assessment/timeline-historyrev.pdf>

²⁰⁵ <http://www.parcconline.org/about/states>

²⁰⁶ Common Core-initiativet har fått mycket kritik under införandefasen, vilket gör att det är svårt att hitta aktuell information om implementationen i de olika delstaterna. Se: https://en.m.wikipedia.org/wiki/Common_Core_implementation_by_state

²⁰⁷ <http://www.p12.nysed.gov/assessment/math/ccmath/parccmcf.pdf>

²⁰⁸ <http://www.nydailynews.com/new-york/education/ny-teachers-years-common-core-article-1.1609007>



Figur 15.1: Skolsystemet i USA²⁰⁹.

15.3 Läroplanen i New York

I New York är det avdelningen för läroplaner och undervisningsmetoder inom NYSED som ansvarar för att utveckla läroplanen. Det är deras ansvar att "ange förväntningar på elevernas lärande (standards) för vad alla elever ska kunna och ha förmåga till efter professionell undervisning"²¹⁰.

²⁰⁹ Wikipedia-artikeln

(https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_the_United_States#/media/File:Education_in_the_United_States.svg), omarbetat material från amerikanska utbildningsdepartementet:

http://nces.ed.gov/programs/digest/d02/images/figures/1f_A_1.gif

²¹⁰ <http://www.p12.nysed.gov/ciai/>

NYSED har utvecklat undervisningsmetoder och riktlinjer för ämnesplaner inom sju ämnesområden: engelska; matematik, naturvetenskap och teknik; språk; samhällskunskap (motsv. historia och geografi); estetiska ämnen; hälsa och idrott, samt familjekunskap och konsumentkunskap; yrkes- och arbetslivskunskap (Isaacs, 2014). New Yorks *Common Core*-lärandenormer för matematik P-12 är ett 83 sidor långt dokument, med detaljerade beskrivningar av innehåll och undervisningsmetoder, från skolförberedande årskurser (P) till sista året på high school (årskurs 12).²¹¹ Varje lokalt skoldistrikt ansvarar för att utveckla läroplanen, inklusive omfattning och momentens ordningsföljd, baserat på *Common Core*-lärandenormer för ämnet. Därmed tycks det som att skolorna själva helt får utveckla och/eller välja bedömningsformer.

15.4 Bedömning och betygssättning

Office of State Assessment (OSA) är den myndighet som koordinerar, utvecklar och implementerar provprogrammen i New York. Bland dessa återfinns:²¹²

- engelska och matematik för årskurs 3–8
- naturvetenskap för årskurs 4 och 8
- Regents-examinationer och kompetensprov (high school-certifieringsprov)
- NYSELAT, NYSITELL och LAB-R (engelska som främmande språk)
- NYSAA (elever med kognitiva funktionsnedsättningar).

Vi kommer här att koncentrera diskussionen på provprogrammen i engelska och matematik för årskurs 3 till 8:

Engelska/matematik för årskurs 3–8

En grundläggande skillnad mellan den svenska och den amerikanska synen på prov i skolan är att proven i USA utvecklas av privata företag. I New York ersattes nyligen provutvecklaren Pearson av Questar Assessment, Inc. som leverantör av provtjänster för årskurs 3 till 8 i litteratur och matematik. NYSED nämner tre huvudsakliga skäl för förändringarna av provens utformning: större medverkan från lärarna i utvecklingen av provmoment, kortare provlängd och ett skifte mot "prov utan klocka" där eleverna får lösa uppgifterna "i sin egen takt".²¹³

Ur ett utomstående perspektiv är det svårt att bilda sig en uppfattning om hur proven fungerar i relation till läroplanen. NYSED ger en översikt över hur varje prov "motsvarar kraven"²¹⁴. Ett exempel är dokumentet *2015 Mathematics Tests Map to the Standards Grade 6* som visar hur varje del i provet motsvarar *Common Core*-normen, samt information om varje frågas typ (flervalsfråga eller beskrivningsfråga) och hur delen i provet viktas.

Däremot tycks inte praxis för bedömningen finnas inskriven i delstatens riktlinjer. Därför behövs ytterligare undersökningar av den forskningslitteratur som riktar sig mot New York för att skapa en bild av hur bedömningen sker i praktiken.

Regents-examinationerna

²¹¹ http://www.p12.nysed.gov/ciai/common_core_standards/pdfdocs/nysp12cclsmath.pdf

²¹² <http://www.p12.nysed.gov/assessment/>

²¹³ <http://www.p12.nysed.gov/assessment/ei/2016/changes2016grades3-8ela-math-tests.pdf>

²¹⁴ <http://www.p12.nysed.gov/assessment/ei/itemmaps/itemmaps-15.html>

För att få ett Regents-diplom (motsvarigheten till en studentexamen) måste eleverna ha samlat ett visst antal poäng från kurser mellan årskurs 9 och 12. Det finns olika typer av examen (t.ex. Regents with Honours, Regents with Advanced Designation) förutom det vanliga Regents-diplomet. De poäng som krävs för examen är 4 poäng i litteratur, 4 i samhällskunskap, 3 i naturvetenskap, 3 i matematik, ½ i hälsa, 1 i estetiska ämnen, 1 i andraspråk, 2 i idrott och 3½ poäng som eleven själv väljer. Det krävs fem Regents-examinationer med minst 65 poäng i poängenheterna för matematik, naturvetenskap, samhällskunskap, engelska och en "pathway assessment" (kan väljas enligt strikta regler som tycks vara utformade för att garantera en allsidig ämnesvariation).²¹⁵ I vilken utsträckning betygssättningen av poängenheterna avgörs helt och hållet av examinationerna, eller om lärarna har ett visst inflytande, framgår inte av den information från NYSED vi har haft tillgång till.

Fram till 1990 var examinationerna endast avsedda för de elever som skulle fortsätta till universitet. Majoriteten av eleverna fick endast en lokal examen. Ett skifte mot att förändra examinationen till ett allmänt slutbetyg från high school inleddes 1996, men det var inte förrän 2012 som ordningen med en lokal examen upphörde (lokal examen är fortfarande en möjlighet för elever med funktionsnedsättning). Isaacs (2014) diskuterar hur Regents-examinationen står inför ett problem som beror på en blandning av många heterogena syften.

- (1) Provide schools with student academic achievement information; (2) Determine prospective high school graduates' knowledge and skill levels relative to those needed for entry-level employment; (3) Determine prospective high school graduates' knowledge and skill levels relative to those needed for postsecondary education; (4) Determine prospective high school graduates' mastery of the state curriculum; (5) Encourage districts and schools to identify and serve students at risk of academic failure; (6) Provide data to state policy-makers on student attainment of state education goals to inform educational policy decisions; (7) Increase alignment of local curriculum and programmes of instruction with state education standards. (8) Promote equity of opportunity across all student groups. (9) Meet a state mandate (s. 348-349).

15.4.1 Stöd och formativ bedömning

Det är svårt att hitta information om stöd och formativ bedömning på NYSED:s webbplats. Vi har hittat exempel på "delstatsunderstödda" initiativ inom formativ bedömning i New York. Ett exempel är Louie et al. (2011)²¹⁶ som jämför en pilotstudie 2007–2010 i ett storstadsdistrikt med namnet *New York State Formative Assessment Technical Assistance Study* med ett motsvarande initiativ i delstaten Vermont. Det har däremot inte varit möjligt att undersöka detta ytterligare, och vi har inte heller kunnat bilda en översikt över i vilken omfattning sådana initiativ inom formativ bedömning är eller har varit i funktion i New York. Detta tycks vara en angelägenhet för distrikt och skolor som myndigheten på delstatsnivå inte är inblandad i, med undantag för identifiering av och stöd till elever med kognitiva funktionsnedsättningar (som NYSAA-proven riktar sig till).²¹⁷

New York Citys utbildningsdepartement (DoE) ger till exempel följande beskrivning på hur man betonar formativ bedömning:

Formative assessments are Assessments for Learning. Strategies are wide in variety, happen regularly and shift the emphasis from focusing what the teacher is doing to what understanding the student is

²¹⁵ <http://www.p12.nysed.gov/ciai/gradreq/CurrentDiplomaCredentialSummary.pdf>

²¹⁶ <http://ies.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=REL2012112>

²¹⁷ <http://www.p12.nysed.gov/assessment/nysaa/>

demonstrating. The instructional inquiry cycle offers a strategic approach to employing regular assessments, making sense of the information and adjusting based on the results.

Som ett sätt att förtydliga innebörden i "Assessment for Learning" ger departementet en länk till en definition som har utvecklats av Rick Stiggins.²¹⁸ Bland annat betonar dokumentet kunskapsnivåernas roll inom formativ bedömning:

Another unique feature is its reliance on standards- based curriculum maps cast both in student and teacher-friendly versions so that what has been learned and what comes next is clear to all throughout the learning. This leads directly to our second reason for assessing: If we assess to motivate students to try to learn, assessment FOR learning motivates by helping students watch themselves succeeding—by helping them believe that success is within reach if they keep trying (Stiggins, 2005, s. 1).

På utbildningsdepartementets webbsida finns ytterligare information om "Benchmark Assessments", med konkreta exempel på hur bedömningsevidens kan användas som ett stöd för lärandet. Elever med särskilda behov examineras genom New York State Alternate Assessment (NYSAA).

Eligibility for participation in NYSA is determined by the Committee on Special Education (CSE) according to criteria described in the Administrators' Manual. Student performance is recorded through direct observation and documentation and may include other information such as student work products, photographs, audio and videotapes²¹⁹.

15.4.2 Betygsskala

Engelska och matematik årskurs 3–8

Provprogrammen i engelska och matematik för årskurs 3 till 8 inhämtar en komplex blandning av information som ska indikera elevens kunskapsnivå. Bland poängrapporterna finns en skalpoäng (antal poäng eleven har fått), prestationsnivå (fyra kunskapsnivåer) och en delstatlig percentilrankning (jämför eleven med övriga elever som gjorde samma prov samma år).²²⁰ Särskilt intressanta för betygsskalor är PLD-beskrivningarna (Performance Level Descriptions). Dessa beskrivs på två nivåer: övergripande beskrivningar av prestationsnivåer och årskursspecifika beskrivningar.²²¹ I tabell 15.1 visas de övergripande beskrivningarna (Policy Level) och i tabell 15.2 visas ett exempel för engelska i årskurs 6.

NYS Level 4
Students performing at this level excel in standards for their grade. They demonstrate knowledge, skills, and practices embodied by the New York State P-12 Common Core Learning Standards for English Language Arts/Literacy that are considered more than sufficient for the expectations at this grade.
NYS Level 3
Students performing at this level are proficient in standards for their grade. They demonstrate knowledge, skills, and practices embodied by the New York State P-12 Common Core Learning Standards for English Language Arts/Literacy that are considered sufficient for the expectations at this grade.
NYS Level 2
Students performing at this level are partially proficient in standards for their grade. They demonstrate knowledge, skills, and practices embodied by the New York State P-12 Common Core Learning Standards for English Language Arts/Literacy that are considered partial but insufficient for the expectations at this grade. Students performing at Level 2 are considered on track to meet current New York high school graduation requirements but are not yet proficient on

²¹⁸ <http://ati.pearson.com/downloads/afldefined.pdf>

²¹⁹ <http://www.p12.nysed.gov/assessment/nysaa/>

²²⁰ <http://www.p12.nysed.gov/assessment/ei/scorereports/ccela-15/understanding-ela15w.pdf>

²²¹ <https://www.engageny.org/resource/performance-level-descriptions-for-ela-and-mathematics>

Common Core Learning Standards at this grade.
NYS Level 1 Students performing at this level are well below proficient in standards for their grade. They demonstrate limited knowledge, skills, and practices embodied by the New York State P-12 Common Core Learning Standards for English Language Arts/Literacy that are considered insufficient for the expectations at this grade.

Tabell 15.1: Övergripande beskrivningar av prestationsnivåer (Policy Level).

Anchor Standard	Performance Level 4	Performance Level 3	Performance Level 2	Performance Level 1
Students read closely to determine what the text says explicitly and to make logical inferences from it; cite specific textual evidence when writing or speaking to support conclusions drawn from the text. (CCR R1)	Demonstrate an in-depth understanding by judiciously and accurately citing textual evidence to support analysis of what the text says explicitly as well as inferences drawn from the text.	Demonstrate a thorough understanding by citing textual evidence to support analysis of what the text says explicitly as well as inferences drawn from the text.	Demonstrate a basic understanding by inconsistently citing a text when explaining what the text says explicitly as well as inferences drawn from the text.	Demonstrate a mostly inaccurate understanding by inconsistently or not citing a text when explaining what the text says explicitly as well as inferences drawn from the text.
Students determine central ideas or themes of a text and analyze their development; summarize the key supporting details and ideas. (CCR R2)	Demonstrate an in-depth understanding of a literary or informational text by noting subtle connections between details in the text and a theme or central idea of the text; provide a detailed, nuanced, and accurate summary of the text distinct from personal opinions or judgments.	Demonstrate a thorough understanding of a literary or informational text by determining a theme or central idea of the text and how it is conveyed through particular details; provide a thorough summary of the text distinct from personal opinions or judgments.	Demonstrate a basic understanding of a literary or informational text by determining the subject matter addressed in a story without noting how the theme is conveyed through particular details; provide a summary of the text that is insufficient in detail and/or scope and may make insufficient distinction between the content of the text and personal opinions or judgments.	Demonstrate a mostly inaccurate understanding of a literary or informational text by identifying the subject matter addressed in a story without noting how the theme is conveyed through particular details; provide a summary of the text that is inaccurate or insufficient in detail and/or scope and may make insufficient distinction between the content of the text and personal opinions or judgments.

Tabell 15.2: Beskrivningar av prestationsnivåer för engelska i årskurs 6.

Rapporten innehåller följande redogörelse för hur PLD-beskrivningarna (som tycks motsvara de kunskapskrav som finns definierade i den svenska läroplanen) utvecklades:

The New York State Education Department (NYSED) convened the state's English Language Arts (ELA) and Math Content Advisory Panels (CAPs) to develop the initial draft PLDs for grades 3 - 8. The CAPs are classroom teachers from elementary, middle and high school, school and district administrators, English

Language Learner (ELL) and students with disabilities (SWD) specialists, and higher education faculty members from across the state. The draft PLDs from the CAPs then went through additional rounds of review and edit from a number of content experts and assessment experts under NYSED supervision.

In developing PLDs, the CAPs considered policy-level definitions of the performance levels (see above) and the expectations for each grade level in the Common Core State Standards. Drafting PLDs began with Level 3, the proficiency level, to determine the content knowledge and skill necessary at a given grade level and content standard to be considered proficient according to the rigor and demand of the Common Core. CAP members then drafted PLDs at Levels 4 (excel) and 2 (partially proficient). Finally, Level 1 PLDs describe a wide range of students, including both those who are just below meeting the requirements for Level 2 and those who attempted but did not answer any questions correctly.

15.4.2.1 Regents-examinationer

Enligt Isaacs är det kommittéer med lärare som utvecklar Regents-examinationerna baserat på delstatens kunskapskrav i respektive ämne. "I alla faser av utvecklingen, genomförandet och bedömningen av proven har NYSED lyssnat främst på nu aktiva lärare" (Isaacs, 2014, s. 347).

Each test is scored on a scale out of 100 points (the number of raw marks varies) with cut (passing) scores set at 65 for eligibility for a Regents Diploma; a score of 85 is considered of 'distinction' level. Both teachers and administrators then analyse and evaluate the tests' performance and new items are developed for the next round of tests.

Det har visat sig svårt att helt och hållet klarlägga hur denna betygspraxis fungerar i den specifika kontexten, på grund av en synnerligen institutionaliserad praktik där alla inblandade har hög grad av gemensam tyst kunskap om hur elevens arbete ska bedömas. I det här skedet kan vi endast ge information om hur Regents-examinationerna betygssätts, inte om hur elevens arbete i klassrummet bedöms.

För Regents-examinationer finns det detaljerade riktlinjer om poängsättning och bedömning. Till exempel finns det för "Algebra 1" detaljerade föreskrifter om hur svaren ska poängsättas, vilket leder fram till elevens resultat.²²² För engelska finns det däremot matriser som ger vägledning i att avgöra kunskapsnivån för delar av examinationen.²²³ I tabell 15.3 visas kriteriet "Innehåll och analys" och motsvarande krav för bedömning av kunskapsnivåer, från bedömningsmatrisen till den andra delen av Regents-examinationen i engelska från januari 2016. Detta är ett av fyra kriterier, och finns med här som en illustration av hur nivåerna särskiljs i anvisningarna:²²⁴

Criteria	6 Essay at this level	5 Essay at this level	4 Essay at this level	3 Essay at this level	2 Essay at this level	1 Essay at this level
Content and Analysis: the extent to which the essay conveys complex ideas	-introduce a precise and insightful claim, as directed by the task	-introduce a precise and thoughtful claim, as directed by the task	-introduce a precise claim, as directed by the task	-introduce a reasonable claim, as directed by the task	-introduce a claim	-do not introduce a claim

²²² <http://www.nysedregents.org/algebraone/116/algone12016-rg.pdf>

²²³ <http://www.nysedregents.org/hsela/>

²²⁴ <http://www.nysedregents.org/hsela/116/hsela12016-rgwa.pdf>

and information clearly and accurately in order to support claims in an analysis of the texts	-demonstrate in-depth and insightful analysis of the texts, as necessary to support the claim and to distinguish the claim from alternate or opposing claims	-demonstrate thorough analysis of the texts, as necessary to support the claim and to distinguish the claim from alternate or opposing claims	-demonstrate appropriate and accurate analysis of the texts, as necessary to support the claim and to distinguish the claim from alternate or opposing claims	-demonstrate some analysis of the texts, but insufficiently distinguish the claim from alternate or opposing claims	-demonstrate confused or unclear analysis of the texts, failing to distinguish the claim from alternate or opposing claims	-do not demonstrate analysis of the texts
--	--	---	---	---	--	---

Tabell 15.3: Betygssättningsmatris från en Regents-examination i engelska.

Det förtjänar att tilläggas att dessa matriser är specifika för en viss examination. Vi har inte hittat någon evidens för att de har sitt ursprung i någon allmän betygsskala eller kunskapsnivåer som ska användas i klassrummet.

15.4.2.2 Betyg i ordning och uppförande

Vi har inte observerat några riktlinjer för betygssättning i ordning och uppförande.

15.4.3 Betygsålder, övergångar och examination

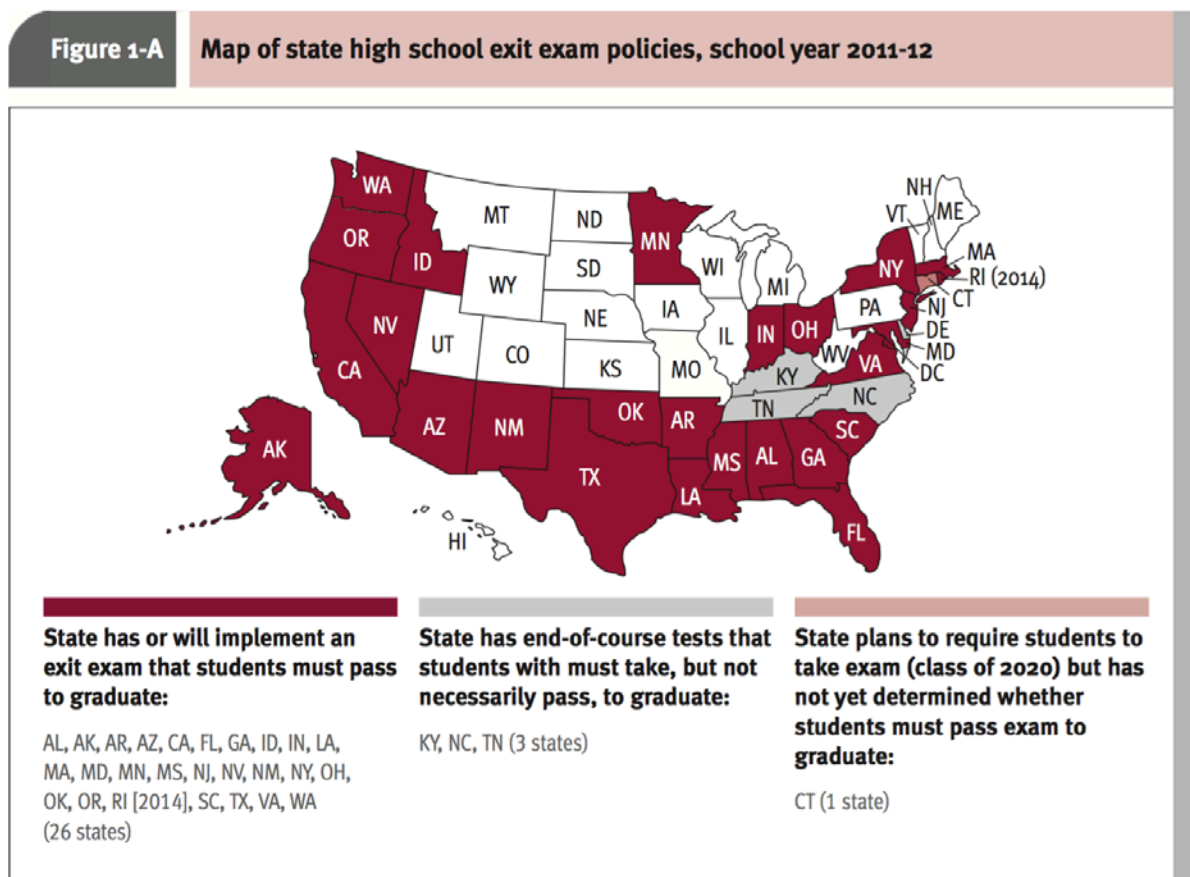
Delstatens obligatoriska prov genomförs från och med årskurs 3. Däremot har den övergripande amerikanska utbildningskulturen en positiv attityd till både prov och formella betyg tidigt under skolgången. Övergången från primärskolan till high school tycks inte vara baserad på meriter. Det kvarstår att avgöra i vilken utsträckning övergången från *senior high school* (övre sekundärskola) till högre utbildning baseras både på elevens GPA-betygsmedel (Grade Point Average) och Regents-examinationerna, och hur andra ämnen (som inte ingår i examinationen) vägs in, inom delstaten. Urvalet till högre utbildning i USA mellan olika delstater sker i stor utsträckning utifrån resultaten på standardiserade kompetensprov (SAT).

15.5 Avslutande kommentar

Som nämndes i inledningen har New Yorks bedömningssystem vissa beröringspunkter med den europeiska traditionen, med ett långvarigt användande av examinationer i slutet av kurserna i stället för kompetensprov eller ämnesintegrerade examinationer. Det här synsättet har inte bara historiskt intresse, utan tycks också vara det sätt som många andra delstater i USA tillämpar.

Centre of Education Policy (CEP) har kartlagt uppkomsten av examinationer i de amerikanska delstaterna fram till 2011, när det tycks som att Common Core har tagit över dagordningen för institutets undersökningar. En granskning 2008 av delstaternas provprogram visade att de kan delas in i tre kategorier baserat på delstaternas egna beskrivningar av proven:

- minimikompetensprov, som i allmänhet fokuserar på kunskaper på high school-nivå
- allmänna prov, som är anpassade efter delstatens normer i flera ämnen och som oftast ges i årskurs 9 eller 10
- kursexaminationer efter avslutad kurs, som bedömer om eleven har tillgodogjort sig innehållet i specifika delkurser på high school, proven är oftast baserade på normer och eleverna gör proven efter att ha slutfört en viss kurs (CEP, 2008, s. 16).



Source: Center on Education Policy, exit exam survey of state departments of education, May 2012.

Figur 15.2: Karta över delstaters examinationspolicyer från *high school* för skolarbet 2011- (CEP, 2012, p 8)²²⁵.

Som framgår av figur 15.2 visade CEP (2012) att det fram till läsåret 2011-12 hade varit en ökning av kursexaminationer på bekostnad av de allmänna (ämnesintegrerade) proven. Den här utvecklingen, i den mån den fortfarande pågår, pekar på att det finns en amerikansk tendens till större tonvikt på kunskapsorienterade metoder som grundar sig i läroplanen, jämfört med den praxis som varit rådande i New York i mer än 150 år.

