

# Framtidsvägen – en huvudled eller en skiljeväg?

*Eva Forsberg*

PATH TO THE FUTURE – THE WAY FORWARD OR A FORK IN THE ROAD? In this article the upper secondary school commission's report Path to the Future – a reformed upper secondary school is analysed with reference primarily to its attention to assessment. It is concluded that assessment forms both figure and ground in the report, and the consequences of this are discussed. With a focus on assessment as both a pedagogical device and a steering mechanism, assessment in terms of passages for entrance, passing through, exit and crossover is discussed, along with the question of whether or not the proposals put forward in Path to the Future represent the way forward or a fork in the road.

Keywords: educational policy, upper secondary education, assessment.

Sekundärutbildningarna har varit föremål för utredning flera gånger och ibland också reformerats. Under 1990-talets inledning kom propositionen *Växa med kunskaper* (Prop. 1990/91:85) som innebar att alla gymnasieprogram blev treåriga, fick en gemensam kärna av ämnen och som gav allmän behörighet för högre utbildning. Därpå följde riksdagens beslut med anledning av propositionen *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särsvux* (Prop. 1992/93:250). Med detta fick gymnasieskolan ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem baserat på läro- och kursplaner med program mål, mål att uppnå och sträva efter samt kriterier för olika betygssteg. Dessa reformer utgjorde en del av en omfattande omstrukturering och föregicks av förändringar av systemet för styrning av skolan (DsU 1987:1, Prop. 1990/91:18). Gymnasieutredningens

---

*Eva Forsberg* är FD i pedagogik och verksam vid Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, Box 2109, 750 02 Uppsala. E-post: [Eva.Forsberg@ped.uu.se](mailto:Eva.Forsberg@ped.uu.se)

betänkande *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27) kommer – efter en inledning som sätter in gymnasieskolan i ett utbildningspolitiskt sammanhang – att betraktas med fokus på kunskapsbedömningar i vid bemärkelse omfattande frågor om både enskilda elevers prestationer och användningen av dessa för att jämföra skolors, kommuners och nationers resultat (jfr Broadfoot & Black 2004). Bedömningar som utgör både figur och bakgrund i utredningen diskuteras i termer av passager – ingångar, genomgångar, utgångar och övergångar. Avslutningsvis uppmärksammas om *Framtidsvägen* kan ses som en väg framåt för alla elever, en huvudled, eller som en skiljeväg. Därmed aktualiseras frågan om allokeringen av elevers livschanser.

## Gymnasieskolan – en mångfacetterad verksamhet i ett komplext sammanhang

I ett kort perspektiv omfattar vägen fram till betänkandet tiden från 2000 till mars 2008 när Gymnasieutredningen lämnar sitt betänkande. Under denna period sker bl a följande: den så kallade Gymnasiekommitén får sitt uppdrag av den dåvarande socialdemokratiska regeringen, betänkandet *Åtta vägar till kunskap* (SOU 2002:120) läggs fram och den på betänkandet följande propositionen behandlas och fattas beslut om. I och med riksdagsvalet 2006, med regeringsskifte och alliansregeringens tillträde, sker ett återtagande av de tidigare fattade besluten som följde av Gymnasiekommitténs utredning. Istället ges direktiv (Dir. 2007:8) och tilläggsdirektiv (Dir. 2007:134) till Gymnasieutredningen. Att förslag från gymnasieutredningar inte förverkligas eller endast till viss del genomförs är inget nytt och kan närmast betraktas som ett uttryck för att frågor om gymnasieskolans innehåll och utformning är i hög grad politiserade (Dahllöf 2002, 2007).

Gymnasieskolan befinner sig i skärningspunkten mellan å ena sidan grundskolan och å andra sidan den högre utbildningen eller arbetsmarknaden. Denna dubbla funktion – att förbereda för både högskolan och arbetsmarknaden – innebär att gymnasieskolan ifråga om utbildning för några elever är en mellanstation och för andra en slutstation. Som frivillig skolform är den förvisso inte obligatorisk, även om den begränsade arbetsmarknaden för ungdomar lämnar litet utrymme för elever att gå direkt från grundskolan ut i arbetslivet. Att alltfler elever har slutbetyg från gymnasieskolan gör också att frånvaron av en gymnasieutbildning idag fungerar i högre grad diskvalificerande. Betydelsen ligger i slutbetygets förmåga att diskriminera mot den minoritet som inte har det (Furth 1978). Omvandlingen av gymnasiet från en urvalsskola till en massutbildning har således skapat en infla-

tion som lett till en devalvering av utbildningens värde. Involveringen av allt fler har också ökat kravet på ett mer heterogent innehåll och utformning. Till den ovan nämnda dubbla funktionen kan också fogas gymnasieskolans (allmän)bildande syfte, som handlar om att ”utveckla och fördjupa den medborgarkompetens som grundskolan lägger grunden för” (Wallin 1997, s 16). Gymnasieskolan förbereder inte bara för elevers kommande liv, den påverkar också genom behörighetsregler och betygsättning elevers livschanser. Gymnasieskolan rymmer såväl integrativa och kompensatoriska intentioner som på meritokratiska grunder differentierande och sorterande uttryck. Med andra ord finns här en över tid inbyggd dubbel diskurs (Assarsson 2007). En analys av sekundärutbildningar av David H. Kamens, John M. Meyer & Aaron Benavot (1996) visar att dessa utbildningar är både

