

Gunnar Hyltegren svarar Per Måhl

## Per Måhls "kriteriebeskrivningar" och verklighetens elever

År 1993 fattade riksdagen beslut om ett nytt "mål- och kunskapsrelaterat" betygssystem för svensk skola. Beslutet hade bland annat föregåtts av två offentliga utredningar: *Skola för bildning* (SOU 1992:94) och *Ett nytt betygssystem* (SOU 1992:86). På sidan 4 i det sistnämnda betänkandet finns en mening som visar att Betygsberedningen snarare utgick från ideologiska trosuppfattningar än erfarenhetsgrundad kunskap.

I syfte att i viss mån få ett empiriskt underlag för den inriktning av det nya betygssystemet som beredningen valt, genomfördes arbetsseminarier och testperioder med lärargrupper i några ämnen. Som experter främst för detta uppdrag har medverkat adjunkt Bo Sundblad (fr.o.m. 1991-11-15 – 1992-08-15), adjunkt Per Måhl (fr.o.m. 1991-11-15 – 1992-06-05), som stått för planering och genomförande.

Betygsberedningen föreslog en sexgradig betygsskala. Strax före betänkandets offentliggörande, skrev Ference Marton en dräpande debattartikel i DN den 18 augusti 1992.

Att det skulle finnas sex klart åtskilda nivåer i kunskapsutvecklingen som regelbundet följer på varandra i alla ämnen är en svindlande och – för betygsberedningens vidkommande – behändigt tanke. Det finns dock ett problem. Tanken är fel.

Visst har också andra funderat i samma banor. Men två decenni-ers forskning har visat att en sådan strängt lagbunden och allmän- giltig följd av nivåer av ökande kompetens inte finns och inte heller kan finnas i verkligheten.

Betygsberedningens förslag modifierades visserligen, men den grundläggande ideologiska trosuppfattningen övergavs inte. Denna slår fast att det förvisso är möjligt att göra en för lärare och elever *praktiskt användbar nationell beskrivning* av vilka kunskaper som elever måste uppvisa för var och en av betygsnivåerna G, VG och MVG. Det framstår som ytterst sannolikt att Per Måhl också var innehavare av denna trosuppfattning när han 1991 accepterade uppdraget att "i viss mån" skaffa "ett empiriskt underlag" åt Betygsberedningen. Nu har han tydligen övergivit sin ståndpunkt vilket bland annat framgår när han skriver att han "inte hävdar att kriteriebeskrivningar ska vara nationella". När och varför ändrade sig Per Måhl?

Per Måhl vill att nationella krav skall konkretiseras i "kriteriebeskrivningar". Därvid tänker han sig "ett system med successiv konkretisering, vilket bl.a. innebär att kriteriebeskrivningar, i synnerhet i ett ämne som samhällskunskap, överläts till lärare". Kriteriebeskrivningarna skall ha funktionen "att göra en bedömning sannolik" och endast omfatta de egenskaper som är särskiljande (mellan betygen?). Detta innebär enligt Per Måhl, att det ibland räcker med en beskrivning av "ett särskiljande kännetecken". Låt oss granska denna hans åsikt som av allt att döma strider mot en vedertagen uppfattning om vad det innebär att *konkretisera*.

Med konkretisering menas i allmänhet att man åskådliggör eller framställer något på ett sådant sätt att det blir lättare att förstå. Begrepp kan konkretiseras på minst två olika sätt: 1) man beskriver begreppsinnhållet genom att redogöra för vilka egenskaper som ett fenomen måste uppvisa för att falla under begreppet, 2) man beskriver begreppsomfånget vilket oftast innebär att man väljer att beskriva någon eller några av de fenomen som faller under begreppet. Många gånger använder man båda sätten, dvs. man *definierar* och *exemplifierar*.