Även om New Yorks system är relativt ovanligt i den bredare amerikanska kontexten, tydliggör det fundamentala skillnader mellan den amerikanska och den svenska synen på bedömning i skolan.

Vår bedömning är att obligatoriska kriterier och normer för klassrumsbedömning inte existerar, annat än de standardiserade proven (t.ex. engelska och matematik för årskurs 3-8 och den Regens-examination som beskrivs i kapitlet). Detta har substantiella implikationer för hur vi jämför bedömningskriterier och normer i Sverige och USA. Normerna för bedömning av kunskapsnivåer finns i proven och examinationerna, och inte i en allmän läroplansbaserad beskrivning för varje ämne som delstaten erbjuder undervisning i. Detta betyder att det inte går att hitta någon motsvarighet till de svenska kunskapskraven. Det är viktigt att poängtera detta,

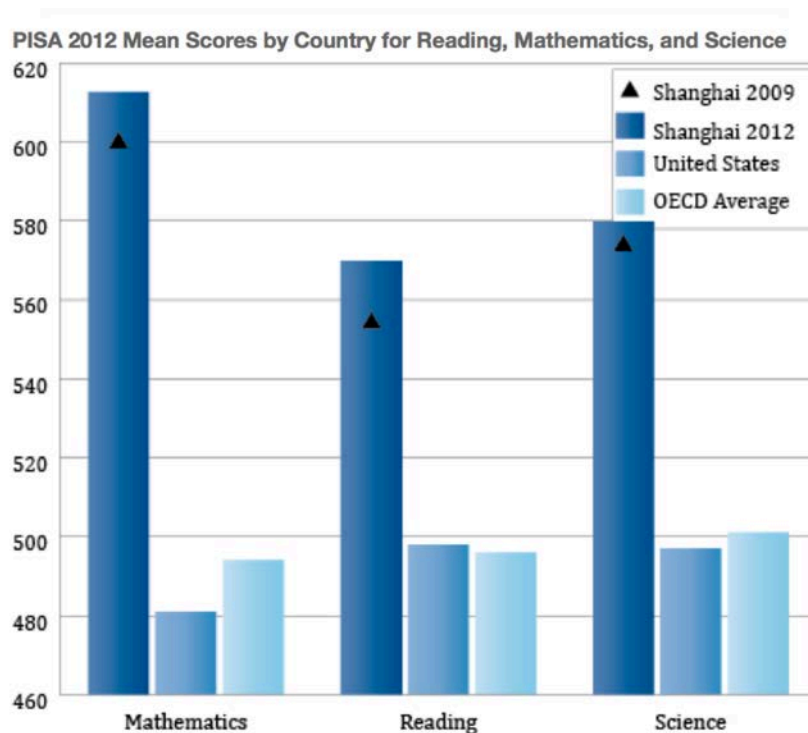
²²⁵ <http://www.cep-dc.org/index.cfm?DocumentSubTopicID=8>

med tanke på de amerikanska studiernas dominerande ställning i den internationella forskningslitteraturen om bedömning, och hur detta ligger till grund för politiska beslut. Det betyder att relevansen vid jämförelser av svenska och amerikanska standards-based assessments är begränsad. Å andra sidan kan vare sig beslutsfattare eller forskare komma runt de utmaningar som skillnaderna innebär, eftersom vi arbetar med forskningsstudier som genomförts i dessa kontexter. Därför är det, enligt vår mening, nödvändigt att både beslutsfattare och forskare skaffar sig större kunskaper om den amerikanska bedömningskulturen, en kultur som vi bara berört ytligt i det här kapitlet om New York.

16 Shanghai (Kina)

16.1 Introduktion och generell historik

Shanghai vid Kinas östkust är en av Kinas största städer med över 23 miljoner invånare. Shanghai har de senaste åren fått mycket uppmärksamhet för sina extremt goda resultat i PISA-mätningarna (figur 16.1) och vi beskriver därför Shanghai lite utförligare än flera av de andra länderna i den här rapporten. Detta för att det ska gå lättare att förstå vilka olika faktorer som bidrar till de höga PISA-resultaten.



Figur 16.1: Shanghais resultat vid PISA 2012 jämförd med OECD-genomsnittet och med USA. ²²⁶

De senaste 30 åren har finansieringen av Kinesiska skolor decentraliserats vilket också ökat det lokala inflytandet över skolans administration. Totalt sett har detta lett till minskad likvärdighet i det kinesiska skolsystemet men det har också skapat förutsättningar för nya lokala skolreformer. En av de regioner som gått längst i att reformera sitt skolsystem är just Shanghai. En av de saker Shanghai tidigt gjorde var att överge ett system som är vanligt i Kina, med så kallade *Key schools*, som är ett slags elitskolesystem. Kinesiska skolors resultat och framför allt elevernas resultat på examinationerna är lättillgängliga och det är enkelt att hålla en skola ansvarig för resultaten. Detta då examinationerna är det som allmänheten framförallt anser att

²²⁶ <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/>

skolan ska lyckas med.²²⁷ Shanghai har istället för att "vaska fram" de bästa skolorna, försökt arbeta för att få hög kvalitet i alla sina skolor. En strategi här har varit att gruppera skolorna i olika samarbetskluster, inom vilka man också delar ekonomi och administration. Detta gör det möjligt att snabbt omfördela resurser dit där de bäst behövs.

Det är emellertid inte bara en fråga om omfördelning av ekonomiska resurser. Inom klustret kan särskilda skoladministrativa team ta över administrationen för lågpresterande skolor.²²⁸ I många fall handlar det också om att flytta lärare från högpresterande skolor till lågpresterande eller omvänt att sätta lågpresterande lärare på en högpresterande skola, för att sedan flytta tillbaka dem "when they had learned how to perform competently".²²⁹ Det har på senare tid också blivit vanligt att framgångsrika skolor tar sig an en s.k. "satelitskola" som presterar sämre och hjälper ledningen på den skolan, eller att ett "konsortium" av svagare skolor samarbetar runt och tillsammans med en stark skola.²³⁰

Shanghai har emellertid inte bara arbetat med administrativa och organisatoriska reformer. Under två slogan: "return class time to students" och "to every question there should be more than a single answer" har lärarna uppmuntrats föreläsa mindre och aktivera eleverna mer. I denna omställning har lärarna fått 240 timmar extra för kompetensutveckling över en femårsperiod och Shanghai har utvecklat olika webbresurser som stöd för lärarna.²³¹ Det är också vanligt med mentorskap mellan lärarna och det är även vanligt att lärarna filmar varandras lektioner och analyserar filmerna tillsammans. Det finns uppgifter om att lärarna undervisar mindre än 50 procent, eller 12 h vecka, och ägnar en stor del av den återstående tiden åt pedagogisk utveckling.²³²

En annan viktig förklaring till Shanghais framgångar är föräldrarnas engagemang i elevernas studier. Det är inte ovanligt att kinesiska föräldrar ägnar ett par timmar åt dagen åt sina (sitt) barns skolgång. Privata lärare och s.k. *cram schools* (pluggskolor) är också vanligt i Kina. På grund av de olika *high stake* examinationer eleverna måste ta genom sin skolgång (se vidare nedan) är det också vanligt med särskilda examinationslärare. Överlag uppskattas det att 80 procent av de kinesiska eleverna går hos särskilda examinationslärare.²³³ Trycket på eleverna är ännu högre i akademiskt täta städer som Shanghai, men även i Peking och Hong Kong.

Efter de senaste PISA-mätningarna 2009 och 2012 har intresset för Shanghai men även Sydkorea och Singapore ökat medan det minskat något för Finland (Waldow, Takayama & Youl-

²²⁷ <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-system-and-school-organization/>

²²⁸ <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-system-and-school-organization/>

²²⁹ <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/>

²³⁰ <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/>

²³¹ <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/>

²³² <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-teacher-and-principal-quality/> Se vidare rapporten, Developing Shanghai Teachers: <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2016/01/DevelopingShanghaiTeachersWEB.pdf>

²³³ <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-system-and-school-organization/>

Kwan, 2014). I ett försök att förklara varför flera Asiatiska länder lyckas så bra i dessa test har Charlene Tan (2011) analyserat en del skillnader och likheter mellan Singapore och Shanghai. Hon fokuserar särskilt på kulturens betydelse för studieresultaten.

Både Singapore och Shanghai är stora, rika och globala städer med en klart högre genomsnittlig utbildningsnivå än andra städer i regionen. Utbildningspolicyn i både Singapore och Shanghai präglas av en ambition att eleverna behöver rustas för en global kunskapsmarknad. I grunden finns också en utilitaristisk och teknokratisk utbildningsmoral, menar Tan, som i kombination skapar traditioner av att studieframgång är att prestera bra på prov och examinationer. Det finns höga förväntningar på eleverna och i t.ex. Shanghai läser mellan 50 – 60 procent av eleverna extra på kvällsskola – i ämnen där de redan har höga betyg! I Singapore tillbringar en vanlig högstadieläro elev dagligen runt 3 timmar av sin fritid med särskilda test och provböcker (assessment books) samt ytterligare 2 timmar i kvällsskola (Tan, 2011, s. 162). Överlag i Kina läser 52,5 procent av eleverna studieförberedande gymnasieinriktningar. I Shanghai är det 97 procent.²³⁴

Tan menar att det inte är konstigt att elever från dessa städer presterar bra på internationella kunskapsmätningar då de både kan mycket och är vana vid att tävla med kunskapsresultat genom "papper och penna-prov". Det finns dock en ytlighet i lärandet menar Tan och hänvisar till studier av arbetsgivare som klagar på hur skolan fostrar framtidens arbetskraft. Arbetsgivarna upplever att de anställda ofta saknar nyfikenhet, förmåga att ifrågasätta och främst kan lösa problem i en "papper och penna"-kontext. Detta oroar även den politiska nivån skriver Tan (2011), men så länge eleverna presterar bra på internationella kunskapsmätningar och kulturen hyllar resultat på enskilda examina, så är det svårt att driva mer progressiva reformer (s. 164).

År 2012 införde dock det kinesiska utbildningsministeriet nationella riktlinjer för att göra av rektorer ansvariga, i form av fem nya professionella standarder och intressant nog handlar tre av dessa om att göra skolan lättare för elever. Rektor ska aktivt arbeta för att de lokala läroplanerna inte blir svårare än vad de nationella riktlinjerna anger, rektor ska verka för att eleverna studerar mindre och vidare ska rektor se till att akademiska prestationer inte överbetonas (Law, 2014; Isaacs et al., 2015).

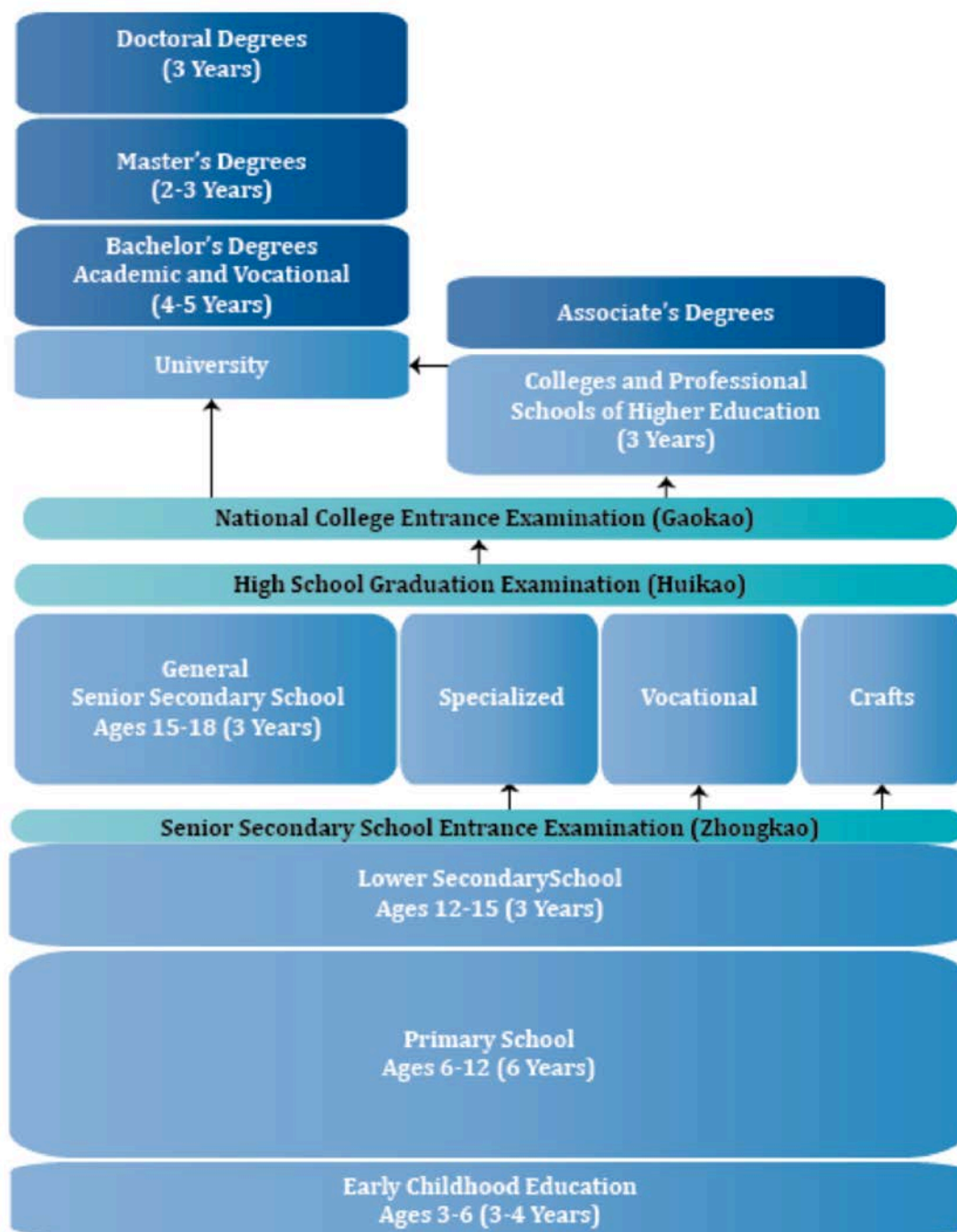
16.2 Det kinesiska skolsystemets struktur

Det kinesiska skolsystemet är i grunden ganska likt det svenska med en nioårig obligatorisk grundskola. Eleverna börjar dock skolan vid 6 års ålder. Även förskolan har tydliga skolinslag så utbildningen börjar i realiteten i mer formell mening redan vid 3-4 års ålder.

Genom examinationer avgörs efter grundskolan vilken utbildning eleverna sedan kan välja, om de vill läsa vidare. Eleverna examineras dock även vid varje skolstadiums början och avslut. Se vidare under rubriken *Betygsålder, övergångar och examination*.

²³⁴ <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-instructional-systems/>

China's Education System at a Glance



Figur 16.2: Det kinesiska utbildningssystemets struktur.²³⁵

²³⁵ <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/>

16.3 Läroplanen i Shanghai

Den kinesiska staten tar fram nationella policydirektiv, riktlinjer för läroplanen och läromedel och annat material till alla skolor, men som nämnts har den regionala och kommunala nivån på senare år fått allt mer inflytande över skolans organisation och innehåll. Tan (2012, s. 92) kallar systemet för "decentralised centralism" och menar att, särskilt Shainghai och de andra storstadsregionerna, har stort frirum men samtidigt måste implementera en hel del nationella ideal.

Shanghai har särskilt utmärkt sig genom att arbeta fram läroplansinitiativ som senare också spridit sig till andra delar av Kina. Ett centralt inslag i Shanghais läroplansreformer har varit att försöka minska betydelsen av examinationerna och dess fokus på minneskunskaper.²³⁶ I Shanghai har läroplanen likt många europeiska läroplaner snarare tagit sin utgångspunkt i centrala begrepp och i en erfarenhetsbaserad pedagogik. År 1988 infördes en tredelad läroplan där en del bestod av kärnämnen (core subjects), en del av valbara ämnen (elective courses) och en del *extra-curricular activities*, t.ex. träning och samhällsaktiviteter. Kärnämnen motsvarar 60–70 procent av hela läroplanen. År 1998 reformerades läroplanen ytterligare och flera kärnämnen blev integrerade och fokus hamnade mer på elevernas engagemang och kompetenser. Läroplanen är idag organiserad kring åtta "lärandedomäner": språk och litteratur, matematik, naturvetenskap, samhällsvetenskap, teknik, konst, gymnastik och praktisk arbete. Varje skoldag börjar som regel med en timmes gymnastik/träning, följt av studier i kärnämnen och valbara ämnen för att avslutas med "social träning" genom studiebesök eller samhällsaktiviteter (Tan, 2012).

Shanghais läroplan kännetecknas av en filosofi som blandar nyfikenhet och lust till studier med respekt för tradition, vetenskap och baskunskaper (Isaacs et al., 2015). Om vi tar kinesiska språket som exempel så ska eleverna bland flera konkreta mål (vilka sätts för åk 1-2, 3-5, 6-9) kunna:

- recognize 2,000 characters by the end of Grade 2
- recite 60 old poems between Grades 1-2
- read 250 words a minute between Grades 3-5
- have read 1 million words in their home reading in Grades 3-5 (Isaacs et al., 2015, s. 28).

Särkilt för de lägre åldrarna handlar läroplanen om att memorera och träna lässnabbhet etc., men i högre åldrar hamnar mer och mer fokus på läsförståelse och kännedom om framför allt klassisk kinesisk litteratur.

Elevernas progression avgörs till stor del av de uppgifter de gör, hur mycket de memorerar, läser, hur långa tal de håller etc. Undervisning och lärande handlar delvis om att bocka av. Det gör också att lärarnas bedömning av elevernas kunskaper följer en mer aritmetisk logik, dvs. elevernas betyg sätts på kvantitativa prestationer i förhållande till skolans mål/uppgifter (jfr Isaacs et al., 2015, s. 29).

²³⁶ För flera artiklar om baksidan med de kinesiska examinationerna se länksamlingen på: <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-instructional-systems/>

16.4 Bedömning och betygssättning

Den kinesiska skolan beskrivs ofta, även i kinesiska dokument, som väldigt tävlingsinriktad. Betyg och examinationer har stor roll i det pedagogiska arbetet.²³⁷ I Kina förefaller formativ och summativ bedömning kunna betraktas som samma sak:

Chinese students receive formative assessments throughout their education. These typically take the form of year-end or term-end tests as well as casual assessment from teachers. They are also required to take graduation examinations at the end of primary, lower secondary and upper secondary school, in addition to the entrance examinations for the next level of schooling.²³⁸

Elever har ofta läxa varje dag från första klass och läxorna kan betygssättas. De elever som inte får godkändt betyg på läxan måste göra om den. På så sätt blir en summativ bedömning formativ, eller tvingande om man så vill.

16.4.1 Stöd och formativ bedömning

Elever som är i behov av särskilt stöd går till ca 55 procent i vanliga skolor. Därutöver finns flera olika specialskolor.²³⁹ Skillnaderna i tillgången till specialundervisning är dock stor. Ca 80 procent av befolkningen i Kina bor på landsbygden och i fattiga distrikt och där har inte inkluderingen av elever med behov fungerat lika bra som i städerna, trots en stor, men senkommen, reform kallad Suiban Jiudu (China's Inclusion).²⁴⁰

16.4.2 Betygsskala

Genom hela utbildningssystemet används fem- eller ibland fyrgradiga betygsskalor.²⁴¹ Vilka skalor som används framgår av Tabell 16.1 och 16.2.

Skala	Beskrivning	Sve. betyg
90.00 - 100.00	优秀 (Utmärkt)	A
80.00 - 89.00	良好 (God)	B
70.00 - 79.00	中等 (Tillfredsställande)	C
60.00 - 69.00	中等 (Godkänd)	D
0.00 - 59.00	不及格 (Underkänd)	F

Tabell 16.1: Femgradig betygsskala.

²³⁷ <http://www.chinaeducation.info/Education-System/grading-system.html>

²³⁸ <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-instructional-systems/>

²³⁹ <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-education-for-all/>

²⁴⁰ Se vidare: <http://www.internationalsped.com/documents/08%20Pang.doc>

²⁴¹ <http://www.classbase.com/Countries/China/Grading-System>

Betyg	Skala	Beskrivning	Sve. betyg
A	85.00 - 100.00	优秀 (Utmärkt)	A
B	75.00 - 84.99	良好 (God)	B
C	60.00 - 74.99	中等 (Tillfredsställande)	C
D	0.00 - 59.99	不及格 (Underkänd)	F

Tabell 16.2: Fyrgradig betygsskala.²⁴²

En central skillnad mot flertalet europeiska betygssystem är att det kinesiska betygssystemet är rangordnande. Beroende på hur stora klasserna är får lärarna bara dela ut en viss mängd betyg av varje grad. Skalan fungerar på så sätt att betyget A ges till utmärkta prestationer för de som presterar bland de 10 procent bästa resultaten, A- ges till de mellan 85 och 89 procent, B ges till de mellan 75 och 84 procent och så vidare. De 59 procent sämst presterande eller lägsta poängen ger F, dvs. underkänt betyg.²⁴³ Betygssystemet är en rest från kulturrevolutionen men har sakta börjat förändras från universiteten och ner i systemet med Beijing university som främsta representat för en generösare godkändgräns samt med system för att bedöma klassrumsaktivitet och inte bara examinationsresultat.²⁴⁴

16.4.3 Betyg i ordning och uppförande

Lydnad är centralt i den konfusianska traditionen men vi har inte funnit några belägg för ett särskilt system med betyg i ordning och uppförande. Straff och aga är emellertid sedan kuturrevolutionen 1949 förbjudet i Kinesiska skolor, även om det finns flera vittnesmål om att det förekommer, särskilt på landsbygden.²⁴⁵

16.4.4 Betygsålder, övergångar och examination

Vägen till en universitetsutbildning i Kina är lång och smal även om Kinas system för högre utbildning är ett av de största och snabbast expanderande i världen. Ungefär 24 procent av en årskull får tillträde till högre utbildning (mot 1,4 procent 1978).²⁴⁶ För att komma till universitet måste eleverna prestera bra vid examinationerna till motsvarande mellanstadiet, högstadiet och gymnasiet (den s.k. Zhongkkao) och slutligen vid högskoleprovet (för dem som kvalificerat sig till att göra det): *Gao Kao* 高考 eller 普通高等学校招生全国统一考试 [The National Higher Education Entrance Examination].²⁴⁷ *Gao Kao* är ett prov som pågår i två till tre dagar i vilket

²⁴² <http://www.classbase.com/Countries/China/Grading-System>

²⁴³ se vidare: <http://www.chinaeducation.info/Education-System/grading-system.html>

²⁴⁴ <http://www.chinaeducation.info/Education-System/grading-system.html>

²⁴⁵ Se t.ex. <http://chinadailymail.com/2013/01/04/corporal-punishment-in-chinas-schools/>

²⁴⁶ <http://www.chinaeducer.com/en/cedu.php>

²⁴⁷ <http://www.chinaeducation.info/Standardised-Tests/K12-Tests/gao-kao-Entrance-Examination.html>

studenterna provas i kinesiska språket och litteratur, matematik och ett främmande språk, vanligen engelska (se vidare Isaacs et al., 2015).

Elevernas betyg används inte vid övergångarna mellan stadierna utan främst vid den reguljära undervisningen (se ovan). Vilken utbildning eleverna får tillgång till och vilka skolor de får gå på avgörs helt av deras resultat på inträdesproven. Dessa lägger i sin tur väldigt stor vikt vid goda resultat i matematik. Oavsett vad man vill studera på gymnasiet eller universitet utgörs 25 procent av ens totala examinationsresultat av resultatet på matematiktesterna.²⁴⁸

I Shanghai har man dock introducerat ett annorlunda viktat inträdesprov för de högre utbildningarna vilket även innehåller essädelar och större variation av ämnen som provas. Vid inträdet tar man också hänsyn till andra uppgifter från avslämnade skola. Delvis på grund av det, men också säkert på grund av en rigorös satsning på grundskola och gymnasium, är det närmare 80 procent av en årskull i Shanghai som påbörjar högre utbildning jämfört med 24 procent i övriga landet.²⁴⁹

De tuffa kraven för att komma in på universitetet kombinerat med den stora betydelsen det får för ens kommande inkomster och välfärd gör betygssättning och examinationer i Kina till extrema *high stake* situationer. Den typ av studier som därigenom premieras är hårt arbete med fokus på utantillkunskaper. En del bedömare menar att kinesiska elever studerar totalt sett dubbelt så mycket tid som amerikanska.²⁵⁰ Detta har skapat vad som ibland kallas för den kinesiska paradoxen:

So we ended up with something of a paradox. The Chinese may well be producing the most mathematically adept population in the world, and therefore have the potential for producing the world's most capable workforce anywhere in the vital fields of science, mathematics and engineering. But, at the same time, they have a culture and an education system that may make it singularly difficult for them to cultivate the creative, innovative and entrepreneurial abilities that may prove most important to economic success in high wage societies in the future.²⁵¹

Shanghai har insett detta problem och har på flera sätt tagit steg för att bryta mot detta kulturella mönster. Men som flera bedömare noterat, är det inte gjort i en handvändning, trots att resultaten på internationella kunskapsmätningar övertygar (t.ex. Tucker, 2005,²⁵²; Tan, 2011). Externa och interna bedömare av Shanghais framgångar pekar gärna på en mängd olika förklaringar till varför just Shanghai når så goda resultat. I sammanfattning kan man säga att det handlar till lika delar om konservativa värden som progresseiva - en respekt för hårda studier, för ämneskunskaper, högt ställda krav å ena sidan och å andra sidan att knyta an till elevers erfarenheter och intresse samt lärares möjligheter till kontinuerligt samarbete och fortbildning. Det handlar också om arbetet med formativ bedömning snarare än summativ (se vidare Tucker 2014).²⁵³

²⁴⁸ <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/>

²⁴⁹ <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/shanghai-china/shanghai-china-instructional-systems/>

²⁵⁰ <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2013/10/China-Education-Report.pdf>

²⁵¹ <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2013/10/China-Education-Report.pdf> s. 17.

²⁵² <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2013/10/China-Education-Report.pdf>

²⁵³ <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2013/10/ChineseLessonsWeb.pdf>

16.5 Avslutande kommentar

Shanghais framgångar i internationella kunskapsmätningar tillskrivs framför allt deras strävan efter ett likvärdigt skolsystem, en generös personalpolitik och en lokal och aktiv skoladministration vilken bl.a. flyttar personal dit den bäst behövs. Elevernas kunskapsutveckling följs regelbundet upp och betyg kan sättas varje dag på prov och hemarbeten. Dessa betyg spelar dock ingen roll vid övergången till andra skolformer utan då används resultaten från examensprov och inträdesprov, vilket potentiellt sett kan minska elevernas stress inför betygen. Problemet är dock att förväntningarna på eleverna är höga och karriärmöjligheterna få, och Shainghai har tvingats införa ett accountability-system för att minska elevernas stress och arbetsbelastning.

17 Sydkorea

17.1 Introduktion och generell historik

Det allmänna sydkoreanska utbildningssystemet är relativt ungt. Sydkorea fick en allmän sexårig skola först under 1950-talet. I städerna blev grundskolan nioårig 1985 och först 2002 fanns nioårig obligatorisk grundskola i hela landet. Det koreanska utbildningssystemet vilar, likt det kinesiska, på en konfuciansk utbildningstradition, vilken hyllar t.ex. utantillkunnande, lydnad och tystnad. Barnet lär bäst genom att imitera och försöka efterlikna sin lärare (Lee och Sriraman, 2013). Skolan har dock reformerats flera gånger de senaste 30 åren i syfte att bredda läroplanen och elevernas kompetenser, men också för att förändra pedagogiken mot ett mer elevcentrerat förhållningssätt (Kim, 2004). De allra senaste reformerna 2015 handlar också om att öka IT-användningen i skolan och alla statliga läromedel är nu digitaliserade (Kim & Jung, 2010; So & Kang, 2014; Bermeo, 2014).

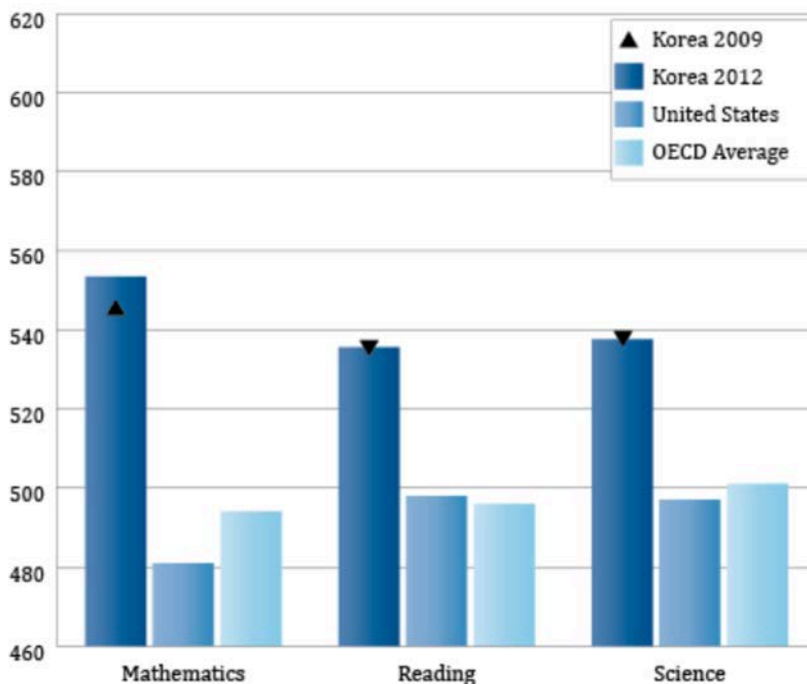
Även om Sydkorea presterar i topp i PISA och TIMSS betraktas detta av många i Sydkorea inte som en framgång (Figur 19.1) (Takayama, Waldow & Sung, 2013). Det finns en kultur kring skolan som är starkt ifrågasatt. Sydkoreanska 15-åringar går 100 timmar mer i skolan per år, läser läxor 3,5 timmar mer per dag, tränar idrott 22 minuter mindre per dag och sover 1 timme mindre per natt än svenska 15-åringar.²⁵⁴ Det är värt att notera att 3,5 timmar mer per dag under 180 skoldagar i 9 år motsvarar 5670 timmar vilket är ungefär 7,5 läsår med svensk timplan (6890h/9år). Det koreanerna ser som baksidan är att eleverna har dålig självkänsla, är olyckliga och tycker det är tråkigt att lära sig. Något som också visar sig i OECD-studier (So och Kang, 2014). I en koreansk studie från 2008 visade det sig att 34,4 procent av eleverna på middle schools och 32,3 procent av high school-studenterna sa sig sakna framtidsdrömmar och framtidshopp (Korea Employment Information Service, 2008).

Den här typen av studietraditioner är också kostsamma och ställer stora krav på föräldrarna som både själva assisterar eleverna mycket i läxläsningen och som måste sätta sig in i och betala för bästa tänkbara privata eftermiddagsskola. Ungefär 80 procent av barnen går i extraskola och föräldrarna betalar mellan 10 och 25 procent av sin disponibla månadsinkomst för privatutbildning (200-550 dollar) (Park, Byun & Kim, 2011). Det finns studier som visat att föräldrarna lägger lika mycket pengar på privatskolor, s.k. *hagwons*, som regeringen lägger på den statliga grund- och gymnasieskolan (Kim & Lee 2010).

En av de åtgärder man för närvarande prövar för att minska pressen på eleverna och för att få lärarna att ställa om undervisningen är en helt prov och examinationsfri termin. 42 experimentskolor på högstadienivå prövar att slopa examinationer under en valfri termin utom den sista. Ambitionen är att denna reform ska gälla alla middle schools 2016.

²⁵⁴ Se vidare: <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-instructional-systems/>

PISA 2012 Mean Scores by Country for Reading, Mathematics, and Science



Figur 17.1: Sydkoreas resultat på PISA 2012 jämfört med USA och OECD-snittet

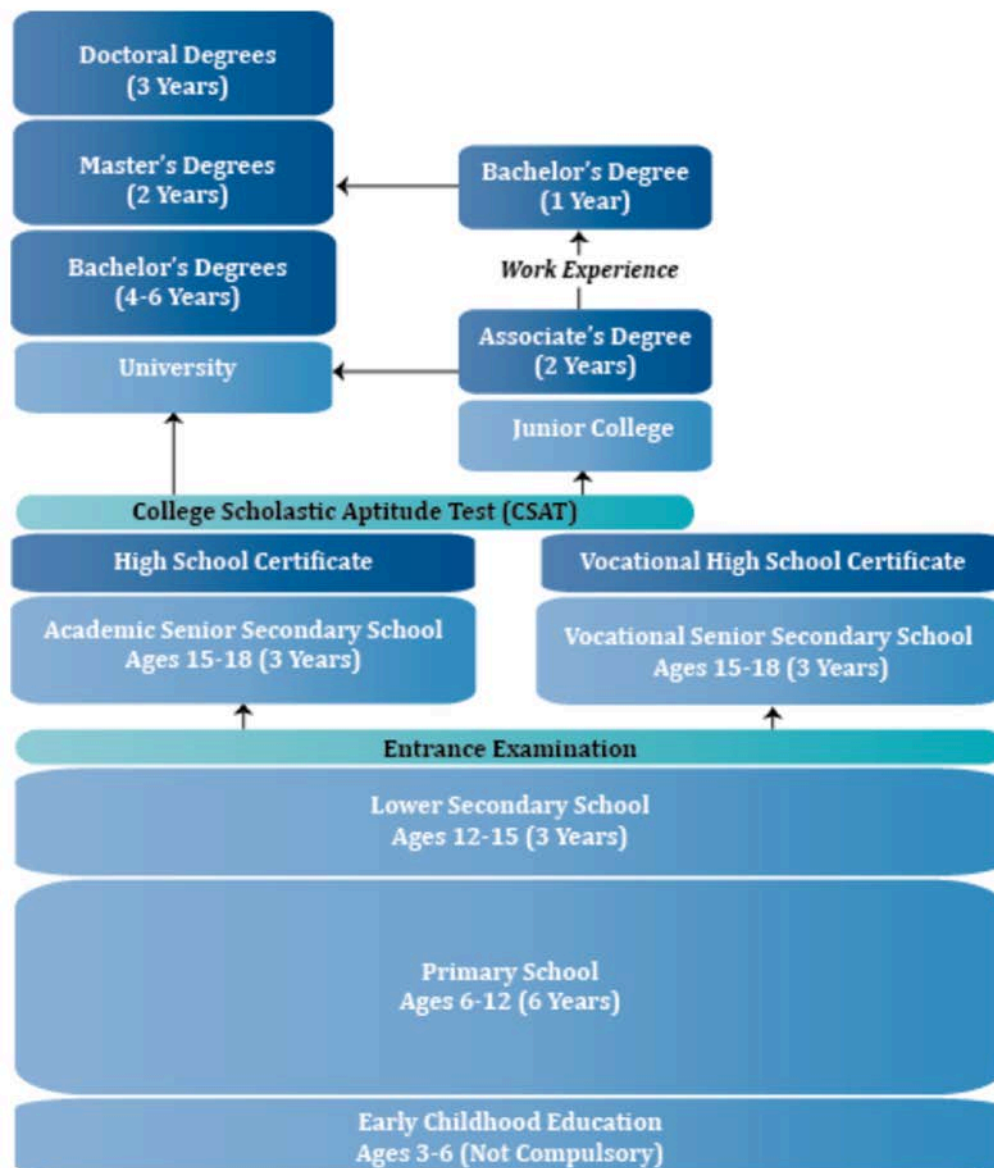
17.2 Det Sydkoreanska utbildningssystemets struktur

Det koreanska utbildningssystemet är ett 6-3-3-4 system. Grundskolan, Primary school (초등학교, chodeung haggyo), börjar när barnet är 6 år gammalt och pågår sedan i 6 år, följt av mellanskolan (중학교, jung hakgyo) som är 3-årig. Därefter finns möjlighet till 3 årigt gymnasium (고등학교, godeung haggyo) och 4-årig eftergymnasial utbildning. Årskurs 1-9 är obligatoriskt för alla Sydkoreanska barn.²⁵⁵ Eleverna kan inte välja vilken skola de ska börja på förrän till gymnasiet. Vissa distrikt så som Seoul tillämpar ett utjämningsystem för gymnasiet där elever lottas till de skolor de ska gå på, medan det i vissa andra regioner är resultaten på inträdesexamen som avgör vilken skola eleven får börja på. Inom det akademiska gymnasiespåret finns också ett elitspår, "special purpose schools", med olika specialinriktningar. 10 % av en årskull antas till dessa utbildningar och det sker genom lottning.²⁵⁶

²⁵⁵ Se vidare <http://www.southkoreaeducation.info/Education-System/index.html> och <http://www.classbase.com/Countries/South-Korea/Education-System>

²⁵⁶ <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-instructional-systems/>

The Structure of South Korea's Education System



Figur 17.2: Det Sydkoreanska utbildningssystemets struktur²⁵⁷.

17.3 Läroplanen

Som framgått ovan har det sydkoreanska skolsystemet genomgått flera reformer de senaste åren. Sydkoreas skolsystem präglas dock alltjämt av en tydlig centralstyrning och lärarna har egentligen liten frihet att bestämma innehåll och undervisningsmetoder, även om intentionerna mer och mer är att lyssna till lärare och elever (So & Kang 2014). I en övergripande beskrivning av den nationella läroplanens syften står det att:

²⁵⁷ Källa: <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-instructional-systems/>

- a) It seeks both the commonness on the national level, and diversity on the regional, school and individual level.
- b) It is student-centered and aims to facilitate student autonomy and creativity.
- c) It takes shape through the collaboration of schools, Office of Education, teachers, students and parents.
- d) It intends to build a curriculum-centered school education system.
- e) It aims to maintain and control the quality of the process and results of education.²⁵⁸

Läroplanen följer en tydlig ämnesstruktur, där innehållet för "middle school" är följande ämnen.

MINIMUM ANNUAL CLASS HOURS				
SUBJECT	GRADE	MIDDLE SCHOOL		
		7	8	9
Ten Subjects	Korean Language Arts	170	136	136
	Ethics	68	68	34
	Social Studies	102	102	136
	Mathematics	136	136	102
	Science	102	136	136
	Practical Skills	Technology and/or Home Economics		
		68	102	102
	Physical Education	102	102	68
	Music	68	34	34
	Arts	34	34	68
	Foreign Language (English)	102	102	136
Optional Activities		136	136	136
Extracurricular Activities		68	68	68
Annual Class Time		1,156	1,156	1,156

* MOE & HRD: *Education in Korea, 2005–2006*.

Figur 17.3: Timplan för *Middle school* Sydkorea²⁵⁹.

²⁵⁸ <http://ncic.kice.re.kr/english/kri.org/inventoryList.do> [Tab: The Characteristics of the Curriculum]

Eleverna går ofta i skolan 5,5 dagar per vecka och sydkoreanska barn tillbringar ca 100-200 timmar mer i skolan än barnen i andra OECD-länder (se ovan). Läroplanen är inte lika tydligt kompetensbaserad som flera västerländska läroplaner, även om det finns övergripande kompetensmål. Nedan för "middle school":

- 1) To promote the well-balanced development of the mind and body and to offer opportunities for the students to discover their potentials on their own
- 2) To help students cultivate basic and problem-solving abilities necessary for learning and daily life and to provide them with experience of expressing their thoughts and feelings creatively
- 3) To enable students to attain knowledge and skills in diverse fields so that they will be able to actively explore their own career paths
- 4) To foster an attitude to take pride in and develop tradition and culture
- 5) To cultivate the understanding of the basic value and principles of free democracy and the democratic way of life²⁶⁰

Det framgår inte i de dokument vi funnit vilka principer lärarna ska tillämpa vid betygssättningen. Elevernas rapportböcker innehåller mycket information om flera utvecklingsområden men betygen tycks vara avhängiga elevens relativa prestation på olika uppgifter och prov. Läroplanen är som nämnts detaljstyrande och det gäller både innehåll, undervisningsmetoder och bedömning. Vi tar i denna rapport samhällsorienterande ämnen som exempel.²⁶¹

Läroplanen anger inledningsvis vad som karakteriserar ämnet, likt syftesbeskrivningarna i den svenska skolan. Det finns också en målbeskrivning för vilka mål eleven ska nå. Här två punkter av totalt 6 inom SO-ämnena:

- 1) Students understand social phenomena and their features in relation to the geographical environment, historical development, political, economic and social systems in a society.
- 2) Students recognize the diversity of human lives in different regions by understanding the interactions among human beings and the natural environment, and understand the geographical features of different regions in their town, country, and the world. (Etc.)

Därefter anges innehållet för ämnet per årskurs som visas i Figur 17.4.

²⁵⁹ <https://work.alberta.ca/documents/korea-international-education-guide.pdf>

²⁶⁰ <http://ncic.kice.re.kr/english.kri.org.inventoryList.do> [Tab: The Goals of Middle School Education]

²⁶¹ Läroplanen finns på engelska i en databas (<http://ncic.kice.re.kr/english.kri.org.inventoryList.do#>) där nedanstående exempel är hämtade under fliken 2007 revision > Primary • Secondary School(2007.02) > Social Studies(Social Studies, History) > I. Social Studies >

1) Content Structure

School Grade	History	Geography	Social Sciences
3rd	· Where we live · The identity of the local community · Culture of the local community · Where people gather · Movement and communication · Different life styles		
4th	-	· Natural environment and life styles in our local community · Places related to our local community · Life styles in different regions	· Resident autonomy and the development of their town · Economic activities in life and desirable decision-making · Social changes in our life

Figur 17.4: Exempel på centralt innehåll i samhällsorienterande ämnen.

Vidare framgår vilka principer läraren bör följa i sin undervisning och på det ganska explicit hur läraren ska undervisa i ämnet:

1) Principles of Teaching and Learning Methods

A. Students expand their interest in social phenomena, discover the principles of human life and social phenomena, and develop their course of study to apply to their real lives.

B. Teachers utilize a variety of teaching methods to facilitate the achievement of key knowledge, exploring ability, high-level creative reasoning, problem-solving ability, which is the overall objective of Social Studies.

C. Students organize their knowledge and develop their own course of study utilizing inductive reasoning, reflective thinking, and meta-cognitive knowledge.

D. Students choose their own learning methods most efficient for achieving the learning goals of Social Studies, considering the learner situation and educational environment, and improve them reflectively.

E. Teachers consider the learners' needs, levels, abilities, and aptitudes, and develop their own classroom learning.

2) Teaching and Learning Methods

A. The integrated teaching and learning methods are important for students' comprehensive perception on social phenomena.

B. Teachers organize their units of learning focusing on themes and problems appropriate for students' academic achievement levels, interests, and social needs.

C. Teachers set up a suitable problem situation and utilize a variety of epilogue methods in order to stimulate students' reasoning.

D. Students cultivate responsibility, participation, respect, and cooperation, which constitute the fundamental nature of a democratic citizen, with small group cooperative work.

E. Students utilize a variety of learning methods such as questions, investigations, discussions, writing essays, observation and interviews, field trips and experience, informant's lectures, experiments, role plays and simulation, mock trials and congress, and social participation according to the nature of the learning content.

F. Students utilize a variety of information technology in their classrooms such as Newspaper in Education (NIE), Computer-assisted Instruction (CAI), and The Internet in Education (IIE).

G. Teachers utilize materials on the issues of current affairs and local community in order for students to cultivate the nature of a democratic citizen and a sense of social participation.

H. Teachers help students analyze political, economic, social, and cultural phenomena in contemporary society based on empirical data and concrete examples.

I. Teachers utilize a variety of educational materials such as maps, charts, movies, slides, statistics, chronological tables, yearbooks, newspapers, broadcasts, phonographs, documents, artifacts, and travel and expedition books in order to elaborate on learning efficiency.

För bedömningen gäller slutligen att:

1) Directions

A. Teachers utilize diverse evaluation methods appropriate for the substance of the content in the curriculum and liberalization of teaching and learning methods.

B. Evaluation in Social Studies conforms to the objectives, contents, and teaching and learning methods in the curriculum.

C. The evaluation standards of Social Studies conform to the objectives and learning elements in the curriculum.

D. Evaluation helps teachers understand each student's learning process and achievement methods, and helps students develop their learning.

E. Evaluation is used to assess the learning process and performance.

F. The content of evaluation is selected from diverse test areas of functions, values, attitudes, and knowledge.

G. Evaluation on knowledge areas focuses on measuring factual knowledge and the degree of understanding of basic concepts, principles, and generalizations essential for explaining social phenomena and solving problems.

H. Evaluation on function areas focuses on measuring knowledge, ability to achieve and apply the information needed for a democratic society, ability to explore, ability to make decisions, and ability to participate in groups.

I. Evaluation on values and attitudes measures the degree of internalizing desirable values, and the ability to analyze and evaluate these values according to personal, national, and social needs.

2) Evaluation Contents

A. The degree of understanding of basic concepts, principles, and generalizations essential for explaining social phenomena and solving problems.

B. The degree of comprehensive understanding of geographical phenomena, historical trends, and features of contemporary society, and the ability to collect, organize, and apply diverse information and data to explore social phenomena.

C. Understanding of different perspectives on human behavior and social environment, exploring the values of mutual agreement, and the respect for the fundamental values of a society.

D. The ability to make decisions and to put them into practice related to problem-solving in society, regions, and country.

E. Learners' interests, motivation, and study habits to expand the understanding on basic knowledge of Social Studies.

3) Evaluation Methods

- A. Diverse methods of evaluation such as paper-and-pencil, interviews, checklists, discussions, writing essays, observations, activity reports, and portfolios.
- B. Multiple choices also measure the procedure of achieving knowledge and information, the ability to apply it, and the achievement of basic concepts and principles.
- C. Evaluation should be based on both quantitative and qualitative data in order to evaluate the change in reasoning skills, values, and attitudes.

4) Use of Evaluation Results

- A. The results of evaluation are applied to judge the students' academic achievement levels, diagnose and improve the students' learning ability, and the appropriate teaching and learning methods.
- B. The results of evaluation should be continuously applied to improve the reform of the curriculum.²⁶²

Det är tydligt att läraren ska bedöma flera olika typer av kompetenser och färdigheter, där även motivation och studieteknik ingår. Det är en vidare allsidig bedömning som förespråkas där läraren ska använda sig av olika underlag. Samtidigt som flera studier framhåller att prov och examinationer har en kanske för stor betydelse för elevernas resultat.²⁶³ Det framgår heller inte av läroplanen hur läraren ska värdera elevernas olika prestationer på en skala vilket sannolikt beror på att betygssystemet är relativt.

17.4 Bedömning och betygssättning

Eleverna bedöms regelbundet av sina lärare vilka skriver ner elevernas prestationer i särskilda böcker: "Student School Records" or "Student Activity Records". Dessa böcker innehåller information om prestation, närvaro, extraaktiviteter och uppdrag, beteende och moralisk utveckling, fysisk utveckling, priser samt övriga anekdoter läraren vill bokföra.

Sydkorea har också diagnostiska prov i slutet av årskurs 6 och 9/10. Syftet med dessa är formativt på individ och skolenivå. Elevernas enskilda resultat bokförs dock inte och ska inte påverka betygen. Antagningen till gymnasiet sker delvis genom lotteri vilket innebär att 'high stake' bedömningar kommer sent i elevernas skolgång, i slutet på gymnasiet. Då har de å andra sidan väldigt stor betydelse för vilka universitet studenterna får tillträde till. Eftersom resultaten på College Scholastic Ability Test (CSAT) spelar så stor roll, börjar eleverna förbereda sig långt ner i grundskolan genom att gå på privata pluggskolor, de tidigare nämnda *Hagwons*.