En elev i den svenska skolan måste, för att få betyget Godkänd enligt gällande bestämmelser, nå upp till krav som finns formulerade i de nationella kursplanerna. I grundskolans kursplaner finns det för närvarande 749 sådana krav (se Hyltegren & Kroksmark i boken *Didaktikens carpe diem*, 1999). Ett av kraven formuleras följande sätt: "eleven skall kunna läsa". Begreppet "kunna läsa" kan konkretiseras i en beskrivning av de egenskaper som elever måste uppvisa för att meningsfullt sägas kunna läsa. Frågan är om det räcker med några få egenskaper som Per

*Debatt*

Måhl tror, eller om det måste till en lång lista och i så fall hur lång den skall vara.

Den 13 mars 1998 höll professor Ingvar Lundberg, Psykologiska institutionen Göteborgs Universitet, en föreläsning på Frölundagymnasiet. I ett utkast till en forskningsartikel (som jag då fick ta del av) går han igenom 19 "kritiska variabler" – som enligt honom ligger bakom läs- och skrivfärdigheten. Dessa är följande:

1. Förmågan till automatiserad ordavkodning vid läsning
2. Förmågan till rättstavning
3. Läsningsproblemens avtagandefaktor
4. Stavningsproblemens avtagandefaktor
5. Snabbhet i tillgången till de språkliga segmenten
6. Säkerhet i tillgången till de språkliga segmenten
7. Förmågan att knäcka den alfabetiska koden
8. Förmågan att handskas med språkljuden
9. Precisionen hos den inre representationen av ordens uppbyggnad
10. Tillgängligheten till den inre representationen av ordens uppbyggnad
11. Förmågan att dela upp talade ord i ljud
12. Förmågan att säga efter komplicerade nonsensord
13. Förmågan att läsa nonsensord snabbt
14. Förmågan att hålla verbalt material i korttidsminnet
15. Förmågan att snabbt benämna bilder på välkända ting, färger eller siffer-räckor
16. Förmågan att lära sig hemliga språk
17. Förmågan att avsiktligt byta ut de första konsonanterna i närstående ord
18. Förmågan att tala snabbt
19. Förmågan att tala med ett distinkt uttal

Om vi räknar bort de variabler som ytligt betraktat kan tänkas ha att göra med skrivfärdigheten (2, 4, 11, 12, 18 och 19), återstår inte mindre än 13 stycken. Läskunnighet framstår i detta perspektiv som ett ytterst sammansatt fenomen. Var och en av variablerna kan ses som delar i läsandets konst. Varje sådan del kan uppenbarligen utföras mer eller mindre bra. Var går då gränsen för att "kunna läsa"?

Det säger sig självt att det blir en ganska lång lista om 13 variabler skall konkretiseras till en för eleven begriplig och för läraren hanterbar nivå. Att eleven skall "kunna läsa" används som krav i 17 olika sammanhang i grundskolans nuvarande kursplaner. Utöver dessa krav på att

"kunna läsa" finns 732 andra krav som väl också måste konkretiseras. Sammantaget blir detta utan tvivel en förfärande lång kravlista som *varje* grundskoleelev har att leva upp till. Konkretisering av nationella krav leder alltså till helt orimliga konsekvenser.

Per Måhl tror uppenbarligen att det går att finna ett eller några få särskiljande kännetecken som kan användas för att skilja ut de elever som kan läsa från de elever som inte kan läsa. Men hur kan en "kriteriebeskrivning" som konkretiserar en "kravbeskrivning" vara någonting annat än en "kravbeskrivning" fast på en konkretare nivå? Per Måhl kan naturligtvis fortfarande hävda att ett osvikligt kriterium på att man kan läsa är att man innehar den för de läskunniga särskiljande egenskapen att "kunna läsa"! Men detta innebär ju ingen *konkretisering* av kravet att "kunna läsa". Vad menar Per Måhl egentligen med "konkretisering"?