17.4.1 Stöd och formativ bedömning

Bedömning i de asiatiska länderna brukade vara synonymt med summativ bedömning, men som Suzuki och Howe visar i boken *Asian Perspectives on Teacher Education* (2013) har det skett förändringar mot allt mer av formativ bedömning – och inte minst autentisk bedömning – i flera områden som Shanghai, Hongkong, Filippinerna, Japan, sedan början av 2000-talet. I Sydkoreas läroplan betonas att bedömningen ska syfta till att utveckla undervisningen och den ska vara allsidig (Suzuki & Howe 2013, 12-13). Inte desto mindre finns det en stark debatt i Sydkorea om att skolan är för examensfokuserad, och i media används termer som "examination hell" eller "running the gauntlet" (Waldow et al., 2014)

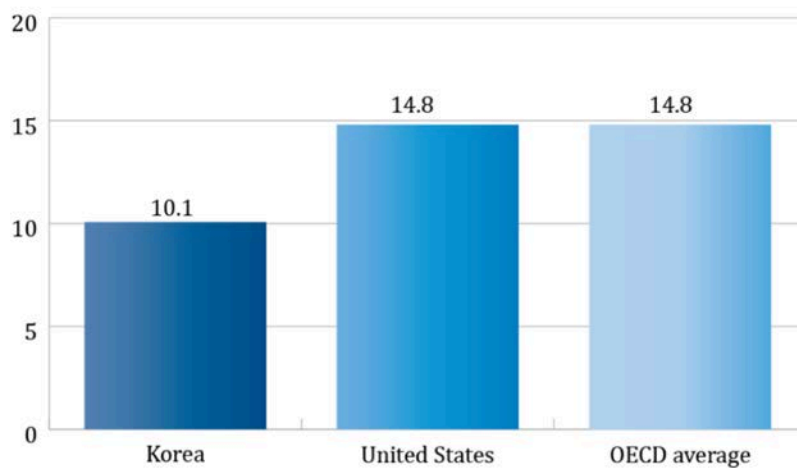
²⁶² <http://ncic.kice.re.kr/english.kri.org.inventoryList.do#> [tab: evaluation]

²⁶³ <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-instructional-systems/>

I Sydkorea är 150 av landets drygt 20 000 skolor specialskolor för fysiskt och mentalt handikappade. Föräldrar har också möjlighet att söka särskilt ekonomiskt stöd för den skolgång barnen behöver.²⁶⁴ Elever med ADHD eller depressioner har möjlighet till konsultation och hjälp om de inte kan följa den reguljära undervisningen. Ett särskilt projekt, WEE (We+Education+Emotion) erbjuder tester, screening, regelbundet för de som inte upplever sig klara ordinarie undervisning, så att adekvat hjälp kan sättas in. Sedan 2007 har Sydkorea satsat extra på att få in speciallärare i den reguljära undervisningen.²⁶⁵

Sammantaget bedöms ofta den sydkoreanska utbildningen höra till de mer jämlika inom OECD (Figur 19.5). Om det sedan beror på stödåtgärder eller en typ av undervisning och krav hemifrån som gör det svårt att falla igenom är svårt att säga.

PISA 2012: Variation in Mathematics Performance Explained by Socioeconomic Background



Figur 17.5: Variationen i matematikresultat på PISA som förklaras av socioekonomisk bakgrund. Det är tydligt att socioekonomisk bakgrund spelar mindre roll för skolresultat i Sydkorea än inom OECD-snittet.

17.4.2 Betygsskala

Betygsskalan är femgradig i grundskolan och Sydkorea tillämpar en relativ betygsskala genom hela skolsystemet även om den var absolut för gymnasiet fram till 2004.²⁶⁶ Gymnasiet hade en niogradig relativ betygsskala fram till 2014 då det ändrades till en femgradig skala.²⁶⁷ Det finns inget underkänt betyg i grundskolan. Elevernas betyg utgår från den rangordning de får i klassen vilken till stora delar bygger på hur de presterar på prov och examinationer. De relativa betygen kan justeras något beroende på examinationens svårighetsgrad.

Den skala som tillämpas i grundskola och gymnasium ser ut på följande vis:

²⁶⁴ http://english.moe.go.kr/web/1717/site/contents/en/en_0275.jsp

²⁶⁵ <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-education-for-all/>

²⁶⁶ Se t.ex. <http://www.classbase.com/Countries/South-Korea/Grading-System>

²⁶⁷ Källorna här är inte helt konsistenta, men just denna uppgift kommer från: https://en.wikipedia.org/wiki/Academic_grading_in_South_Korea

KOREAN GRADE	KOREAN (ROMANIZATION)	DESCRIPTOR	PERCENTAGE SCORE (%)	LETTER GRADE
수	<i>Su</i>	Outstanding	Above 90	A
우	<i>Wu</i>	Excellent	80–90	B
미	<i>Mi</i>	Average	70–80	C
양	<i>Yang</i>	Below average	60–70	D
가	<i>Ga</i>	Poor	Below 60	F

*Percentage score conversion based on Pak, 1997.

Figur 17.6: Den 5-gradiga betygsskalan i Sydkorea. Skalan tillämpas i grundskolan och mellanskolan samt oftast i gymnasiet.²⁶⁸

17.4.3 Betygsålder, övergångar och examination

Elever har rapportböcker från första klass, men mer formella betyg sätts först från tredje klass.²⁶⁹ Rapportböckerna följer dock med genom hela skolsystemet och har kommit att spela en allt större roll vid antagningar till högre utbildningsnivåer för att minska pressen vid examinationerna.²⁷⁰ Fram till 1969 skedde övergången till *middleschools* via examinationer men sker numera via lottning.

Antagning till Gymnasiet sker också genom lottning men även utifrån prestation vid inträdesexaminationer. Betyg och rapportböcker kan som vi nämnde räknas in, även om inträdesexaminationerna är det mest avgörande. Samma logik gäller också inträdet till universiteten, där flera olika examinationer ska genomföras.²⁷¹

²⁶⁸Källa <https://work.alberta.ca/documents/korea-international-education-guide.pdf>. Se även <http://www.southkoreaeducation.info/Education-System/Academic-Grading-System-in-South-Korea.html>

²⁶⁹ Källa <https://work.alberta.ca/documents/korea-international-education-guide.pdf>

²⁷⁰ <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/south-korea-instructional-systems/>

²⁷¹ Se vidare här för inträde till högre utbildning: <http://www.southkoreaeducation.info/Admission-Requirements/index.html>

17.4.4 Betyg i ordning och uppförande

Information om elevers beteende och "moraliska utveckling" finns i de rapportböcker som följer eleverna genom skolsystemet (se ovan).

17.5 Avslutande kommentar

Det är tydligt att den sydkoreanska skolan ställer krav på eleverna och att föräldrarna ställer höga krav på sina barns skolprestationer. Läroplanen är detaljerad vad gäller både innehåll och vad och hur lärarna ska bedöma elevernas kunskaper. Bedömningen anges vara allsidig och framåtsyftande samtidigt som betygssättningen är normrelaterad och sporrar till tävlingar eleverna emellan. De flesta eleverna följer reguljär undervisning men tar också i hög utsträckning extra lektioner via s.k. *Hagwons*, även om de inte behöver det för att klara av skolan utan gör det för att få toppbetyg.

18 Queensland (Australien)

Australien är, precis som Kanada, Tyskland och USA en federal nation. Delstaterna, varav Queensland är en, är i stort sett självständiga gentemot den federala regeringen när det gäller administrationen av utbildningssystemet. Därför kommer den här framställningen primärt att behandla Queenslands politiska riktlinjer och bedömningsprogram, även om några huvudlinjer för den nationella nivån också beskrivs.

18.1 Introduktion och generell historik

Styrningen av utbildningssystemet i Queensland regleras från delstatens huvudstad Brisbane, även om systemet i allt högre grad påverkas av nationell (federal) styrning. De federala myndigheterna definierar nationella utbildningsprioriteringar och finansierar dessa prioriteringar i samarbete med delstaterna (och territorierna). Bland initiativen på nationell nivå märks Melbourne-deklarationen från 2008 som undertecknades av utbildningsministrarna från samtliga sex delstater och territorier, med särskild tonvikt på kunskaper och färdigheter för 2000-talet.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) inrättades 2009 och har tagit ett allt större ansvar för en nationell läroplan och motsvarande nationella bedömningsprogram. Queenslands utbildningssystem styrs av utbildnings- och arbetsmarknadsdepartementet DETE (Department of Education, Training and Employment). Läroplanen och bedömningsprocesserna hanteras av Queensland Curriculum and Assessment Authority (QCAA), som ersatte den tidigare myndigheten Queensland Studies Authority (QSA) 2014.

Enligt Cumming och Maxwell (2004) har det australiensiska reformarbetet inom bedömning för sekundärskolans övre årskurser under de senaste årtiondena syftat till att "minska universitetens inflytande över läroplanen genom externa skrivningar" och för att "svara mot behovet att bredda läroplanen med mer praktiskt och kontextualiserat lärande" (Cumming & Maxwell, 2004, s. 93).

Both the Melbourne Declaration and the National Education Agreement put forward a case for increased accountability for the use of public education funding. Included in this accountability regime are improved reporting about student achievement and school performance both on an individual school and a comparative basis as well as reporting on the performance of overall Australian schooling (Isaacs et al., 2015)

Bland dessa processer märkt NAPLAN (National Assessment Program – Literacy and Numeracy), som traditionellt har bedömt elevernas läs- och skrivkunskaper samt räknekunskaper i årskurs 3, 5, 7 och 9 och numera även bedömer kompetens i *social science* och digital kompetens.

Queensland har omfattande erfarenheter från implementeringen av en läroplansbaserad struktur mellan 2009 och 2012, något som upphörde i och med att en nationell läroplan blev obligatorisk. Spåren efter strukturen är däremot fortfarande synliga, och ger värdefull insikt i den kontext och bedömningskultur som är specifik för Queensland, med användandet av läroplansnormer och s.k. modereringsprocesser i skolbaserade bedömningar.

Queenslands utbildningssystem präglas av valfrihet och konkurrens. Utbildningen är offentligt finansierad och de allmänna skolorna är kostnadsfria. "Privat finansiering av utbildning består huvudsakligen i terminsavgifter till privatskolor. Skolorna, som ofta kallas *non-government*

schools, får utöver den enskilda finansieringen även direkt stöd från centrala och delstatliga myndigheter” (Isaacs et al., 2015, s. 14).²⁷²

For Catholic schools, the proportion of income that comes from the federal government is 72%; for independent schools it is a far smaller 38% (Ryan & Scibieta 2010). For decades, the Australian Commonwealth has promoted choice and competition through provision of private schools (Perry & Southwell 2014), but critics such as Watson and Ryan (2010, cited in Perry & Southwell 2014) state that the funding system has created further inequalities among schools, with high-status Catholic and independent schools having more per-student funding than government schools (Isaacs et al., 2015, s. 14).

Queenslands övre sekundärskola har särskilt historiskt intresse. Det som idag kallas ”extern moderering av prestationer i skolbaserad bedömning” i Queenslands övre sekundärskolor initierades 1970, då en delstatlig utredning rekommenderade att de offentliga examinationerna i årskurs 10 och 12 slopades. Efter att detta genomförts 1972 föreslogs ett normrefererande system med interna examinationer, något som kallades Radford-modellen och som senare blev delstatlig lag. ”Eleverna skulle bedömas internt och ett organ som kallades Board of Secondary School Studies (BSSS)²⁷³ skapades för att övervaka skolornas program och bedömningsresultat för respektive ämne” (Edwards, 1989, s. 1). Fördelningen av elevernas prestationer skulle följa en förutbestämd statistisk fördelning, motsvarande en normalfördelning (Butler, 1995, s. 138).

Studien ROSBA (Review of School-Based Assessment) av Scott (1978) identifierade ett antal problem som var relaterade till införandet av Radford-modellen, och föreslog därför omfattande förändringar, bland annat att de normbaserade bedömningarna i Radford-modellen skulle ersättas med beskrivningar av kunskaper och förmågor, något som kallades kunskapsnivåer eller ”*levels of achievement*” (se avsnitt 18.4.2). Royce Sadler utvecklade systemet ytterligare genom att utarbeta principerna för det han kallade normrefererande bedömning (se kapitel 2.3 och 2.8).

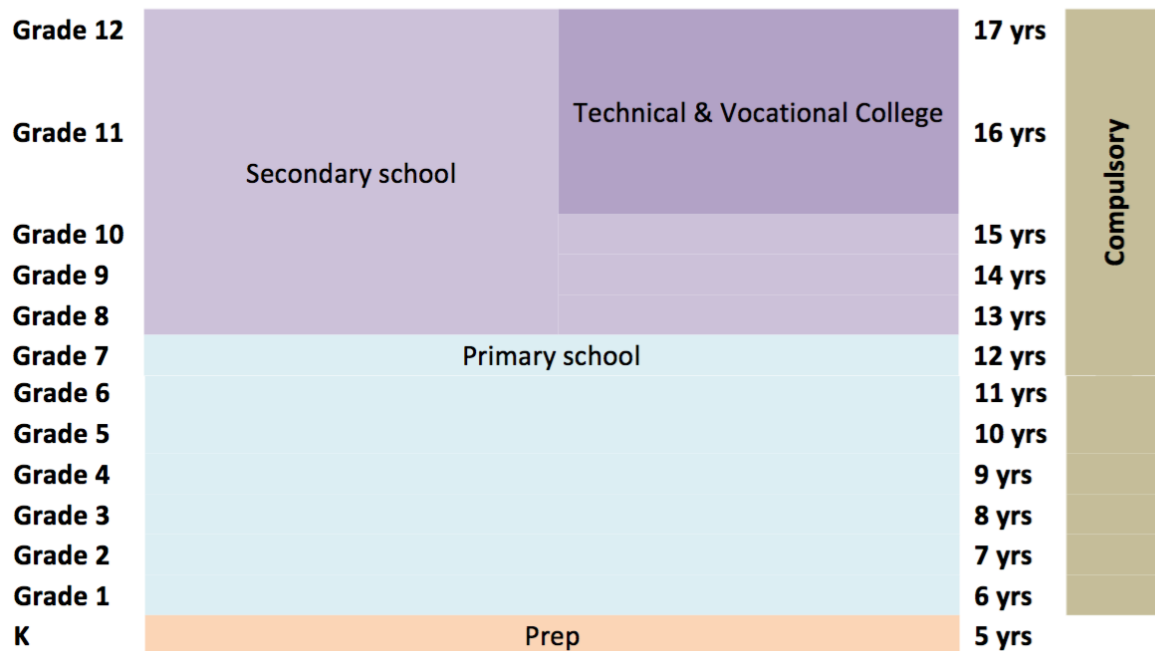
18.2 Queenslands utbildningssystemets struktur

I Queensland börjar eleverna skolan vid sex års ålder. Året före primärskolans början är ett års förskoleklass (*prep*) som är tillgängligt för alla barn. Den primära utbildningen är sju år. Motsvarigheten till gymnasiet är uppdelat i tre års lägre (*junior*) och två års högre (*senior*) obligatorisk sekundärutbildning, den senare med en teknisk och yrkesinriktad orientering som alternativ till den högskoleförberedande grenen. Detta betyder att eleverna examineras för behörighet till högskolestudier redan vid 17 års ålder.

²⁷² <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2015/09/Australia-Jurisdiction-Report.pdf>

²⁷³ Delstatens skolmyndigheter har omorganiserats flera gånger. BSSS ändrade senare namn till Queensland Board of Senior Secondary School Studies (QBSSSS). År 2002 inrättades Queensland Studies Authority (QSA), då QBSSSS slogs samman med Queensland School Curriculum Council (QSCC) och Tertiary Entrance Procedures Authority (TEPA).

Queensland school structure



Figur 18.1: Utbildningssystemets struktur i Queensland.

18.3 Läroplanen i Queensland

Sedan 2010 har Queensland närmast sig den nationella australiensiska läroplanen, med åtta lärandeområden som beskrivs i Melbourne-deklarationen om utbildningsmål för barn och ungdomar i Australien.²⁷⁴ Dokumentet *Reporting achievement and student progress in Prep to Year 10*²⁷⁵ från april 2012 ger skolorna vägledning i att implementera den australiensiska läroplanen. Dokumentet innehåller också skisser till betygsstandarder från förskoleklass till årskurs 10.

The reporting standards are summary statements that succinctly describe typical performance at each of the five levels (A–E) for the two dimensions of the Australian Curriculum achievement standards — understanding (including knowledge) and application of skills for the purpose of reporting twice-yearly.

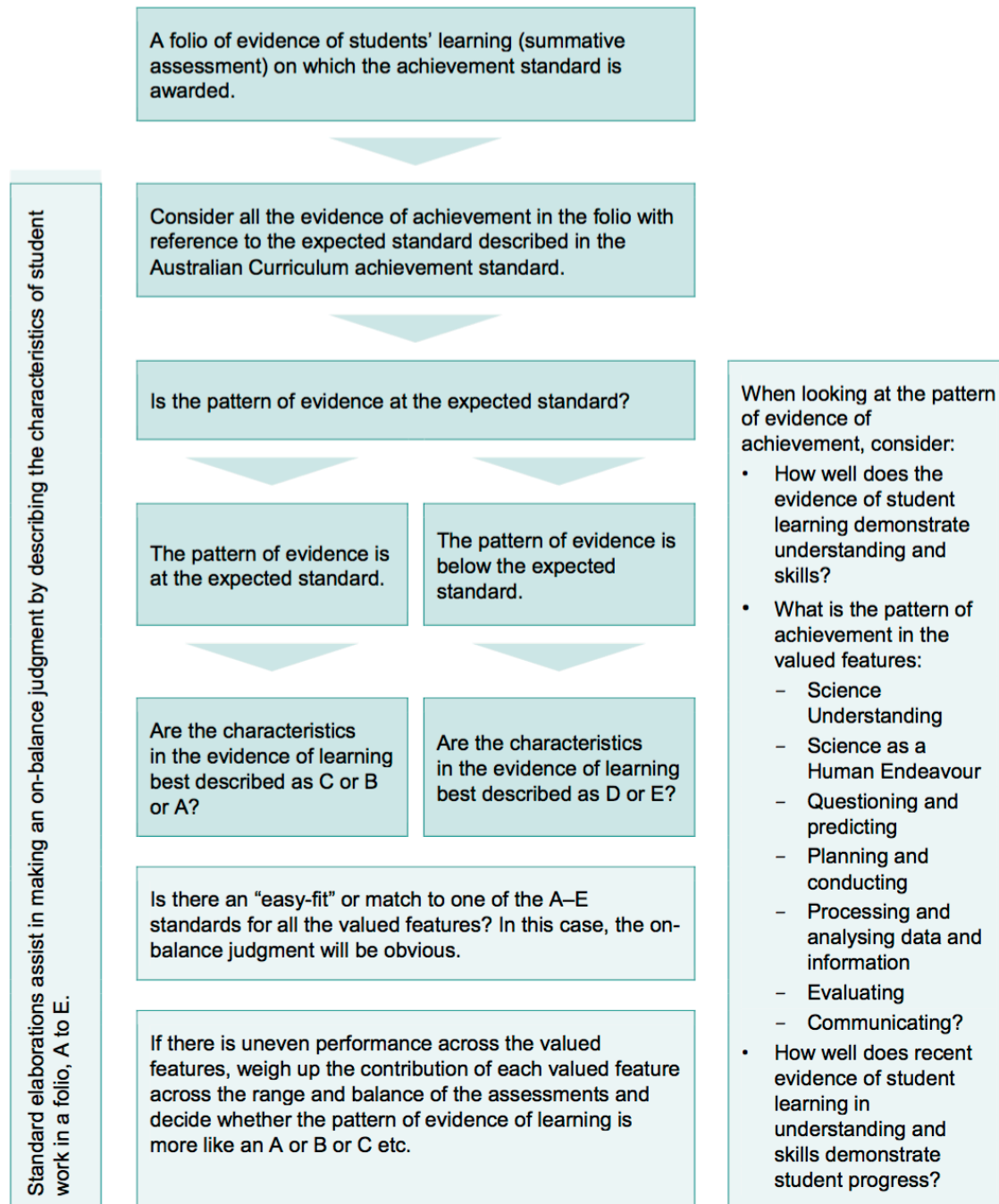
Queensland har en genomarbetad syn på skolbaserad bedömning som betonar balansen mellan olika typer av evidens och bedömningsformer. För att säkerställa konsekvens och jämförbarhet mellan lärarens bedömningar förlitar sig delstaten i stor utsträckning på så kallad moderering. Modereringen av elevens betyg för certifiering och urval är ett av flera omfattande modereringsprocesser, där lärare och skolor kommenterar varandras implementering av läroplanen (arbetsprogram). Sammantaget kan processerna ses som avgörande för att komma

²⁷⁴ <https://www.qcaa.qld.edu.au/p-10/aciq/implementing-aciq>
http://www.curriculum.edu.au/verve/resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Yo
[ung_Australians.pdf](http://www.curriculum.edu.au/verve/resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Yo)

²⁷⁵ https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/aust_curric/ac_p-10_reporting_achievement.pdf

fram till jämförbara omdömen om vad eleven uppnått i sitt lärande. Figur 18.2 är hämtad från naturvetenskap för årskurs 4²⁷⁶, men återspeglar den allmänna metod som är gemensam för de flesta ämnen.

Figure 8: On-balance judgments



Figur 18.2: "On balance"-bedömningar.

²⁷⁶ https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/p_10/ac_science_yr4.pdf

Elevernas prestationer bedöms bland annat genom:

- skriftliga uppgifter
- muntliga presentationer
- praktiska övningar och demonstrationer
- prov och examinationer
- ämnesspecifika uppgifter (The State of Queensland 2013) (Isaacs et al., 2015, s. 109)²⁷⁷.

Även om en översyn just nu pågår, kan man förvänta sig att Queenslands läroplan kommer att fortsätta traditionen med en skolbaserad, varierad syn på bedömning. Standardbeskrivningar och rigorösa procedurer för att säkerställa *on balance*-bedömningar av elevernas prestationer mellan klassrummen används för att höja jämförbarheten mellan lärarnas bedömningar. En sammanställning av läroplans- och bedömningsriktlinjer ges för varje ämne och årskurs.

18.4 Bedömning och betygssättning

18.4.1 Stöd och formativ bedömning

Det är svårt att få en överblick över de nuvarande riktlinjerna för läroplanen i Queensland, eftersom omfattande förändringar har gjorts under de senaste åren. Delstaten har genomfört några synnerligen intressanta projekt inom bedömningsfältet, särskilt med betoning på stöd för lärandet, som nu har avslutats på grund av införandet av en nationell läroplan. Det är inte klarlagt vad de nya (nationella) riktlinjerna kommer att betona.

Before the latest changes, schools had to report about student progress through five interrelated components: essential learnings; standards; an assessment bank; Queensland Comparable Assessment Tasks (QCATs); and Guidelines for Reporting.

QCAT-proven, som fasades ut 2012, var ett intressant standardrefererande bedömningsverktyg i engelska, matematik och naturvetenskap som introducerades 2009 för årskurs 4 och 6. De var huvudsakligen diagnostiska, och gavs i början av läsåret i syfte att bekräfta kunskapsnivåerna i slutet av årskurs 3 respektive 5 (Isaacs et al., 2015, s. 106).

According to the current Queensland government, the QCATs were made obsolete by the introduction of the Australian national curriculum and were phased out to "cut waste", saving Queensland \$3 million annually (Education Career 2012). (Isaacs 2015, s. 107).

QCAT bestod av prestationsbaserade uppgifter som årligen gavs till elever både i primär- och sekundärskolan i årskurs 4, 6 och 9, med direkta kopplingar till läroplanen. "Syftet är att ge information om elevens lärande inom de prioriterade områdena engelska, matematik och naturvetenskap, samt att förbättra enhetligheten i lärarnas bedömningar över hela delstaten." Skolorna i Queensland hade möjlighet att välja mellan QCAT-prov som utvecklats av QSA eller egna QCAT-prov. Det fanns omfattande riktlinjer och stödmaterial för lärare om att tillämpa QCAT, bland annat självstudiekurser i videoformat.²⁷⁸

²⁷⁷ <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2015/09/Australia-Jurisdiction-Report.pdf>

²⁷⁸ <https://www.qcaa.qld.edu.au/k-12-policies/student-assessment/p-12-resources/moderation-way-of-working>

18.4.2 Betygsskala

18.4.2.1 Obligatorisk utbildning

För årskurs 3 till 10 används en femgradig betygsskala²⁷⁹:

A
Evidence in a student's work typically demonstrates a very high level of knowledge and understanding of the content (facts, concepts, and procedures), and application of skills.
B
Evidence in a student's work typically demonstrates a high level of knowledge and understanding of the content (facts, concepts, and procedures), and application of skills.
C
Evidence in a student's work typically demonstrates a sound level of knowledge and understanding of the content (facts, concepts, and procedures), and application of skills.
D
Evidence in a student's work typically demonstrates a limited level of knowledge and understanding of the content (facts, concepts and procedures), and application of skills.
E
Evidence in a student's work typically demonstrates a very limited level of knowledge and understanding of the content (facts, concepts and procedures), and application of skills.

Figur 18.3: Betygsskala.

18.4.2.2 Övre sekundärskola

Efter ROSBA-studien 1978 har man använt en femgradig betygsskala för "utgångsnivåer" i sekundärskolan i Queensland:

- Very High Achievement VHA
- High Achievement HA
- Sound Achievement SA
- Limited Achievement LA
- Very Limited Achievement VLA.

Myndigheterna i Queensland arbetar just nu med att införa nya bedömnings- och antagningssystem för den övre sekundärskolan, som kommer att användas för elever i årskurs 11 under 2018. Delstaten vill basera metoden på en modell som använder "skolbaserade och gemensamma externa bedömningar" tillsammans med "processer som stärker kvaliteten och

²⁷⁹ https://www.qcaa.qld.edu.au/downloads/aust_curric/ac_p-10_reporting_achievement.pdf
s. 8.

jämförbarheten i skolbaserade bedömningar”²⁸⁰. Ett fältprov med externa bedömningar²⁸¹ i maj 2016 innebär en viktig milstolpe i reformarbetet, som tycks syfta till att minska Queenslands tidigare beroende av skolbaserade bedömningar till förmån för externa bedömningar. Prioriteringen av att kunna jämföra lärarnas bedömningar verkar motivera försöken att ”revitalisera skolbaserade bedömningar”²⁸².

Den nuvarande betygssättningsmetoden (rapportering av elevens prestationer) är en kombination av standardbeskrivningar som används för att bedöma evidens från eleven (figur 18.4) och en nyckel för varje ”utgångsnivå” (figur 18.5) som bygger på insamlad evidens.

Standards matrix

Dimension	A	B	C	D	E
Knowledge and conceptual understanding	The student work has the following characteristics: - description and explanation of complex scientific information - comparison and explanation of complex interrelationships between scientific ideas, concepts, theories, processes and phenomena - interpretation and application of scientific knowledge and information to generate reasoned explanations of real-world phenomena.	The student work has the following characteristics: - description and explanation of scientific information - comparison and explanation of interrelationships between scientific ideas, concepts, theories, processes and phenomena - application of scientific knowledge and information to generate informed explanations of real-world phenomena.	The student work has the following characteristics: - description of scientific information - description of interrelationships between scientific ideas, concepts, theories, processes and phenomena - generation of scientific explanations of real-world phenomena.	The student work has the following characteristics: - statements of scientific information - statements of simple interrelationships between scientific ideas and concepts - identification of scientific information about real-world phenomena.	The student work has the following characteristics: - statements of isolated scientific facts - statements of simple scientific ideas - superficial statements about real-world phenomena.

Figur 18.4: Standardmatris.

Awarding exit levels of achievement

VHA	Standard A in any two dimensions and no less than a B in the remaining dimension
HA	Standard B in any two dimensions and no less than a C in the remaining dimension
SA	Standard C in any two dimensions and no less than a D in the remaining dimension
LA	At least Standard D in any two dimensions
VLA	Standard E in the three dimensions

Figur 18.5: Bedömningskriterier för olika utgångsnivåer.

²⁸⁰ <https://www.qcaa.qld.edu.au/senior/new-snr-assessment-te>

²⁸¹ <https://www.qcaa.qld.edu.au/senior/new-snr-assessment-te/ext-assessment-trial/2016-trial-schools>

²⁸² <https://www.qcaa.qld.edu.au/senior/new-snr-assessment-te/revitalising-school-based-assessment>

18.4.3 Betyg i ordning och uppförande

Vi har inte observerat några riktlinjer för betygssättning i ordning och uppförande.

18.4.4 Betygsålder, övergångar och examination

Praxis tycks vara att betyg efter standarder ges redan från första skolåret, även om detta ännu inte har klarlagts explicit.

Primary teachers throughout Australia use a standards approach to evaluating student progress. The assessment tasks they design are linked to curriculum outcomes and students are given the opportunity to demonstrate their achievement of outcomes in a range of tasks (OECD, 2010, s. 79).

Primärskolan och den lägre sekundärskolan är kopplad till elevens ålder. Övergång från primärskola till sekundärskola tycks inte vara beroende av meriter.

A child is considered to be of compulsory school age from 6 years and 6 months until they turn 16, or they complete Year 10 (whichever comes first).²⁸³

Over time, formal centralized certification at the end of primary and lower secondary has eroded, in keeping with increases in legal school leaving ages and therefore the lack of utility for certificates earlier than the end of secondary schooling (Cumming & Maxwell, 2004).

18.5 Avslutande kommentar

Queensland har en intressant tradition av det de kallar skolbaserad bedömning. Bland de icke-nordiska skolsystem vi har observerat, framstår Queensland som det utbildningssystem som har störst tilltro till lärarens förmåga att göra valida och jämförbara bedömningar. Det finns en betoning på vikten av att läraren gör "välbalanserade" bedömningar. Däremot tycks systemet vara under förändring, där den pågående reformen lägger större vikt vid externa bedömningar. Queenslands bedömningssystem för övre sekundärskolan arbetar med riktlinjer om hur varje evidensdel bidrar till det övergripande ämnesbetyget, ungefär som i Sverige. Användandet av moderering på alla nivåer i utbildningssystemet tyder däremot på att det alltid finns utrymme för tolkningar och förhandlingar när det gäller procedurerna, snarare än ett förutbestämt bruk av poängnycklar som vi har observerat i andra länder.

²⁸³ <http://www.qld.gov.au/education/schools/find/enrolment/pages/age.html>

19 Slutdiskussion

Syftet med denna rapport är att beskriva hur betygssystem ser ut i olika länder. Kontexten är avgörande både vad gäller hur betygssystem faktiskt utformas i olika länder, men också för vilka resultat forskningen kommer fram till. Från vårt underlag är det möjligt att dra vissa slutsatser om vad som kan fungera eller definitivt inte fungera i Sverige, men vår förhoppning är framför allt att vi kan bidra med vidgade vyer som gör att nya möjligheter kan öppna sig.

Skolverket har med den här rapporten särskilt önskat att få följande frågor belysta:

1. Vad är betyg och betygens funktion i andra jämförbara länder (ex. de nordiska länderna samt ett urval av övriga PISA-länder)?
2. Existerar kunskapskrav motsvarande de svenska i dessa jämförbara länder?
3. Hur sätts betyg i andra länder?
4. Från vilken ålder/årskurs får elever betyg i dessa länder?
5. Vilken typ av betyg får eleverna?

Dessa frågor är väl belysta i de empiriska kapitlen samt i appendix 2. I detta avslutande kapitel ska vi diskutera vårt faktaunderlag utifrån ett jämförande perspektiv där betydelsen av kontext är central samt utifrån några av de bedömningsteoretiska perspektiv som vi presenterar i kapitel 2.

19.1 Betygen som kulturellt uttryck

Vad är det vi jämför när vi jämför betygssystem i olika länder? Är betyg ens samma sak, så kallade funktionella ekvivalenter, när vi studerar dem ur ett internationellt jämförande perspektiv? I artikeln *Lessons from around the World: How Policies, Politics and Cultures Constrain and Afford Assessment Practices* (2005) diskuterar Paul Black och Dylan Wiliam hur det kommer sig att det är så stora skillnader mellan bedömning och betygssättning i England, Frankrike, Tyskland och USA. De menar, givet alla andra sätt organisationen av ett utbildningssystem kan variera på, att det inte heller är konstigt att det finns stora skillnader i synen på bedömning och hur man praktiskt ordnar den. Några saker som tycks avgörande är:

- typen av läroplan
- ämnenas organisering
- valfrihet
- övergångar mellan skolformer
- urval, synen på rättvisa
- policy kring läromedel etc.²⁸⁴

Det Black och Wiliam lyfter fram som centrala variabler för hur olika länder skiljer sig åt är:

- när i åldrarna bedömningar görs
- vem som gör dem (internt – externt)
- i hur många skalsteg betygen ges
- om betyg är relaterade till externa tester

²⁸⁴ Detta resonemang redogör vi även för i Lundahl et al., 2015.

- kvalificeringssystem (dvs. övergångarna till högre utbildningar).

Varje land har en kombination av många olika formativa och summativa bedömningar med mer eller mindre tydliga syften. Traditioner och skilda uppfattningar kring skolan påverkar hur länder utformar sina bedömningssystem. Kring de olika variabler vi nämnde ovan, där nationella skillnader finns, listar Black och Wiliam en rad faktorer som formar dessa variationer:

- föreställningar om vad som utgör lärande
- tron på tillförlitligheten och giltigheten av resultaten av olika verktyg
- förtroendet för objektivitet och formell testning/bedömning
- en preferens för, och tillit till, numeriska data
- förtroende för bedömningar genomförda av sina barns lärare
- förtroende för bedömning och lärares integritet som helhet
- tron på värdet av konkurrens mellan elever
- tron på värdet av konkurrens mellan skolor – marknadsstyrning av utbildning
- tron på att externa bedömningar är ett lämpligt mått på skolans effektivitet
- rädsla för nationell ekonomisk nedgång och föreställningen att utbildning är avgörande för samhällets ekonomiska tillväxt
- tron på att nyckeln till skolornas effektivitet är stark toppstyrning (fritt översatt från Black & Wiliam, 2005, s. 258).

Det finns med andra ord en hel del olika faktorer som bidrar till att länders bedömningssystem varierar. Trots artikelns namn, *Lessons from around the world...*, förefaller den främsta lärdomen vara att vi inte kan lära så mycket av andra länders bedömningssystem, mer än att alla länder tycks slita med att få summativa och formativa bedömningar att passa ihop på ett funktionellt sätt:

Thus not only is there no 'royal road' to an assessment system that effectively serves both formative and summative functions that each country could follow, but it seems likely that the idiosyncratic road that will need to be taken in each country will also be very hard going (Black & Wiliam, 2005, s. 260).

Det är ur ett internationellt jämförande perspektiv över huvud taget svårt att exakt säga vad som exempelvis gör att vissa resultatmått upplevs som mer rättvisande än andra. Det spelar stor roll om det som i Danmark finns ett starkt underliggande värde av frihet i systemet, eller som i Sverige av likvärdighet. Patricia Broodfoot et al. (2000) motiverar en tidig jämförelse mellan bedömningssystemen i Frankrike och England med att inget annat så som bedömningsinstitutionen fångar ett lands värderingar vad gäller exempelvis kunskapssyn, synen på barn, rättigheter och rättvisefrågor. Detta kan sägas bli bekräftat i en studie av skillnaderna i bedömning mellan England, Sverige och Tyskland, där Florian Waldow (2014) särskilt fokuserar på betydelsen av hur man ser på rättvisa procedurer för urval, *procedural justice* (se även kapitel 3).

Waldow pekar på att den viktigaste funktionen betyg historiskt sett fyllt är att vara uttryck för en merit. Meriter är alltid jämförbara. Poängen med meriter är att någon har bättre och andra sämre. På basis av meriter går det således att göra ett rättvist urval – förutsatt att de som bestämmer vad som är en merit har legitimitet. Det finns i varje meritokrati *gatekeepers*, grindvakter, men vad en grindvakt tycker är meriter och rättvisa sätt att bedöma dem på kan variera kraftigt. Grindvaktens hela legitimitet bygger på att andra ansluter sig till dess uppfattning om rättvis bedömning. Waldow pekar på att det är den proceduriella rättvisan som

är viktigast för elever, och att just deras uppfattning därför är väldigt viktig för systemets legitimitet. Waldow visar att medan Tyskland och Sverige bygger sina examinationers legitimitet (av gymnasiestudenter) på en idé om professionalism och att läraren känner sina elever, anses ett sådant system i England skapa orättvisa. Där anses snarare en bedömning vara rättvis när det endast är det man presterar vid examinationen som spelar roll. Där är det självklart att examinatorsn är helt extern. Skulle dessa länder hypotetiskt sett kunna byta bedömningssystem med varandra?

Att det uppstår olika sätt att se på vad som är en rättvis examination har att göra med utbildningsväsendets struktur och dess behov av legitimitet avseende just examinationerna. I England finns en diskussion om respektive extern examinations svårighetsgrad (är de t.ex. lika svåra), i Tyskland diskuteras om det är lika svårt att få en examen i respektive *Länder*, i Sverige handlar diskussionen i första hand om likvärdig bedömning mellan enskilda skolor. En sak som förbryllar Waldow är att en central metod för att hantera dessa diskussioner om rättvisa i bedömningar finns i England och Tyskland men saknas i Sverige. Det gäller nämligen rätten att överklaga sitt betyg. Waldow menar att en anledning till att denna rätt inte finns i Sverige, och att regeringen 2006 – 2010 avfärdade förslagen till just en sådan rätt från utredningen om rättvis bedömning, kan spåras till att de svenska nationella proven alltså anses som en tillräcklig garant för en rättvis bedömning (Waldow, 2014, s. 337). Precis som Black och Wiliam ovan, visar Waldow på den mängd sociala faktorer som gör att bedömningssystem varierar mellan länder, och därför är svåra att jämföra. Ett lands bedömningssystem är inte helt enkelt utbytbar mot ett annat lands. Utöver vad dessa forskare tar upp spelar också läroplanstraditioner, synen på lärarprofessionen (Wermke, 2013) och synen på barn och barndom (Ripley, 2013) in²⁸⁵. I appendix 2 för vi också en diskussion om hur vi kan få kunskap om hur betyg och bedömningssystem kan se ut och de problem som finns med de vanligaste källorna för policyjämförelser.

19.2 Vad ska svenska betyg jämföras med?

En annan utmaning som vi behöver förhålla oss till är frågan om vad som är *funktionella ekvivalenter* till de svenska betygen. Vi ser att de skiljer sig åt framför allt i hur de används jämfört med i andra länder. Svenska betyg har större betydelse för inträdet till högre utbildning än i flertalet studerade länder där även examensprov spelar stor roll. De svenska betygen används i utvärderingar av skolor och som information inför det fria skolvalet på ett sätt som vi inte ser i flera av de andra länderna.

I Eurydice kan vi se att många Europeiska länder genomför stora utbildningsreformer för närvarande men att det bara är Sverige som nämner reformer kopplade till när betyg ska ges. Andra länder betonar helt andra reformer för att utveckla sitt skolväsen. Eftersom betygens funktion i Sverige är mer *high stakes*, vilket vi återkommer till, än i de jämförda länderna är det dock inte givet vad man ska jämföra denna satsning med. Det man närmast kan titta på som en funktionell ekvivalent är införandet av kravnivåer eller diagnostiska test i tidiga år och där märks en ökning bland de undersökta länderna under reformperioden 2012-2016 (se figur 19.1). Detta innebär att trenden bland de länder som vi studerat precis som i Sverige pekar mot ökat resultatansvar nedåt i skolsystemet, men oftare då med diagnostiska test än med betyg.

²⁸⁵ Se även: <http://www.unescobkk.org/education/news/article/pisa2012-happiness-or-performance/>

Vi ser också att det som anges som betyg företrädesvis i Eurydice för vissa länder egentligen inte är mer än våra skriftliga omdömen. Betyg med bokstäver och siffror ges vanligen inte i klass 1 och 2. Ges de tidigt är det i få centrala ämnen, så som modersmål. Däremot är det vanligt att eleverna får betyg i siffror eller bokstäver från år 3-4. Det är dock inte något av de länder som vi studerat som nyligen infört detta av pedagogiska skäl eller med ett målstyrningsmotiv, utan snarare är det så att man inte tagit bort det under historiens gång. Flera länder, med Frankrike och Holland som kanske de tydligaste exemplen, betonar snarare värdet av kontinuerlig diagnostisk prövning av eleverna som dokumenteras i portfolioliknande elevböcker som föräldrarna regelbundet tar del av.

Även om det går att extrahera en tabell över när elever i Europa får sina första mer formella betyg och i hur många skalsteg det sker i (tabell 19.1 och 19.2) är frågan om vad vi kan lära oss av det inte helt lätt att besvara.

Ålder 5	1 land: Nordirland
Ålder 6	9 länder: Cypern, England, Frankrike, Ungern, Italien, Polen, Rumänien, Wales, Österrike
Ålder 7	4 länder: Belgien (franska), Luxemburg, Turkiet, Tyskland (i flertalet delstater)
Ålder 8	3 länder: Grekland, Malta, Slovenien
Ålder 9	2 länder: Portugal, Slovakien,
Ålder 10	
Ålder 11	2 länder: Lichtenstein, Litauen
Ålder 12	1 land: Sverige
Ålder 13	1 land: Norge, Holland
Ålder 14	2 länder: Danmark, Finland*
Ålder 15	1 land: Island
Ej redovisat (11): Belgien (flamländska), Belgien (tyska), Bulgarien, Estland, Irland, Island, Kroatien, Lettland, Skottland, Spanien, Tjeckien.	
* I Finland varierar tidpunkten för de första betygen lokalt, se kapitel 4	

Tabell 19.1: Vid vilken ålder europeiska skolbarn får sina första betyg. Källa Eurydice 2015 och 2016 (uppdaterad och modifierad från Lundahl et al., 2015)

>10 nivåer	1 land: Frankrike (20 nivåer)
9 nivåer	5 länder: England, Nordirland, Skottland, Turkiet, Wales
8 nivåer	
7 nivåer	2 länder: Finland, Lettland
6 nivåer	6 länder: Bulgarien, Danmark, Norge, Polen, Sverige, Tyskland
5 nivåer	9 länder: Cypern, Estland, Grekland, Island, Kroatien, Slovakien, Slovenien, Ungern, Österrike
4 nivåer	2 länder: Portugal, Rumänien
Ej redovisat	12 länder: Luxemburg, Italien, Malta, Tjeckien, Belgien (flamländska, franska, tyska), Irland, Nederländerna, Spanien, Lichtenstein, Litauen

Tabell 19.2: Antal skalsteg i europeiska betygssystem. Källa Eurydice 2015 (även i Lundahl et al., 2015)

Är det något vår studie visar så är det att det finns en enorm komplexitet bakom tabeller som dessa (se även appendix 2). Vi bör med andra ord vara försiktiga med att låna ett annat lands system. Däremot är det fullt möjligt att lära sig av dem och inspireras från dem. I vår genomgång ser vi vissa tydliga internationella trender och tendenser, men också en hel del kulturella

artefakter. Vi kommer avslutningsvis att diskutera vissa strukturella och kulturella likheter och skillnader utifrån kunskapssyn och betyg, betygen som motivation, betyg och differentiering, betyg och kunskapskrav samt gradbeteckningar.

19.3 Hur *high-stakes* är de svenska betygen för eleverna jämfört med andra länder?

Svenska betyg är mer *high stakes* för både elever och skolor än vad betyg är i många andra länder (till exempel England och många amerikanska delstater), som i större utsträckning baserar sina urval till högre utbildning endast eller i mycket stor utsträckning på externa bedömningar. Å andra sidan är just det svenska högskoleprovet en faktor som gör att Sverige är mer jämförbart med flera av de anglosaxiska länderna än med våra skandinaviska grannländer. Att hälften av rekryteringen till högre utbildning görs genom högskoleprovet kan grovt förenklat sägas halvera *stakes*/risken kopplad till de betyg lärarna sätter om vi exempelvis jämför med Norge. Just att högskoleproven representerar än extra chans, förutsatt att man uppnått grundläggande behörighet, kan vara det som gör frånvaron av en rätt till att överklaga betygen mer legitim i Sverige än i Norge, där elever har juridiska rättigheter att överklaga de betyg lärarna sätter och där eleverna också gör det i stor utsträckning. Detta är något Waldow (2014) ovan inte tagit i beaktande.

19.4 Olika bedömningstraditioner (motiv och variationer i betygssystem)

Genom våra redovisningar av de olika länderna i kap 3–18, och översikten över information tillgänglig för de övriga europeiska länderna i Eurydice (se appendix 2), framträder några tydligt olika bedömningstraditioner.

19.4.1 Den externa bedömningstraditionen

Vi har till exempel en tydlig examinations- och testtradition i Kanada, England, Kina, Skottland, Sydkorea, USA och även i viss mån i Frankrike och Holland, där externa prov och tester har en mer avgörande betydelse för urval och utvärdering.

19.4.2 Censortraditionen

En annan starkt tradition är censorstraditionen som vi finner i Danmark, Finland, Norge, Island och i Tyskland. Inom censorstraditionen är det av stor betydelse om censorer tillhör lärarprofessionen (så som i Norge), vilket kan ses som en markör för en självständig lärarprofession, eller om censorordningen är hierarkisk organiserad på så sätt att en annan profession (högre utbildning, lärarutbildning) kontrollerar lärarprofessionen (så som i Tyskland). Både vad gäller den externa bedömningstraditionen och censorstraditionen finns det skillnader länderna emellan i fråga om hur mycket, om alls, man låter lärares egna bedömningar spela roll för avgångsbetygen/motsvarande.

19.4.3 Modereringstraditionen

I Australien har man en lång tradition av moderering, speciellt inom men också mellan skolor. Särskilt i Queensland har man en tradition av att betygsunderlaget i gymnasieskolan granskas av verksamma lärare som åtnjuter respekt som särskilt kompetenta inom sina respektive ämnen (medlemmar av *review panels*). Med denna organisering finns det en större potential för att kontrollen upplevs som legitim hos lärarprofessionen, eftersom den utförs av de egna. Traditionen liknar således exempelvis den norska och danska censortraditionen med den stora skillnaden att det inte är nationellt producerade examinationer utan portfolios med stora lokala

variationer, förvisso utifrån givna riktlinjer för innehåll, bedömningsformer osv, som kvalitetssäkras genom att två bedömare förhandlar om vilken nivå elevernas arbete har.

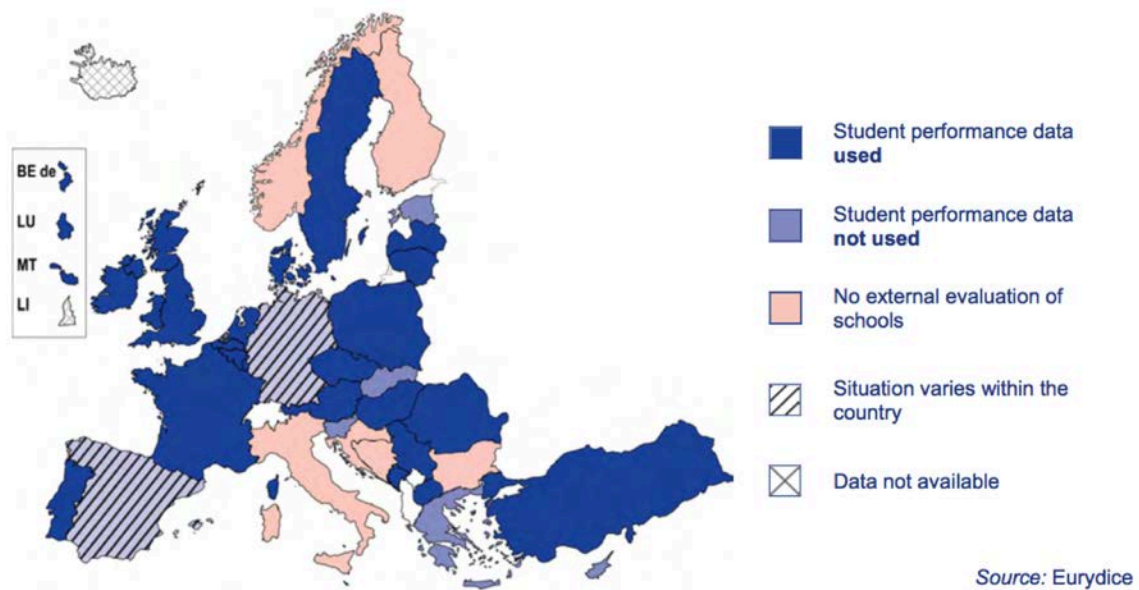
19.4.4 Betygstraditionen

Sen har vi vad vi vill kalla betygstraditionen, där vi finner Sverige och Alberta i vårt material. Betygen är överordnade andra mått både inför urval och utvärdering. Till skillnad från andra länder där det finns nationella prov ligger "makten" hos lärarna i Sverige att vikta betydelsen av provresultaten i deras betygssättning. Det vanligaste är att den här typen av prov är examensprov som resulterar i ett eget betyg som står jämte eller ersätter lärarens betyg vid antagning till en högre skolform. Det gör att de svenska betygen har större betydelse för elevernas fortsatta skolgång än de har i andra länder. I exempelvis Alberta viktas lärarnas betyg lika tungt som examinationsresultaten på elevernas *transcripts*. Från 2015/16 ändras dock viktningen till 70/30 i favör till lärarnas betyg. Därtill är de målrelaterade betygen i Sverige och i Alberta tänkta att ingå i mål- och resultatstyrningen av skolan på ett sätt som inte är vanligt i de länder vi studerat. Det här bidrar till att det blir ett väldigt fokus på betygens likvärdighet i Sverige. Även om frågan om reliabilitet i lärares betygssättning förekommer i många länder (se vidare Südkamp, Kaiser, & Möller, 2012)

19.4.5 Sammanfattning

De olika traditioner vi nämnt bygger på vanor men också kunskapssyn och synen på meritokratisk rättvisa. Bedömningstraditionerna är även nära kopplade till skolsystemets organisatoriska struktur och dess principer för övergångar mellan olika stadier och skolformer. Oavsett bedömningstradition ser vi en utveckling mot ökad mål- och resultatstyrning genom hela materialet. För Europas del har nästan samtliga länder det senaste decenniet utvecklat system för extern granskning av elevers kunskapsresultat (Figur 19.1).