Vi får nu, snart sagt varje dag, massmediala rapporter om bristande kunskaper hos många elever i den svenska skolan. Detta är emellertid snarare följden av det i grunden felaktiga betygssystemet än otvetydiga tecken på verkliga kunskapsbrister. Som ett belysande exempel på hur de nuvarande betygen (miss)tolkas, kan en ledare i Göteborgs-Posten den 13 februari år 2000 citeras. Rubriken lyder "En studie i svart" vilken följs av ingressen "Göteborgs och landets betygsstatistik är dyster läsning. Skolministern bör se över den tidsbestämda skolplikten".

Att tvingas gå om var den bistra konsekvensen av för mycket bus och för lite plugg. Kanske är det dags för skolminister Ingegerd Wärnersson att åter börja fundera i sådana banor. Att grundskolan kan släppa igenom elever, från årskurs till årskurs, utan att de har lärt sig tillräckligt är ett stort svek mot unga människor.

Rimliga alternativ till att låta barn gå om ett helt år kan vara sommarskola, eller ett tionde år för dem som behöver duvning i vissa ämnen. Det skulle kosta pengar. Men det gör också den utslagning som blir resultatet av en misslyckad skolgång.

I en industriell varuproduktion styrd av nationella ritningar är det naturligtvis så här det skall gå till. När resultatet i slutet av produktions-tiden inte håller vad ritningarna stipulerar, nödgas man sätta in mer tid och resurser. Detta synes självklart, men får vid närmare eftertanke orimliga konsekvenser om systemet tillämpas rakt av i skolans värld.

## Debatt

Vad är det som gör att man på en av Sveriges största morgontidningar tror att det inte skulle uppfattas som just ett misslyckande att tvingas gå sommarskola när andra har sommarlov? Eller tvingas gå 10 år i grundskolan när andra klarar det på 9 år?

Hur gör då lärare när de sätter betyg? Vi kan konstatera att det inte finns några empiriskt underbyggda svar på frågan. Ett skäl torde vara att lärare i ett omöjligt betygssystem tvingas dölja hur betygssättandet *egentligen* går till. Ett annat skäl kan vara att den pedagogiska och didaktiska forskningen helt enkelt är ointresserad av betygsfrågan.

För en lärare finns det i praktiken två grundläggande modeller att välja mellan: besiktningsmodellen och kompensationsmodellen. Vid användandet av besiktningsmodellen kan bristande kunskaper i några av ämnets delar *inte* vägas upp av goda kunskaper i andra delar. En elev måste alltså uppvisa godkända resultat i ämnets *alla* delar för att få betyget Godkänd. Ett visst betyg satt enligt besiktningsmodellen, kan därför sägas visa *vilka* kunskaper som eleven har. Vid användandet av kompensationsmodellen däremot, görs en *sammanvägning* av en elevs olika prestationer i ämnets skilda delar, dvs. elevens eventuella brister i ett avseende uppvägs av dennes förtjänster i andra avseenden. Ett visst betyg satt enligt kompensationsmodellen, säger därför ingenting om *vilka* kunskaper som eleven har. Läraren har i kompensationsmodellen heller inte någon som helst nytta av nuvarande nationella krav och betygskriterier. Däremot fungerar "mål att sträva mot" som stöd för undervisningens och bedömningens inriktning (vilket också var fallet i det tidigare referensgrupprelativa systemet).

Det nuvarande betygssystemet förordar besiktningsmodellen som princip. Besiktningsmodellen är dessutom en nödvändig komponent i alla system som utger sig för att kunna tala om *vilka* kunskaper som ett visst betyg motsvarar. Men mycket få lärare, om ens någon, klarar av den trovärdighetspress som besiktningsmodellen utsätter dem för. Det är därför ytterst sannolikt att lärare idag inte bryr sig om de nationella kraven och betygskriterierna, utan istället använder en kompensationsmodell vid betygssättningen. Ingen människa vet därför vilka kunskaper som t.ex. betyget Godkänd i svensk skola står för.

När lärares och skolors kompetens numera påstås kunna mätas utifrån antalet icke godkända elever, kan det vara frestande för lärarkåren att använda betygen som medel i kampen för en drägligare tillvaro. Denna risk blir så mycket större när det omgivande samhället definierar