Figure 2.3: Use of student performance data in external school evaluation, 2014/15



Explanatory note

The figure shows whether student performance data is used as an information source in external school evaluation.

Country specific notes

Germany: School inspectors use student performance data in 5 of the 16 *Länder*.

Spain: Use of student performance data by inspectors varies between the Autonomous Communities.

Figur 19.1: Länder i Europa som använder elevresultat för extern utvärdering (European Comission, 2015, s. 29).

19.5 Olika läroplans- och kunskapskravstraditioner

Vi ser också att det finns olika läroplanstraditioner, eller läroplansprinciper som avgör hur betygen utformas, där den så kallade *standards based curriculum* fått stort genomslag världen över de senaste decennierna. I våra studier har vi den typen av läroplan i samtliga länder utom i Tyskland, Danmark, Norge och Island där vi finner en mer traditionell målbaserad läroplan. Queensland har en egen variant av standardsbaserad läroplan, vilket vi diskuterar i kapitel 2 och 20.

Typiskt för standardsbaserade läroplaner, vilket skiljer dem från traditionella målbaserade läroplaner, är att de gärna definierar inte bara vilka kunskaper eleverna ska nå utan också vilken kvalitet (nivå) de ska ha. Men även inom dessa läroplaner ser vi att kvaliteten på kunskaperna antingen kan beskrivas i allt från termer av vad eleverna ska kunna, vad läraren ska ta upp och ibland även hur, till att läroplanen också tydligt definierar progressionen i elevernas kunskande i termer av kunskapskrav. I vårt material kan vi se att Sverige och Finland har gått långt i ett sådant föreskrivande och då Sverige längre än Finland i det att Sverige har kunskapskrav för flera betygssteg medan Finland bara har det för ett betygssteg. Märk dock att även Queensland senior secondary har tydliga kunskapskrav för samtliga nivåer: A, B, C, D och E.

I England och i Alberta ser vi exempel på framväxten av en annan typ av läroplansmål där fokus både för undervisning och bedömning ligger vid en förväntad progression över åren i grundskolan, vilket vi strax återkommer till.

19.5.1 Betygen och läroplanerna

Vi ser genom hela vårt material hur internationella trender, inte minst förespråkade av EU och OECD, likriktar ländernas läroplaner. Mest uppenbart är införandet av kompetensbegreppet i betydelsen 6-10 nyckelkompetenser som ska genomsyra såväl enskilda ämnen och bedömningen av dem, som ämnesövergripande teman. Medan ämnen vilar på tydliga ämnestraditioner för att urskilja både vad som är viktigt och hur man kan gradera det, är nyckelkompetenser svårare att precisera och gradera. De olika länderna vi studerat hanterar detta på olika sätt i sina läroplaner och bedömningsdirektiv. Det är svårt att lyfta fram en modell som bättre än en annan men uppenbart blir det en utmaning för lärare att vikta exempelvis språkliga färdigheter mot IT-kunnande eller entreprenörskap i de fall de blandas i kunskapskraven/motsvarande.

En annan iakttagelse är att betygssystem som bygger på kunskapstaxonomier är vanligast inom kriterierelaterade betygssystem. Den modell med värdeord som Sverige tillämpar förekommer inte alls i materialet. Kunskapstaxonomierna är dock inte så tydligt knutna till specifika betyg som fallet var i det tidigare svenska betygssystemet (G, VG, MVG), även om färdigheter ses som mer grundläggande än förmågor (se Norge för ett tydligt exempel). Även om flera andra länder preciserar en slags standard för vad barnen ska lära sig hittar vi inga exempel på länder som gör som Sverige och anger standarder (kunskapskrav) på tre betygsnivåer. Den typen av sammanräkning av betygen som vi har i Sverige, där exempelvis ett E på något delkunskapskrav gör det omöjligt för eleverna att nå ett högre betyg än D oavsett betygen på de andra delkunskapskraven, förekommer inte i materialet. Samtidigt finns det exempel på andra länder som brottas med hur olika delbedömningar ska vägas samman (se t.ex. Holland). Beroende på vilka kunskapsområden som ges vikt i ett slutomdöme, så kan helt olika elevgrupper gynnas (van Rijn et al., 2012).

En viktig fråga är var och hur läroplaner beskriver en tänkt progression i elevernas kunnande och hur den progressionen definieras. Här pågår ett intressant försök i Alberta genom att man tydligt kopplar skolans uppföljningssystem till årsvisa mål. Fokus i bedömningen ligger inte främst vid om eleverna uppnår målen utan vid hur progressionen ser ut. Vi vet genom olika studier att lärare sällan planerar sin undervisning utifrån en tänkt progression i lärandet (William, 2011) och läroplaner som tydligt beskriver progressionen, gäller även exempelvis i Shanghai, kan bli en tydlig riktningsgivare för lärares formativa bedömningsarbete.

19.5.2 Minimikrav-läroplaner

En mycket intressant pågående reform i vårt material är arbetet med de nya läroplanerna och tillhörande kunskapskrav och provinstrument i England. Som redovisats i kapitel 8 har England tagit ett radikalt beslut att avskaffa tidigare nivåbeskrivningar i sina läroplaner som genom generationer har bidragit till en inte avsedd kategorisering och jämförelse av elevers prestationer. Även om reformarbetet pågår och dessutom i stor utsträckning beskrivs från ett insider-perspektiv kan vi konstatera att reformen har mycket stora implikationer, eftersom det ansetts helt nödvändigt att introducera en ny betygsskala för att såväl utbildningsinstitutioner som arbetsgivare ska ha möjlighet att skilja mellan elever som utbildats inom den nya och den gamla utbildningen. Detta visar vilken stor symbolisk kraft som kan finnas i en betygsskala. Ställt på sin spets verkar historien som utspelar sig i England visa hur svaga PISA-resultat kan resultera i att ansvariga politiker introducerar reformer där en förändring av betygsskalan

representerar det viktigaste symboliska uttrycket för en "ny tid" med tydliga krav på eleverna som i sin tur förväntas leda till högre prestationer på internationella kunskapsmätningar.

Men reformen i England är mycket mer än en "quick fix"; den bygger på en förståelse för att tidigare institutionaliserade betygspraktiker ledde till att både samhället och eleverna själva fick ett överdrivet och osunt fokus på jämförelser av prestationer. Lösningen blev att ange minimikrav för lärandet i de tidiga årskurserna.

Sådana minimikrav fungerar dock på två nivåer. Det finns ett politiskt krav om hur stor andel av eleverna det är som ska uppfylla minimikraven (65 procent i 2014/2015).²⁸⁶ Det verkar även som att antalet elever som når vad som kallas *floor standards* ska öka de nästa åren. Denna användning av läroplanens kunskapskrav som styrningsinstrument (detectors och effectors, se kapitel 2.8.3) påminner om den mycket kritiserade *No Child Left Behind*-politiken i USA (se t.ex. Bown & Clift, 2010).

19.6 Differentiering och betyg

Vi kan notera att frågan om tidiga betyg eller ej inte tas upp som en oberoende systemfråga i Eurydice eller i OECD:s rapporter (se dock Shepard et al., 1998). Den fråga som ligger närmast är istället frågan om när differentiering sker i skolsystemet. Tidig differentiering, som normalt även kräver tidiga betyg, ger bättre matchning mellan utbildningsvägar och utbildningsförväntningar för elever jämfört med sen differentiering men tenderar att missgynna redan missgynnade elevgrupper. Ju lägre grad av differentiering, desto högre andel av studenterna som förväntar sig att fullgöra en högskoleutbildning. Vi kan konstatera att de länder som av tradition sätter betyg sent också var tidiga med att införa en sammanhållen grundskola och således en sen differentiering. Här sticker de nordiska länderna ut i materialet. Frågan om tidiga betyg eller inte är med andra ord egentligen en fråga om tidig differentiering eller inte.

En intressant fråga att undersöka närmare är om tendenserna till att utveckla läroplaner med minimumkrav genom hela grundutbildningen kan observeras i länder med tidig differentiering. Praktiken med tidig differentiering har sitt ursprung i en tradition där det var mer accepterat att skilja elever och grupper baserat på förmågor än i dagens samhälle. Idén om att använda progressionsbaserade läroplaner för att säkerställa att alla ska få så lika utgångspunkt som möjligt när grundutbildningen avslutas, står alltså i konflikt med till exempel den tyska och holländska traditionen för tidig differentiering. Det är ingen tillfällighet att det är i länder med en sammanhållen grundskola som vi observerar dessa andra sätt att organisera läroplanen på och som gör att ett betyg inte längre har betydelsen av jämförelse med andra elever utan med förväntad progression.

19.7 Betygens möjligheter att fungera formativt

Det är inte särskilt vanligt vare sig i forskning (kapitel 2) eller i länders policydokument att betygen motiveras utifrån att de ska fungera formativt. Ett undantag är Danmark där det finns ett system för att betygen måste kompletteras med ett skriftligt omdöme om betyget är under godkändgränsen eller om eleven sänkt sig två betygssteg.

²⁸⁶ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Assessment_in_Primary_Education

Överlag tycks mål och ett konkretiserat innehåll fungera bättre för att informera eleverna om vilka kvaliteter de behöver nå, än vad själva progressionsuttrycken gör. Dessa är i många länder abstrakta och när de är konkreta, som i Tyskland, är frågan om de inte är väl konkreta: *Reproduzieren*, 'återge', *Zusammenhänge herstellen*, 'dra slutledningar', *Verallgemeinern und Reflektieren*, 'generalisera och reflektera'. Var hamnar exempelvis "analys" i dessa progressionsuttryck?

I det pågående reformarbetet i England har man betonat att det är viktigt att tydligt beskriva kopplingen mellan innehåll och bedömning, både ur ett formativt syfte och i summativa bedömningar:

We emphasise the importance of establishing a very direct and clear relationship between 'that which is to be taught and learned' and assessment (both formative and ongoing and periodic and summative). Imprecise Attainment Targets and the current abstracted, descriptive 'levels' are of concern since they reduce the clarity of this relationship. Report by the Expert Panel for the National Curriculum review December 2011 (Executive Summary – page 9)²⁸⁷

Även om man kan säga att en sådan koppling finns i t.ex. Sveriges och Finlands läroplaner är frågan om den är tillräckligt konkret. För att få den mer konkret utan att samtidigt bli mer instrumentellt styrande kan ett tillvägagångssätt som de man har i Queensland vara en möjlig väg (Figur 18.2, 18.4 och 18.5).

I Queensland finns också ett tydligt system för hur betygen ska fungera formativt för lärarna i det att de får kommentarer om sitt bedömningsunderlag för betygssättningen av mer seniora lärare.

19.8 Betygens möjligheter att ligga till grund för särskilt stöd

Det finns inte mycket forskning om betygens betydelse för elever i behov av särskilt stöd, och betyg omnämns sällan som det som identifierar dessa elever. Däremot ser vi i kapitel 3 – 18 att elever som riskerar att inte få godkända betyg, får stöd för detta. Många länder betonar däremot att det är läraren som i sin dagliga undervisning ska upptäcka vilka behov eleverna har. Det finns, som vi visar i vår forskningsöversikt, inga tydliga belägg för att betyg eller en viss typ av betygssystem skulle vara bättre än andra, om betyg överhuvudtaget används, för att identifiera elever i behov av stöd. I de länder som tillämpar en godkändgräns, är denna inte formulerad för att identifiera barn i behov av (särskilt) stöd.

Utvecklingen i England och i Alberta i Kanada är intressant att följa då de mer och mer tycks frångå betygssystem som syftar till differentiering på individnivå mot ett betygssystem som tydligare är till för att visualisera den förväntade progressionen genom grundskolan. En sådan förväntad progression går det givetvis att läsa sig till även i andra länders läroplaner, så som den svenska, men det kan tänkas att ett system som tydligare utgår från en förväntad progression också enklare kan användas för att identifiera elever som behöver särskilt stöd, och inte minst motivera att de får det.

²⁸⁷ <http://www.aiaa.org.uk/assessing-without-levels/do-the-outcomes-of-pupils-learning-provide-information-that-over-time-gives-a-cumulative-picture-of-their-attainment-and-progress/>

19.9 Betydelsen av betygsskalan

Mängden skalsteg diskuteras sällan i forskningen eller i de policydokument vi studerat. Det finns vissa studier och en praktik i flera länder, som pekar på fördelarna med att ha flera underkända betygssteg (OECD, 2012). Det vanligaste förefaller vara en 4-6 gradig skala med kvalitativa uttryck av slaget otillfredsställande – utmärkt. OECD (2012) har pekat på att länder med en sådan skala sätter betyg som stämmer bättre överens med PISA-resultat än då det finns siffer- eller bokstavsbedömning. Hypotesen är att en sådan kvalitativ skala är mer intuitiv och stämmer bättre med hur människor värderar kvalitet i andra sammanhang än vad siffror eller andra symboler gör.

Vi har i rapporten inte tittat så mycket på betydelsen av externa prov, men det är tydligt att de inte i några andra länder ska påverka lärarens betygssättning vad vi sett. Det vanligaste är att proven antingen är helt avgörande för inträde, eller redovisas som ett delbetyg i slutbetyget, och de följer då ofta gängse betygsskala (för en utförlig genomgång av olika länders prov och utvärderingssystem se (SOU 2016:25).

Vi ser också flera exempel på grader som bygger på graderbara adverb och adjektiv vilka är relativa, t.ex. Sverige och Queensland. I en mening kan detta vara intuitivt, men den här typen av värdeord är kanske ändå mer diffusa än de utarbetade klassificeringarna tillfredsställande mycket god, utmärkt etc. En utmaning med värdeord är att få dem att fungera i en mer holistisk bedömning då det kan vara svårt att koppla olika specifika värdeord till en mer övergripande klassificering. I den meningen löser bokstavs- eller sifferbetyg ett problem genom sin abstraktion, samtidigt som det intuitivt sett kan vara svårare att förstå vad som skiljer exempelvis ett C från ett A.

En viktig aspekt kring antalet skalsteg som berörs i en av OECD:s rapporter (2012) rör andelen elever som inte når godkänt betyg. OECD ger inga råd om var denna gräns ska ligga men konstaterar att om gränsen enbart innehåller ett steg (såsom i Sverige) och det därtill är en hög andel elever som får underkända betyg så bör man överväga att endera sänka gränsen eller utveckla fler underkända skalsteg. Ett stort antal länder i Eurydice-materialet har åtminstone två steg för underkända betyg samtidigt som det också finns några länder som inte alls har underkända betyg (kapitel 3 – 18). På så sätt antas arbetet med och situationen för de elever som ligger långt ifrån godkändgränsen bli enklare. För dessa kan det annars lätt bli så att både lärarna och eleverna själva ger upp då steget till det godkända betyget upplevs som ouppnåeligt. Samtidigt finns det en uppenbar risk att elever med svaga betyg blir mer stigmatiserade i ett system med flera underkända skalsteg.

19.10 Slutord

Med utgångspunkt i den forskningsöversikt vi tagit fram och våra empiriska analyser av 16 olika länders betygssystem blir det tydligt att olika system har sina olika brister och förtjänster. Det är också tydligt att betygssystem sällan reformeras och att Sverige där utgör ett undantag. I Sverige finns också en lång tradition av att normera hur lärare ser på progressionen inom ett ämne, först med standardproven och centralproven och sedan med de nationella proven, betygskriterierna och kunskapskraven. Tanken är att betygen blir mer likvärdiga och rättvisa med mer statlig styrning.

Det finns här en möjlig motsättning mellan lärares autonomi i bedömningsarbetet och frågan om likvärdighet. Frågan knyter an till hur man ser på lärares professionalitet. Ska lärare bli säkrare i

sina bedömningar genom att själva definiera progressionen i elevernas kunskande, ja då bör man nog minska kontrollerna av de betyg lärare sätter. Istället bör lärarna ges mandat och resurser för att *själva* hitta den likvärdiga bedömningen. Menar vi å andra sidan att professionalitet i bedömning handlar om att tolka (och följa) kursplaner och kunskapskrav på samma sätt lärare emellan måste lärarna ges rätt förutsättningar för det, både ifråga om tid, fortbildning och inte minst tydliga styrdokument.

Wieland Wermke har exempelvis jämfört svenska och tyska lärares professionaliseringsprocesser. Några slående skillnader i hans studier var att svenska lärare ofta använde statliga dokument för sin fortbildning medan tyska lärare lyfte fram värdet av kollegorna och läromedel. Den externa styrningen av svenska lärares fortbildning var stor, medan lärare i Tyskland ger uttryck för högre grad av autonomi (Wermke, 2013).

I Sverige har lärare stor makt över de slutbetyg eleverna får då slutexaminationer saknas, men det innebär kanske också att lärarna styrs hårdare i sin betygssättning än i andra länder. Som vi pekade på i kapitel 2 är just en yrkesgrupps bedömningar centrala för hur de blir, och uppfattas som, professionella. Därför är det särskilt viktigt att den statliga styrningen över just betyg och bedömning utformas så att den bejakar professionen.

20 Referenser

- Alarcón, C. & Lawn, M. (kommande, 2016). *Student assessment cultures in historical perspective*. Frankfurt am Main: Peter lang.
- Amrein, A. L. & Berliner, D. C. (2002). High-stakes testing, uncertainty, and student learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10(18).
- Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., ... Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1), 117–140.
- Azmat, G. & Iriberri, N. (2010). The importance of relative performance feedback information: evidence from a natural experiment using high school students. *Journal of Public Economics*, 94(7–8), 435–452.
- Baird, J.-A., Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G. & Steen-Utheim, A. T. (2014). *Assessment and Learning*, Norwegian Knowledge Centre for Education.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- Bermeo, E. (2014). South Korea's successful education system: lessons and policy implications for Peru. *Korean Social Science Journal*, 41(2), 135–151.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Black, P. & Wiliam, D. (2003). "In praise of educational research": formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29(5), 623–637.
- Black, P. & Wiliam, D. (2005). Lessons from around the world: how policies, politics and cultures constrain and afford assessment practices. *Curriculum Journal*, 16(2), 249–261.
- Black, P. & Wiliam, D. (2011). The reliability of assessments. I J. Gardner (red.). *Assessment and Learning*. Los Angeles and London: Sage Publications, 243–263.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1–8.
- Bloom, B., Hastings, J. T. & Madaus, G. F. (1971). *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill
- Bonnet, G. (1997). Country profile from France. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(2), 295–306.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970/1990). *Reproduction in education, society and culture*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.
- Broadfoot, P., Osborn, M., Sharpe, K., Planel, C. & Ward, B. (2000). National assessments: underlying cultural values revealed by comparing english and french national tests. *European journal of education*, 35(3), 361–374.
- Brookhart, S. M. (2013). The use of teacher judgement for summative assessment in the USA. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 69–90.
- Brookhart, S. M. (2015). Graded achievement, tested achievement, and validity. *Educational Assessment*, 20(4), 268–296.
- Brown, A. B. & Clift, J. W. (2010). The unequal effect of adequate yearly progress: evidence from school visits. *American Educational Research Journal*, 47(4), 774–798.
- Butler, J. (1995). Teachers judging standards in senior science subjects: fifteen years of the Queensland experiment. *Studies in Science Education*, 26(1), 135–157.

- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58(1), 1–14.
- CEP (2008). *State high school exit exams: a move towards end-of-course exams*. Washington DC: Center on Education Policy.
- CEP (2012). *State high school exit exams: a policy in transition*. Washington DC: Center on Education Policy.
- Corrigan, D. & Cooper, R. (2013). The influence of assessment on moderating science teachers' beliefs and practices. I D. Corrigan, R. Gunstone & A. Jones (red.). *Valuing assessment in science education: pedagogy, curriculum, policy* (s. 153–168). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Cronin, J. & Jensen, N. (2014). *The "phantom" collapse of student achievement in New York: lessons for educators as states implement the common core*. Northwest Evaluation Association.
- Cumming, J. J. & Maxwell, G. S. (2004). Assessment in Australian schools: current practice and trends. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 89–108.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. I L. Berkovitz (red.). *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 3. New York: Academic Press.
- Dewey, J. (1928/1974). Progressive education and the science of education. I R. D'Archambault (red.). *John Dewey on Education* (s. 169–192). Chicago: Chicago University Press.
- Ds 2008:13. *En ny betygsskala*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre Skole*, (4), 16–23.
- Döberth, H. (2015). Germany. I W. Hörner, H. Döbert, B. von Kopp & W. Mitter (red.). *The education systems of Europe* (s. 305–334). Dordrecht: Springer.
- Edwards, A. (1989). *School based assessment and curriculum change in Queensland: health and physical education*. Doktorsavhandling. University of Queensland, Brisbane.
- Eurydice (2011). *Grade retention during compulsory education in europe: regulation and statistics*. Brussels: European Commission, Eurydice Thematic Studies.
- Eurydice (2014). *Compulsory Education in Europe 2014/2015*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2015). *The Structure of the European Education Systems 2015/16: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Figlio, D. & Lucas, M. E. (2004). Do high grading standards affect student performance. *Journal of Public Economics*, 88(9–10), 1815–1834.
- Grant, D. & Green, W. B. (2013). Grades as incentives. *Empirical Economics*, 44(3), 1563–1592.
- Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (LP 2014). Utbildningstyrelsen, Finland. http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen
- Hargreaves, A., Crocker, R., Davis, B., McEwan, L., Sahlberg, P., Shirley, D. & Sumara, D. (2009). *The learning mosaic: A multiple perspectives review of the Alberta Initiative for school improvement (AISI)*. Edmonton, AB: Alberta Education.
- Harris, N. & Gorard, S. (2015). United Kingdom. I W. Hörner, H. Döbert, B. von Kopp & W. Mitter (red.). *The education systems of Europe* (s. 870–905). Dordrecht: Springer.

- Harlen, W. & Deakin Crick, R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning (EPPI-Centre Review, version 1.1). *Research evidence in educational library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459–478.
- Hörner, W. & Many, G. (2015). France. I W. Hörner, H. Döbert, B. von Kopp & W. Mitter (red.). *The education systems of Europe* (s. 269–292). Dordrecht: Springer.
- Hultén, M. (opublicerat manus). *Betyg, läroplaner och politik: 1990-talets målstyrningsreform och den nya grundskolan*.
- Isaacs, T. (2010). Educational assessment in England. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(3), 315–334.
- Isaacs, T., (2014). 150 years of statewide assessment in New York: are the Regents examinations still fit for purpose? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(3), 344–357.
- Isaacs, T., Creese, B., & Gonzalez, A. (2015). *Aligned instructional systems: curricular issues and choices*. Unpublished paper written for the CIEB International Instructions Systems Study.
- Jönsson, A. (2009). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerup.
- Johannisson, K. (2006): Hur skapas en diagnos? Ett historiskt perspektiv. I G. Hallerstedt (red.). *Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos.
- Kim, J. H. Y. & Jung, H. Y. (2010). South Korean digital textbook project. *Computers in the Schools*, 27(3-4), 247-265.
- Kim, J. W. (2004). Education reform policies and classroom teaching in South Korea. *International Studies in Sociology of Education*, 14(2), 125–146.
- Kim, S., & Lee, J. H. (2010). Private tutoring and demand for education in South Korea. *Economic development and cultural change*, 58(2), 259–296.
- Klapp, A. (2015a). *Bedömning, betyg och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Klapp, A. (2015b). Does grading affect educational attainment? A longitudinal study. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 22(3), 302–323.
- Klapp, A., Cliffordson, C. & Gustafsson, J-E. (2014). The effect of being graded on later achievement: evidence from 13-year olds in Swedish compulsory school. *Educational Psychology: An international Journal of Experimental Educational Psychology*.
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Korea Employment Information Service (2008). *Report on the practice of career education*. Seoul: Korea Employment Information Service.
- Koretz, D. M. (2008). *Measuring up: what educational testing really tells us*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2007). Introduction: understanding public policy through its instruments—from the nature of instruments to the sociology of public policy instrumentation. *Governance*, 20(1), 1–21.
- Latour, B. & Woolgar, S. (1979/1986). *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*. NJ: Princeton University Press.

- Law, W-W. (2014). Understanding China's curriculum reform for the 21st century. *Journal of Curriculum Studies*, 46(3), 332–360.
- Lawn, M. (2011). Standardizing the European Education Policy Space. *European Educational Research Journal*, 10(2), 259–272.
- Lee, K. & Sriraman, B. (2013). An Eastern learning paradox: paradoxes in two Korean mathematics teachers' pedagogy of silence in the classroom. *Interchange*, 43(2), 147–166.
- Lindblad, S., Pettersson, D. & Popkewitz, T. S. (2015). *International Comparisons of School Results*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Louie, J., Sánchez, M. T., North, C., Cazabon, M., Melo, D. & Kagle, M. (2011). *A descriptive analysis of state-supported formative assessment initiatives in New York and Vermont*. (Issues & Answers Report, REL 2012–No. 112). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northeast and Islands. Hämtad den 24 februari 2016 från <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Lund, T. (2011). A Metamodel of Central Inferences in Empirical Research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 385–398.
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Doktorsavhandling: Uppsala universitet.
- Lundahl, C. (2008). Inter/national assessments as national curriculum: the case of Sweden. I M. Lawn (red.). *An Atlantic Crossing? The work of the International Examination Inquiry, its researchers, methods and influence* (s. 157–180). Oxford: Symposium Books.
- Lundahl, C. (2009). *Varför nationella prov? Framväxt, dilemman, möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Lundahl, C. (2013). Vilket är elevens rätta resultat. Hämtat den 9 augusti 2016 från <http://www.skoloverstyrelsen.se/?p=924>.
- Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A. & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi: forskning om betyg och summativa bedömningar i Sverige och internationellt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lundahl, C. & Tveit, S. (2014). Att Legitimera Nationella Prov i Sverige och i Norge – en Fråga om Profession och Tradition. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(4–5), 297–323.
- Lundahl, C. & Waldow, F. (2009). Standardisation and "quick languages": the shape-shifting of standardised measurement of pupil achievement in Sweden and Germany. *Journal of Comparative Education*, 45(3), 365–385.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 62* (1962). Sverige: Skolöverstyrelsen.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94 : Lpf 94*. (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (2011). Stockholm: Skolverket.
- Marshall, M. S. (1952). To Grade or Not to Grade. *The Journal of Higher Education*, 23(5).
- Messick, S. (1989). Validity. I R. L. Linn (red.). *Educational Measurement* (s. 13–103). Tredje upplagan, 1993. Phoenix: The Oryx Press.
- Meri, M. (2015). Finland. I W. Hörner, H. Döbert, B. von Kopp & W. Mitter (red.). *The education systems of Europe* (s. 255–268). Dordrecht: Springer.
- Mickwitz, L. (2015). *En reformerad lärare. Konstruktionen av en professionell och betygssättande lärare i skolpolitik och skolpraktik*. Doktorsavhandling: Stockholms universitet, Stockholm.
- Murphy, R. & Weinhardt, F. (2014). *Top of the Class: the Importance of Ordinal Rank*. CESifo Working Paper Series No. 4815.

- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist* 22(2), 155–175.
- Neal, D. & Whitmore Schantzebach, D. (2010). Left behind by design. Proficiency counts and test-based accountability. *Review of Economics and Statistics*, 92(2), 263–283.
- Newton, P. E. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(2), 149–170.
- Nilsson, A. (2009). Det franska skolsystemet vs. det svenska skolsystemet. Examensarbete 15hp: Lärarutbildningen, Högskolan i Malmö.
- OECD (2012). *Grade expectations: how marks and education policies shape students' ambitions*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).
- OECD (2013). *OECD reviews of evaluation and assessment in education synergies for better learning an international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publishing.
- Park, H., Byun, S. Y. & Kim, K. K. (2011). Parental involvement and students' cognitive outcomes in Korea focusing on private tutoring. *Sociology of Education*, 84(1), 3–22.
- Pecorella, R. F. (2012). *Governing New York state*. Sjätte upplagan. New York: SUNY Press.
- Prøitz, T. S. (2013). Variations in grading practice: subjects matter. *Education Inquiry*, 4(3), 1–21.
- Prøitz, T. S. (2015a). Learning outcomes as a key concept in policy documents throughout policy changes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 275–296.
- Prøitz, T. S. (2015b). *Formål med vurdering og vurdering av fagovergripende kompetanser*. Rapport til Utvalget for framtidens skole (Ludvigsenutvalget).
- Promemoria 2014-08-20. U2014/4873/S *En bättre skolstart för alla: bedömning och betyg för progression i lärandet*. Utbildningsdepartementet.
- Rasmussen, P. & Werler, T. (2015). Denmark. I W. Hörner, H. Döbert, B. von Kopp & W. Mitter (red.). *The education systems of Europe* (s. 207–226). Dordrecht: Springer.
- Regeringens proposition 2008/09:66. *En ny betygsskala*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav: nya läroplaner för skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ripley, A. (2013). *The smartest kids in the world: and how they got that way*. New York, London, Toronto, Sydney, New Dehli: Simon & Schuster.
- Ruus V-R. & Reiska, P (2015). Estonia. I W. Hörner, H. Döbert, B. von Kopp & W. Mitter (red.). *The education systems of Europe* (s. 227–250). Dordrecht: Springer.
- Rychen, D. S. E. & Salganik, L. H. E. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Ashland: Hogrefe & Huber publishers.
- Sadler, R. (1986a). *ROSBA's family connections*. Brisbane: Queensland Board of Secondary School Studies.
- Sadler, R. (1986b). *Subjectivity, objectivity and teachers' qualitative judgments*. Brisbane: Queensland Board of Secondary School Studies.
- Sadler, R. (1986c). *The case for explicitly stated standards*. Brisbane: Queensland Board of Secondary School Studies.
- Sadler, D. R. (1987). Specifying and Promulgating Achievement Standards. *Oxford Review of Education*, 13(2), 191–209.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
- Sadler, D. R. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84.
- Sadler, D. R. (2007). Perils in the meticulous specification of goals and assessment criteria. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 387–392.

- Sadler, D. R. (2009). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159–179.
- Sadler, D. R. (2013). Assuring academic achievement standards: from moderation to calibration. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(1), 5–19.
- Schriewer, J. (1988). The method of comparison and the need for externalization: methodological criteria and sociological concepts. I J. Schriewer & B. Holmes (red.). *Theories and methods in comparative education*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schriewer, J. (2004). Multiple internationalities: the emergence of a world-level ideology and the persistence of idiosyncratic world-views. I C. Charle, J. Schriewer & P. Wagner (red.). *Transnational intellectual networks* (s. 473–533). Frankfurt: Campus Verlag.
- Schriewer, J. (2012). Editorial: Meaning constellations in the world society. *Comparative Education*, 48(4), 411–422.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. I R. E. Stake (red.). *Curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Shepard, L., Kagan, S. L. & Wurtz, E. (red.) (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments*. Washington, DC: National Education Goals Panel.
- Shepard, L. A. & Smith, M. L. (1989). Introduction and overview. I L. A. Shepard & M. L. Smith (red.). *Flunking grades: research and policies on retention*. London: The Falmer Press.
- Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
- Skolverket (2016). *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning*.
- Skott, P. & Kofot, K. (2013). Independent schools in different nordic contexts: implications for school leadership. I L. Moos (red.). *Transnational influences on values and practices in Nordic educational leadership: is there a Nordic model?* Dordrecht: Springer.
- So, K. & Kang, J. (2014). Curriculum reform in Korea: issues and challenges for twenty-first century learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(4), 795–803.
- SOU 2016:26. Likvärdigt, rättssäkert och effektivt – ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stefansson, T. & Karlsdottir, R. (2015). Iceland. I W. Hörner, H. Döbert, B. von Kopp & W. Mitter (red.). *The education systems of Europe* (s. 371–384). Dordrecht: Springer.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: a path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324–328.
- Südkamp, A., Kaiser, J. & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743–762.
- Sundberg, D. & Wahlström, N. (2012). Standards-based curricula in a denationalized conception of education: the case of Sweden. *European Educational Research Journal*, 11(3), 342–356.
- Suzuki, S. I. & Howe, E. R. (2013). *Asian perspectives on teacher education*. Routledge.
- Takayama, K., Waldow, F. & Sung, Y.-K. (2013). Finland has it all? Examining the media accentuation of “Finnish education” in Australia, Germany and South Korea. *Research in Comparative and International Education*, 8(3), 307–325.
- Tan, C. (2011). Framing educational success: a comparative study of Shanghai and Singapore. *Education, Knowledge and Economy*, 5(3), 155–166.
- Tan, C. (2012). *Learning from Shanghai: lessons on achieving educational success*. Dordrecht: Springer.
- Taras, M. (2007). Assessment for learning: understanding theory to improve practice. *Journal of Further and Higher Education*, 31(4), 363–371.

- Tveit, S. (2014). Educational assessment in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 221–237.
- Tveit, S. (2015). Standardised/Individualised: embodied tensions of utilising national curriculum criteria and standards promoting equivalent grading and social justice in education. Konferensbidrag presenterat vid Association of Educational Assessment – Europe i Glasgow den 5 november 2015.
- Tveit, S. & Lundahl, C. (2015). Constructing supranational representations in europe: new approaches to borrowing in educational assessment policy. Konferensbidrag presenterat vid European Conference on Educational Research i Budapest, 2015.
- Tveit, S. (pågående, 2016). *Assessment and selection in the Scandinavian education systems (ASSESS)*. Pågående avhandlingsarbete. Se: <http://www.uv.uio.no/english/ASSESS/>. Hämtat den 9 Augusti 2016.
- van de Ven, B. (2015). Neatherlands. I W. Hörner, H. Döbert, B. von Kopp & W. Mitter (red.). *The education systems of europe* (s. 581–602). Dordrecht: Springer.
- van Rijn, P. W., Béguin, A. A. & Verstralen, H. H. F. M. (2012). Educational measurement issues and implications of high stakes decision making in final examinations in secondary education in the Netherlands. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(1), 117–136.
- Volante, L. & Ben Jaafar, S., (2008). Educational assessment in Canada. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(2), 201–210.
- Volckmar, N. & Werler, T. (2015). Norway. I W. Hörner, H. Döbert, B. von Kopp & W. Mitter (red.). *The education systems of europe* (s. 603–620). Dordrecht: Springer.
- Wahlström, N. (2014a). Utbildningens villkor II: en denationaliserad utbildningskonception. *Utbildning och demokrati*, 23(3), 77–94.
- Wahlström, N. (2014b). The Changing Role of the State in a Denationalised Educational Policy Context. I A. Nordin & D. Sundberg (red.) *Transnational Policy Flows in European Education: The making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field* (s. 159–182). Oxford: Symposium Books.
- Wahlström, N., & Sundberg, D. (2015). *En teoribaserad utvärdering av läroplanen Lgr 11*. IFAU-rapport 2015:7.
- Waldow, F. (2014). Conceptions of Justice in the Examination Systems of England, Germany, and Sweden: A Look at Safeguards of Fair Procedure and Possibilities of Appeal. *Comparative Education Review*, 58(2), 322–343.
- Waldow, F., Takayama, K. & Youl-Kwan, S. (2014). Rethinking the pattern of external policy referencing: media discourses over the ‘Asian Tigers’ PISA success in Australia, Germany and South Korea. *Comparative Education*, 50(3), 302–321.
- Waldow, F. (2016). Bedömningens roll i fördelningen av livschanser i Tyskland och Sverige. I C. Lundahl & M. Folke-Fichtelius (red.). *Bedömning i och av skolan: praktik, principer, politik* (s. 117–134). Andra reviderade upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Werler, T., Claesson, S. & Strandler, O. (2015). Sweden. I W. Hörner, H. Döbert, B. von Kopp & W. Mitter (red.). *The education systems of europe* (s. 779–796). Switzerland: Springer International Publishing.
- Wermke, W. (2013). *Development and autonomy. Conceptualising teachers’ continuing professional development in different national contexts*. Doktorsavhandling: Stockholms universitet.

- Wermke, W. (*under utgivning*). Autonomi och bedömning. Bedömningskulturer utifrån ett komparativt perspektiv. I V. Lindberg, I. Eriksson & A. Pettersson (red.). *Lärares bedömningsarbete: förutsättningar och villkor*. Malmö: Gleerups.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3–14.
- Yeager, D. S., Henderson, M. D., Paunesku, D., Walton, G. M., D'Mello, S., Spitzer, B. J. & Duckworth, A. L. (2014). Boring but important: a self-transcendent purpose for learning fosters academic self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(4), 559–580.

Appendix 1

Totalpoäng och ranking i PISA 2012

COUNTRY	TOTAL	OECD#
Shanghai-China	1762	1
Singapore	1667	2
Hong Kong-China	1661	3
Korea	1627	4
Japan	1621	5
Chinese Taipei	1606	6
Finland	1588	7
Estonia	1578	8
Liechtenstein	1575	9
Macao-China	1568	10
Canada	1567	11
Poland	1562	12
Netherlands	1556	13
Switzerland	1555	14
Vietnam	1548	15
Ireland	1547	16
Germany	1545	17
Australia	1537	18
Belgium	1529	19
New Zealand	1528	20
United Kingdom	1507	21
Austria	1501	22
Czech Republic	1500	23
France	1499	24
Slovenia	1497	25
Denmark	1495	26
Norway	1488	27
Latvia	1481	28
United States	1476	29
Luxembourg	1469	30
Spain	1469	31
Italy	1469	32
Portugal	1464	33
Hungary	1460	34

COUNTRY	TOTAL	OECD#
Iceland	1453	35
Lithuania	1452	36
Croatia	1447	37
Sweden	1446	38
Russian Federation	1444	39
Israel	1422	40
Slovak Republic	1416	41
Greece	1397	42
Turkey	1387	43
Serbia	1340	44
Cyprus	1326	45
United Arab Emirates	1324	46
Bulgaria	1321	47
Romania	1321	48
Thailand	1312	49
Chile	1309	50
Costa Rica	1277	51
Mexico	1252	52
Kazakhstan	1249	53
Montenegro	1242	54
Malaysia	1238	55
Uruguay	1236	56
Brazil	1206	57
Jordan	1194	58
Argentina	1190	59
Tunisia	1190	60
Albania	1186	61
Colombia	1179	62
Indonesia	1153	63
Qatar	1148	64
Peru	1125	65

Appendix 2: Redovisning och analys av Eurydice:s information om betyg

I en rapport till Vetenskapsrådets satsning Skolforsk gjorde vi en jämförelse av ländernas betygssystem på basis av information från Eurydice, tabeller som presenterades i rapportens appendix (Lundahl et al., 2015). Eurydice är en databas som administreras av Europeiska kommissionen. Den bygger på de europeiska ländernas självrapportering om sina utbildningssystem utifrån vissa bestämda rubriker. Principen med självrapportering har den fördelen att landets utbildningssystem så att säga tolkas inifrån. Det är oftast nationella myndigheter och departement som tillhandahåller informationen. Vi får en bild av vad man i respektive land tycker är viktigt att lyfta fram om betyg och bedömning, och sannolikt en ganska god sådan bild. Ett problem är däremot att detta ska uttryckas på engelska varpå vissa landspecifika uttryck går förlorade. Som utomstående kan man riskera tolka de använda termerna på ett annat sätt än den som skrivit in dem. Ett större problem är att vissa fakta kanske inte ens finns med.

Syftet med vår analys inom Skolforskprojektet var att problematisera förenklade jämförelser av den art som diskuterades i Sverige vid den tiden och som grovt gick ut på att jämföra i vilken årskurs olika länder börjar ge elever betyg, i synnerhet att försöka se hur de länder som klarade sig bra i PISA gjorde. Vår poäng var att visa att denna typ av jämförelser ger dåligt underlag för "policyborrowing". Dels visar det sig vara högst olika saker som åsyftas med betyg i olika länder, dels kan tidig betygssättning omfatta endast några ämnen. Dessutom visar sig uppgifterna i den typ av databaser som dessa jämförelser normalt baserar sig på ofta vara felaktiga, och därutöver ligger det en mängd andra överväganden av såväl historisk som faktisk art bakom när ett land börjar ge betyg till elever. I detta appendix vill vi gå djupare in på några av de utmaningar som finns när det gäller jämförelse av länders betygssystem. Vi börjar med att mer utförligt förklara de utmaningar vi mött i arbetet med Eurydicematerialet, vilket, trots sina brister, är det mest överskådliga källmaterialet för den här typen av information.

I avsnitt 2 i detta appendix ligger de tabeller som presenterades i appendix i Lundahl et al. (2015) översatta till svenska (Tabell 1 och 2). Vid översättningen har vissa preciseringar gjorts för att tydliggöra överväganden som gjordes i klassificeringarna. Tabell 1 visar strukturen för de obligatoriska skolsystemen medan Tabell 2 visar betygsskalor. I avsnitt 1 diskuterar vi lärdomar utifrån arbetet att sammanställa informationen i de två respektive tabellerna. Sist i avsnitt 1 för vi ett utvidgat resonemang kring några av de andra databaser som finns att tillgå när det gäller information om länders betygsskalor.

Strukturen för obligatoriska skolsystem

Skolforskarbetet med att visa variationer i strukturen för obligatoriska skolsystem bar på många utmaningar. En första utmaning var att avgöra vid vilken ålder barn börjar skolan, eftersom detta är reglerat på olika vis i olika länder (Lundahl et al., 2015, appendix). I många länder är förskolan obligatorisk liksom förskoleklass. Dessa är därtill olika mycket integrerade i det obligatoriska grundskolesystemet. Längden på grundskolan kan därtill variera, i Danmark är den t.ex. tioårig. Slutligen beräknas det år ett barn ska börja skolan olika i olika länder. För att ta Turkiet som exempel så får barn börja skolan om de vid skolstarten är minst 66 månader gamla. Det är uppenbart att denna typ av skillnader får konsekvenser för måttet betygsålder.

I synnerhet är det själva strukturen för det obligatoriska skolsystemet som påverkar betygsåldern. I Eurydice klassificeras informationen om länderna enligt en struktur som ska säkerställa jämförelser mellan länder. Sveriges grundläggande nivå anges som *single structure*

education, vilket betecknar "integrated primary and lower secondary education" medan grundnivån i länder som England och Tyskland anges som *primary education*. Detta visar en grundläggande skillnad i utbildningssystemens strukturer, där en mängd länder såsom Sverige har en sammanhållen grundskola medan andra länder såsom Tyskland och England har en tydligare skiljelinje vid övergången till sekundärskolan (motsvarande högstadiet och gymnasiet i Sverige). Dessa skillnader visar sig viktiga att beakta när man ska försöka förstå betygsålder och betygsfunktioner. Betyg som ges i årskurs 4, 5, 6 eller 7 kommer ha en annan funktion inom ett utbildningssystem där det sker övergångar mellan skolformer baserat på betygen, än i de nordiska länderna där det inte finns sådana övergångar inom den obligatoriska grundskolan.

I länder där det finns en tydlig skillnad mellan primär- och sekundärskola kan betyg i primärskolan vara nödvändiga för att möjliggöra differentierade utbildningsvägar på basis av betyg i sekundärskolan. Detta behov finns ju inte för länder som har en sammanhållen grundskola, som de nordiska länderna. Men även mellan länder som i Eurydice klassificeras på samma sätt kan det finnas viktiga skillnader. I synnerhet gäller detta länder som klassificeras som att de skiljer mellan primär och sekundär skola. För att bättre få fram grundläggande skillnader valde vi därför att dela in länders utbildningsstrukturer i tre kategorier när vi gjorde tabellerna i Lundahl et al. (2015, appendix):

- Single Structure (sammanhållen grundskola)
- Primary Secondary
- Tracked Secondary

På detta sätt kan vi skilja mellan länder som differentierar elever i studieförberedande och yrkesförberedande spår redan vid början av sekundärutbildningen vid 10-12 års ålder (Tracked Secondary) och länder som inte gör någon sådan differentiering (Primary Secondary).

Till gruppen *Single Structure* hör enligt vår analys länderna Bulgarien, Danmark, Estland, Finland, Island, Kroatien, Norge, Portugal, Slovakien, Slovenien, Spanien, Sverige, Turkiet och Ungern. Till gruppen *Primary Secondary* hör länderna Cypern, Frankrike, Grekland, Litauen, Malta, Polen, Rumänien och Storbritannien medan Belgien, Irland, Lichtenstein, Luxemburg, Nederländerna, Tyskland och Österrike tillhör gruppen *Tracked Secondary*.

Skolforskuppdraget gav oss inte möjlighet att gå djupare in på grunderna för vår klassificering, vilket vi i den rapporten varnade för kunde leda till missvisande eller felaktiga klassificeringar (Lundahl et al., 2015, s. 100). Ett exempel på detta är Lettland som klassificerades som *Single Structure* på basis av informationen i Eurydice. När man undersöker saken närmare så visar det sig att differentiering redan på motsvarande högstadiet (lower secondary) kan förekomma i Lettland.²⁸⁸ Italien är ett annat exempel. Italien klassificerades som *Primary Secondary*, men det finns möjlighet för skolor att erbjuda sammanhållen grundskola.²⁸⁹ All klassificering av

²⁸⁸"The last years of basic education (grades 7 - 9) can also be acquired in *ģimnāzija* which principally offers three years of full-time general upper-secondary education to students aged 16 to 19 (...) It is possible to obtain compulsory education also in vocational schools."

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Latvia:Single_Structure_Education_\(Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education\)](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Latvia:Single_Structure_Education_(Integrated_Primary_and_Lower_Secondary_Education))

²⁸⁹"Comprehensive institutes can be set up with the aim of ensuring didactic continuity within the same education cycle, consisting of a primary school, a lower secondary school and a pre-primary school, all run by a single school manager".

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Organisation_of_General_Lower_Secondary_Education

information för jämförelse kräver förenklingar. Hur dessa förenklingar görs kan därtill variera beroende på vem som gör dem och i vilket syfte. Eurydice innehåller troligtvis en mängd klassificeringar som kan problematiseras i linje med de två exempel vi gav ovan.

Den ålder/de år i skolan då differentiering sker försökte vi också identifiera med utgångspunkt i Eurydice-beskrivningarna, hämtat från beskrivningarna av "progression of pupils". Även om vi lyckades klassificera majoriteten av länderna så var det nio länder vi var tvungna ge beskrivningen "oklar".

Även inom *Primary Secondary* finns det viktiga skillnader som döljs av klassificeringen. Frankrike har till exempel ett komplext utbud av olika typer av skolor inom ramen för det offentliga skolsystemet. Samtidigt bygger inte detta utbud på en klassisk differentiering mellan angivna utbildningsvägar i sekundärskolan. Frankrike blev därför klassificerat som *Primary Secondary*, men med differentiering vid 11 års ålder (sex år i skolan), alltså någon form av hybrid mellan renodlad *Primary Secondary* och *Tracked Secondary*. England blev även det klassificerat som *Primary Secondary*, med differentiering vid 16 års ålder (efter tolv år i skolan). Detta då Eurydice inte anger att övergången till sekundärskola i England leder till differentierade utbildningsvägar. Om man undersöker dessa båda länder närmare, till exempel utbudet av privata skolor och i vilken utsträckning detta åstadkommer en stark segregering beroende på socio-ekonomiska förhållanden, så finns grund för att även klassificera dessa båda länder som *Tracked Secondary*. Att beakta denna typ av faktorer ligger dock utanför vad vi haft möjlighet att göra inom ramen för såväl Skolforskrapporten som denna rapport.

Ovanstående exempel och resonemang visar på några aspekter av den komplexitet som ligger bakom jämförelser mellan olika länder av det vi kallar betyg. Till detta ska läggas utmaningen att definiera *vad ett betyg är*. Som vi visat i denna rapport betraktas det vi i Sverige brukar kalla skriftliga omdömen som betyg i vissa länder. Vad man betraktar som betyg har såklart betydelse för klassifikationen av *när* betyg börjar ges i ett land. Eurydice har ingen entydig och explicit standard för information om start för betygssättning och för vissa länder var vi tvugna att försöka utläsa denna information på basis av indirekt information såsom vilken typ av certifieringsystem olika skolformer i landet använde sig av. Man bör därför vara mycket försiktig med att dra slutsatser baserade på Eurydice-baserade tabeller. Slutligen: tabellerna i Skolforskrapporten syftade till att visa på variation, inte uppmuntra till jämförelser.

Betygsskalor

Uppgiften att jämföra betygssystem i olika länder gäller inte bara utmaningar i att försöka klassificera utbildningssystemens struktur, utan även betygens kärnegenskaper, själva betygsskalan. Den information som vi kunde ta fram i Eurydice gällande betygsskalor var av mycket varierad art. Några länder hade information om betygsskala, andra inte. Bland länderna som hade denna information kunde det vara svårt att få fram uppgifter om vilken nivå/vilka nivåer i utbildningssystemet de tillhörde. Det visade sig att betygsskalor generellt sett var bättre beskrivna på gymnasienivå än för grundskolan. Detta har den uppenbara förklaringen att rekryteringen till högre utbildning i högre grad är internationaliserad jämfört med de lägre skolformerna. Det är därför av intresse för länder att få information om andra länders betygsskalor på gymnasienivå för att kunna tolka betyg från sökanden med en gymnasieutbildning från ett annat land. I Skolforskrapporten låg fokus på beskrivning och

jämförelse av den obligatoriska nivån i utbildningssystemet. Denna information fanns dock, som nämnts, inte alltid att tillgå. Kompromissen blev att ta informationen om ett lands betygsskala från den lägsta utbildningsnivå som angavs i Eurydice. Svagheterna i Eurydice-materialet gjorde dock att det inte var möjligt att göra en korrekt och uttömmande jämförelse av betygsskalor i grundskolan i Europa.

I samband med denna rapport har vi försökt att gå till andra källor för att ta fram ett bättre underlag. När det gäller de 15 länder som beskrivs i kapitel 3 till 18 så har vi sökt information i såväl forskningslitteraturen som på aktuella myndigheters webbsidor. Detta utgör denna rapports mest kvalificerade datamaterial för betygsskalor.

Det finns dock andra källor än Eurydice när det gäller betygsskalor. En sådan källa är webbplatsen www.studyineurope.eu som erbjuder information om utomlandsstudier i de Europeiska länderna. Webbplatsen erbjuder en översikt över ländernas betygsskalor (<http://www.studyineurope.eu/grades>) och även fördjupad information om betygssystemen i varje land. Undersöker man dessa uppgifter på djupet står det dock klart att betygsskalornas värdeord översatts till en "standard":

- A: Excellent
- B: Very Good, with few errors
- C: Good, with some errors
- D: Satisfactory, with many errors
- E: Sufficient

Detta sätt att sammanställa betygsskalor är problematiskt eftersom det ger ett falskt sken av jämförbarhet. Det är över huvud taget lätt att falla för frestelsen att förenkla komplex information.

En aktör som vi har hittat som verkar ha något bättre förståelse än *studyineurope* för de utmaningar som finns vid jämförelser av betygsskalor är webbplatsen www.classbase.com, som tillhör *Foreign Credit*, ett amerikanskbaserat bolag som erbjuder "resources and services in the areas of translation and credential evaluation".²⁹⁰ Även om vi inte heller här kan vara säkra på pålitligheten i informationen, så är vår bedömning att den för många länder ger en detaljerad beskrivning av betygsskalor, inte bara i Europa, utan även i hela världen. Återigen är informationen bristfällig för grundskolan. Vi hänvisar till våra landsbeskrivningar för den mest korrekta informationen som vi fått fram om betygsskalor på grundskolenivå.

På basis av den fördjupade information om betygsskalor som vi tagit fram till den här rapporten kan vi konstatera att det klassificeringssystem för olika typer av betygsskalor vi använde i Skolforskrapporten behöver utvecklas. I Skolforskrapporten användes:

- Numerisk (6, 5, 4...)
- Verbal (Utmärkt, Mycket bra, Tillräckligt...)
- Bokstäver (A, B, C...)
- Verbal och Numerisk (6: Exceptionellt; 5: Mycket högt; 4: Högt ...)
- Verbal och bokstäver (Utmärkt (A); Mycket bra (B); Bra (C)).

²⁹⁰ <http://www.foreigncredits.com/About.aspx>

● Poängskala (1-100...)

En brist i detta system är att det döljer kompletterande grunder för betygssättande, såsom användande av percentiler: medan vissa länder reglerar andelen betyg av en viss grad görs inte detta i andra länder. Det kan därför finnas andra typer av överväganden bakom vad som till synes vara samma betygsgrader. Oavsett är det klart att Sverige sticker ut genom att bara ange A, B, C, D, E, F, och inte därtill vare sig kvalitativa beskrivningar eller percentiler som reglerar nivåer och nivåandelar.

Tabell 1 och 2 har konstruerats på underlag av information som tillhandahållits från nätverket Eurydice hösten 2014. Viss felmarginal föreligger för sakfel och/eller bristfällig information. Tabellerna kompletterar varandra. Tabell 1 redovisar strukturen för den obligatoriska utbildningen med tillhörande betygssättning för varje enskilt land. Tabell 2 redovisar vilka betygsskalor som används i dessa länder. Vissa preciseringar har placerats utanför tabellerna av utrymmes- och tydlighetsskäl jämfört med de som presenterades i Skolforskrappporten (Lundahl et al., 2015).

Tabell 1: Struktur på utbildningssystem i Europa

LAND	Skolstart	Obl. år	Skolstruktur	Differentiering	Certifiering start	Betyg krävs från
BELGIEN (Flamländska)	Ålder 6	9	Tracked secondary	Ålder 12 (År 7)	År 6 (Ålder 12)	Uppgift saknas
BELGIEN (Franska)	Ålder 6	9	Tracked secondary	Ålder 12 (År 7)	År 6 (Ålder 12)	Ålder 7 (År 2)
BELGIEN (Tyska)	Ålder 6	9	Tracked secondary	Ålder 12 (År 7)	År 6 (Ålder 12)	Uppgift saknas
BULGARIEN	Ålder 7	9	Single Structure	Ålder 15 (År 9)	År 8 (Ålder 15)	Uppgift saknas
CYPERN	Ålder 6*	10	Primary Secondary	Ålder 12 (År 7)	År 1 (Ålder 7)	Ålder 6 (År 1)
DANMARK	Ålder 7*	9	Single Structure	Ålder 16 (År 10)	År 9 (Ålder 16)	Ålder 14 (År 8)
ESTLAND	Ålder 7*	9	Single Structure	Ålder 16 (År 10)	Uppgift saknas	Uppgift saknas
FINLAND	Ålder 7	9	Single Structure	Ålder 16 (År 10)	År 9 (Ålder 16)	Ålder 14 (År 8)
FRANKRIKE	Ålder 6	10	Primary Secondary	Ålder 11 (År 6)*	År 9 (Ålder 15)	Ålder 6 (År 1)
GREKLAND	Ålder 6*	10	Primary Secondary	Ålder 12 (År 7)	År 9 (Ålder 15)	Ålder 8 (År 3)
IRLAND	Ålder 6*	10	Tracked secondary	Ålder 12 (År 7)	År 7 (Ålder 13)	Uppgift saknas
ISLAND	Ålder 6*	10	Single Structure	Ålder 16 (År 11)	År 10 (Ålder 16)	Uppgift saknas
ITALIEN	Ålder 6*	10	Inconsitancy	Oklart	År 10 (Ålder 16)	Ålder 6 (År 1)
KROATIEN	Ålder 6*	9	Single Structure	Ålder 14 (År 9)	Uppgift saknas	Uppgift saknas
LETTLAND	Ålder 7*	9	Inconsitancy	Oklart	År 9 (Ålder 16)	Uppgift saknas
LICHTENSTEIN	Ålder 6	9	Tracked secondary	Ålder 11 (År 6)	Uppgift saknas	Ålder 11 (År 6)
LITAUEN	Ålder 7	9	Primary Secondary	Oklart	År 4 (Ålder 11)	Ålder 11 (År 5)
LUXEBURG	Ålder 6	12	Tracked secondary	Oklart	År 6 (Ålder 12)	Ålder 7 (År 2)
MALTA	Ålder 5	11	Primary Secondary	Oklart	År 11 (Ålder 16)	Ålder 8 (År 4)
NEDERLÄNDERNA	Ålder 6*	13	Tracked secondary	Ålder 13 (År 8)	Ålder 13 (År 7)	Uppgift saknas
NORGE	Ålder 6	10	Single Structure	Ålder 16 (År 11)	År 10 (Ålder 16)	Ålder 13 (År 8)
POLEN	Ålder 6*	10	Primary Secondary	Oklart	År 1 (Ålder 7)	Ålder 6 (År 1)
PORTUGAL	Ålder 6	12	Single Structure	Ålder 15 (År 10)	År 6 (Ålder 12)	Ålder 9 (År 4)
RUMÄNIEN	Ålder 6	11	Primary Secondary	Ålder 15 (År 10)	År 9 (Ålder 15)	Ålder 6 (År 1)
SLOVAKIEN	Ålder 6	10	Single Structure	Oklart	År 1 (Ålder 7)	Ålder 9 (År 4)
SLOVENIEN	Ålder 6	9	Single Structure	Ålder 15 (År 10)	År 1 (Ålder 7)	Ålder 8 (År 3)
SPANIEN	Ålder 6	10	Single Structure	Oklart	År 10 (Ålder 16)	Uppgift saknas
SVERIGE	Ålder 7	9	Single Structure	Ålder 16 (År 10)	År 9 (Ålder 16)	Ålder 12 (År 6)
TJECKIEN	Ålder 6	9	Primary Secondary	Ålder 15 (År 10)	År 5 (Ålder 11)	Uppgift saknas
TURKIET	Ålder 6*	12	Single Structure	Ålder 15 (År 9)	År 4 (Ålder 11)	Ålder 7 (År 1)
TYSKLAND	Ålder 6	9	Tracked secondary	Ålder 10** (År 5)	År 9 (Ålder 15)	Ålder 7 (År 2)
UK: ENGLAND	Ålder 5	11	Primary Secondary	Ålder 16 (År 12)	År 11 (Ålder 16)	Ålder 6 (År 2)
UK: NORDIRLAND	Ålder 4	12	Primary Secondary	Ålder 16 (År 12)	År 11 (Ålder 16)	Ålder 5 (År 2)
UK: SKOTTLAND	Ålder 5	11	Primary Secondary	Ålder 16 (År 12)	År 11 (Ålder 16)	Uppgift saknas
UK: WALES	Ålder 5	11	Primary Secondary	Ålder 16 (År 12)	År 11 (Ålder 16)	Ålder 6 (År 2)
UNGERN	Ålder 6	9	Single Structure	Oklart	År 1 (Ålder 7)	Ålder 6 (År 1)
ÖSTERRIKE	Ålder 6	9	Tracked secondary	Ålder 10 (År 5)	År 4 (Ålder 10)	Ålder 6 (År 1)

Förklaringar till tabell 1

Skolstart – Elevernas ålder då de börjar grundskolan. Vi uppmärksammar även här att uppgifter om åldrar och årskurser i Eurydice inte enkelt låter sig jämföras. Tolkningar av de olika ländernas system i denna rapport kan orsaka variationer. Följaktligen kan uppgifterna om ålder för skolstarten, start för formell betygssättning, differentiering med mera vara något oprecisa. Om informationen som tillhandahållits från Eurydice är korrekt är redogörelsen som följer här sannolikt en adekvat beskrivning av läget hösten 2014.

Antal obligatoriska år – Antal år i obligatorisk grundskoleutbildning (se fotnoter för vad som gäller för den obligatoriska förskolan).

Typer av utbildningsstrukturer – Den obligatoriska utbildningens struktur har klassificerats i tre typer: **Single Structure** indikerar en sammanhållen obligatorisk grundskola. Med andra ord finns ingen parallell utbildning under de obligatoriska åren. **Primary Secondary** innebär att grundskolan omfattar färre år än grundskolor i system med sammanhållen grundskola. Efter grundskolan delas eleverna i en sådan utbildningsstruktur in på en (av flera möjliga) skolformer som bildar sekundärskolans lägre del, något som kan liknas vid högstadiet i det svenska systemet. Länder som tillämpar denna utbildningsstruktur kan ha vissa selektionsinslag vid övergången till sina "högstadiet", exempelvis genom krav på fördefinierade kunskapsnivåer som eleverna behöver nå för att vara behöriga att börja på "högstadiet". **Tracked Secondary** indikerar skolsystem där eleverna differentieras i sekundärutbildningar med olika innehåll och möjligheter för vidare utbildning. Urval till Secondary kan lösas på olika sätt med olika varianter av formella (betygs)krav. Betyg kan oavsett ha stor betydelse som information till myndigheter, elever och föräldrar i syfte att ge dem möjlighet att bedöma behörighet och möjligheter att genomföra en specifik utbildning.

Differentiering – Elevers ålder (och antal år i utbildning) när differentiering av elever sker. Länder som organiserar utbildningssystemet i *sammanhållen grundskola* och *Primary Secondary* differentierar vanligtvis eleverna i slutet av den obligatoriska utbildningen (slutet av grundskolan eller slutet av första del av Secondary). I *Tracked Secondary* sker differentieringen oftast vid uppflyttningen till Secondary.

Certifiering börjar – I vilken årskurs (samt vid vilken ålder) elever vanligtvis får sin första officiella dokumentation på en avklarad årskurs eller uppnådd kunskapsnivå. Vi vill uppmärksamma att klassificeringen i denna kolumn baseras på uppgifter om *slutfört år* istället för *påbörjat år*, varför eleverna naturligt är ett år äldre än i redovisningen för "Skolstart" och "Betyg krävs från". I vissa länder finns inskrivningscertifikat för det nästkommande året. Dessa länder har här klassificerats enligt året som föregår inskrivningsåret.

Betyg krävs från – Årskurs och elevens ålder när formellt betyg krävs. Klassificeringen är baserad på elevens ålder då denne börjar den aktuella årskursen. Denna klassificering bör endast ses som vägledande då många länder inte uttryckligen tar upp frågan om formella betyg i underlagsmaterialet.

Kommentarer för tabell 1

Skolstart

- * Cypern: Elever är behöriga till grundskolan vid fem år och åtta månaders ålder. Obligatorisk förskola finns men är skild från den obligatoriska grundskoleutbildningen.
- * Danmark: Obligatorisk förskola finns men är skild från den obligatoriska grundskoleutbildningen. Det tionde året, som är valbart, klassificeras i denna tabell som det första gymnasiala året.
- * Estland: Obligatorisk förskola finns men är skild från den obligatoriska grundskoleutbildningen.
- * Grekland: Obligatorisk förskola finns men är skild från den obligatoriska grundskoleutbildningen.
- * Irland: Obligatorisk förskola finns men är skild från den obligatoriska grundskoleutbildningen.
- * Island: Obligatorisk förskola finns men är skild från den obligatoriska grundskoleutbildningen.
- * Italien: Obligatorisk förskola finns men är skild från den obligatoriska grundskoleutbildningen.
- * Kroatien: Obligatorisk förskola finns men är skild från den obligatoriska grundskoleutbildningen.
- * Lettland: Obligatorisk förskola finns men är skild från den obligatoriska grundskoleutbildningen. Det tionde året, som är valbart, klassificeras i denna tabell som det första gymnasiala året
- * Nederländerna. Obligatorisk förskola finns men är skild från den obligatoriska grundskoleutbildningen
- * Polen: Obligatorisk förskola finns men är skild från den obligatoriska grundskoleutbildningen.
- * Turkiet: Elever är behöriga till grundskolan vid fem och ett halvt års ålder. Obligatorisk förskola finns men är skild från den obligatoriska grundskoleutbildningen.

Antal obligatoriska år

- * Tyskland: Enligt schematiska diagram i Eurydices rapport som visar den obligatoriska utbildningen i Europa (Eurydice, 2014) är det 12 tyska förbundsländer där det finns nio obligatoriska grundskoleår, i övriga fem förbundsländer är tio grundskoleår obligatoriska. Här verkar det vara ett fel, eftersom Tyskland bara har 16 förbundsländer.

Differentiering:

- * Frankrike: Det finns många skolformer och därmed är det mycket komplicerat att beskriva hur elever differentieras utifrån meriter.
- ** Tyskland: I Berlin och Brandenburg inleds de sekundära skolformerna vid 12 års ålder (år 7).

Tabell 2: Betygsskalor i Europa baserat på information från Eurydice.

LAND	Första betygsskalan	Betygssteg	Skaltyp	Beteendebetyg
BELGIEN (Flamländska)	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas
BELGIEN (Franska)	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas
BELGIEN (Tyska)	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas
BULGARIEN	Utmärkt (6), Mycket bra (5), Bra (4), Rimligt (3) Undermåligt (2)	6*	Verbal och numerisk	Uppgift saknas
CYPERN	Lägre sekundärskola: A=Utmärkt, B=Mycket bra, C=Bra, D=Nästan bra, E=Underkänd.	5	Verbal och bokstäver	Uppgift saknas
DANMARK	12, 10, 7, 4, 02, 00, -3.	6**	Numerisk	Uppgift saknas
ESTLAND	Mycket bra (5), Bra (4), Tillfredsställande (3), Undermålig (2), Svag (1)	5***	Verbal och numerisk	Uppgift saknas
FINLAND	Utmärkt (10), Mycket bra (9), Bra (8), Tillfredsställande (7), Måttligt (6), Adekvat (5), Underkänt (4).	7	Verbal och numerisk	Uppgift saknas
FRANKRIKE	20-1.	20	Uppgift saknas	Uppgift saknas
GREKLAND	År 3 och 4: Utmärkt (A), Mycket bra (B), Bra (C), Ganska bra (D).	4****	Verbal och bokstäver	Uppgift saknas
IRLAND	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas
ISLAND	Högsta betyg(9.00 - 10.00), Förstaklass (7.25 - 8.99), Andraklass (6.00 - 7.24), Tredjeklass (5.00 - 5.99), Underkänt (0.00 - 4.99).	5	Verbal och Numerisk	Uppgift saknas
ITALIEN	10-1 (6 år godkänt)	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Beteende
KROATIEN	Utmärkt, Mycket bra, Bra, Tillräckligt, Otillräckligt.	5	Verbal	Uppgift saknas
LETTLAND	10 (Excellent), 9 (Utmärkt), 8 (Mycket bra), 7 (Bra), 6 (Nära bra), 5 (Tillfredsställande), 4 (Nära tillfredsställande), 3 (Svagt), 2 (Mycket svagt), 1 (Mycket, mycket svagt).	7*****	Verbal och numerisk	Uppgift saknas
LICHTENSTEIN	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas
LITAUEN	Uppgift saknas	Ej preciserat	Ej preciserat	Uppgift saknas
LUXEMBURG	Upper secondary: Utmärkt (> 52 points), Assez bien (36 to 39 points), Bien (40 to 47 points), Très bien (48 to 51 points).	Uppgift saknas	Poängskala	Uppgift saknas
MALTA	1-100	Uppgift saknas	Poängskala	Uppgift saknas
NEDER- LÄNDERNA	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas
NORGE	6 (exceptionellt), 5 (mycket högt), 4 (högt), 3 (rimligt), 2 (låg), 1 (mycket lågt).	6	Verbal och numerisk	Ordning och uppförande
POLEN	Utmärkt (6), Mycket bra (5), Bra (4), Tillfredsställande (3), Godtagbart (2), Undermåligt (1).	6	Verbal och numerisk	Beteende (uppförande)
PORTUGAL	5, 4, 3, 2, 1 (3 krävs för godkänt).	4	Ej preciserat	Uppgift saknas
RUMÄNIEN	Primary: Mycket bra, Bra, Tillräckligt, Otillräckligt.	4	Verbal	Beteende
SLOVAKIEN	Utmärkt (1), Lovvärt (2), Bra (3), Tillfredsställande (2), Underkänt (5).	5	Verbal och numerisk	Beteende
SLOVENIEN	5, 4, 3, 2, 1.	5	Numerisk	Uppgift saknas
SPANIEN	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas
SVERIGE	A, B, C, D, E, F.	6	Bokstäver	Uppgift saknas
TJECKIEN	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas	Uppgift saknas
TURKIET	Uppgift saknas	9	Uppgift saknas	Uppgift saknas
TSKLAND	Mycket bra (1), Bra (2), Tillfredsställande (3), Adekvat (4), Svagt (5), Mycket svagt (6).	6	Verbal och Numerisk	Hälften av delstaterna
UK: ENGLAND	General Certificate of Secondary Education: 9-8-7- 6-5-4-3-2-1.	9	Numerisk	Uppgift saknas
UK: NORDIRLAND	General Certificate of Secondary Education: 9-8-7- 6-5-4-3-2-1	9	Numerisk	Uppgift saknas
UK: SKOTTLAND	Uppgift saknas	9	Uppgift saknas	Uppgift saknas
UK: WALES	General Certificate of Secondary Education: 9-8-7- 6-5-4-3-2-1.	9	Numerisk	Uppgift saknas

UNGERN	Mycket bra (5), Bra (4), Tillfredsställande (3), Godkänt (2), Underkänt (1).	5	Verbal och Numerisk	Uppförande, flit
ÖSTERRIKE	Mycket bra (1), Bra (2), Tillfredsställande (3), Tillräckligt (4), Otillräckligt (5)	5	Verbal och numerisk	Uppgift saknas

Förklaringar till tabell 2

Första betygsskalan – Den första betygsskalan elever möter i skolan. Vi vill påminna om att denna rapport endast redovisar betygsskalor baserat på informationen i Eurydice. I många länder (t.ex. i Storbritannien) bedöms elever enligt betygsskalor redan i tidiga årskurser, dock har informationen från Eurydice gällande sådana bedömningar saknats eller varit bristfällig. Tabellen ger således inte en helt rättvisande bild av tillämpningen av betygsskalor. Vidare bör det noteras att vissa länder tillämpar olika betygsskalor i grundskolan och högstadiet eller olika sätt att kombinera olika typer av betygsskalor.

Betygssteg – Antal betygssteg inklusive steget *Underkänt* (vissa länder har fler än ett steg av underkänt).

Betygstyp – Typ av betygsrapportering, i den utsträckning detta kunnat identifieras. De typer som klassificeras är: verbal, verbal och bokstäver, verbal och numerisk, numerisk, bokstäver, poängskala.

Uppförandebetyg – Anger vilka länder som betygssätter elevernas beteendenaspekter med formella betyg. Sådana beteendeegenskaper kan vara ordning, uppförande, flit med mera. Som alla andra klassificeringar bör dessa inte betraktas som uttömmande redovisningar, utan tolkas med viss försiktighet.

Kommentarer för tabell 2

* Bulgarien: Uppgift om underkänt betygssteg saknas.

** Danmark: Ytterligare ett betygssteg av *Underkänt* finns.

*** Estland: Uppgift om underkänt betygssteg saknas.

**** Grekland: År 1-6 har fyra betygssteg; år 7-9 har fem betygssteg.

***** Lettland: Ytterligare tre betygssteg av *Underkänt* finns.

Denna rapport har tagits fram inom ramen för utvärderingen av betyg från årskurs 6 samt utvärderingen av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning. Rapporten behandlar temat betyg och kunskapskrav ur ett internationellt och komparativt perspektiv och består av en jämförelse mellan olika länders betygssystem. Rapporten kan läsas av en bredare publik.

Denna publikation uttrycker inte nödvändigtvis Skolverkets ställningstagande. Författare svarar självständigt för innehållet och anges vid referens till publikationen.

Skolverket

www.skolverket.se