- terminal and preparatory
- compulsory and post compulsory
- uniform and diverse
- meritocratic and compensatory
- geared to serving both individual needs and interests and societal and labour market needs
- involved in integrating students and offsetting disadvantages but also, within the same institution, in selecting and screening students according to academic ability
- charged with offering a common curriculum for all students and a specialized curriculum for some (s 14).

Dessa många syften och olika funktioner gör, enligt författarna, också att policyfrågor knutna till sekundärutbildningen blir mer mångtydiga och komplexa. Något som får betydelse för vilka reformer man kan ta beslut om och möjligheten att realisera dem. Olika grupper – förankrade i utbildningspolitiken, skolbyråkratin, forskningen och skolverksamheten samt ämnesföreningar, fackförbund, arbetsliv och media – utövar inflytande över reformeringen av skolan. För att överleva är utbildningspolitiken beroende av att uppfattas som legitim av sin omvärld. En reform behöver vara, eller åtminstone framstå som, nödvändig. Det innebär i korthet att det måste ”finnas” ett eller flera icke oväsentliga problem som reformen förstås som en lösning på. Lösningar – förslag på åtgärder och redskap för att genomföra dem – är därmed beroende av villkoren för att skapa en problembild. Hit hör bland annat möjligheten att på ett inte alltför komplicerat sätt kunna beskriva och kommunicera om ett fenomen. Gymnasieskolan är dock – som framgår ovan – en mångfacetterad verksamhet och den låter sig inte enkelt beskrivas eller diskuteras, varken vad gäller

dess uppdrag, genomförande eller resultat. De många intressenterna och de skiftande förväntningarna som riktas mot gymnasieskolan gör samtidigt att kraven på organisationen att kunna kommunicera med sin omgivning blir särskilt akut.

I det här sammanhanget framträder kunskapsbedömningar som ett redskap som kan reducera komplexiteten och som gör det möjligt att tala om verksamheten på ett begripligt sätt, både för direkt berörda och en intresserad allmänhet. Omstruktureringen av den svenska skolan främjade också bruket av reaktiva styrinstrument som uppföljningar, utvärderingar, inspektioner och kvalitetsredovisningar av skilda slag (jfr Forsberg & Wallin 2006). Kunskapsbedömningarna brukas nu alltmer som styrmedia (jfr Chernilo 2002). Med data från elevers prestationer produceras en kodifierad information som å ena sidan används för att differentiera elever, skolor och utbildningssystem. Å andra sidan

genererar produktionen, användningen och spridningen av information om eleverna och deras prestationer överblick och samordning som i sin tur kan ge förutsättningar för samhörighet. Den kodifierade informationen i t.ex. ett betyg blir ett media som fyller både en särskiljande och en samordnande funktion: som ett enhetligt språk om olikhet som används i kommunikationen inom skolan och utbildningssystemet och mellan skolan och samhället. Som aggregerad information på systemnivå möjliggör data om elever och deras prestationer också att prognoser kan utarbetas och att kritik kan riktas mot systemet för eventuella tillkortakommanden med opinionsbildning som följd (Forsberg & Lundahl 2006, s 12).

Kontrollen av elevers lärande möjliggör alltså bruket av kunskapsbedömningar som styrmedia, vilket i sin tur öppnar för såväl differentiering och samordning som kritik. Vid sidan av kunskapsbedömningars centrala funktion i den pedagogiska processen har massmedias, skolmyndigheters, politikers, forskares och allmänhetens bruk av dem som styrmedia bidragit till att sätta kunskapsbedömningar på kartan.

## Kunskapsbedömningar är både figur och bakgrund i utredningen<sup>1</sup>

Av Gymnasieutredningens betänkande och tre andra utredningar som utredningen haft i uppgift att ta i beaktande är det tydligt att kunskapsbedömningar i vid bemärkelse utgör en central aspekt av utredningen och det utbildningspolitiska sammanhang som den ingår

i. Motiveringen för utredningen som avlämnade betänkandet *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem* (SOU 2007:28) var att ”skapa förutsättningar för bättre resultat genom att skolans uppdrag görs tydligare” (s 11). I direktivet till arbetsgruppen som avgav rapporten *En ny betygsskala* (Ds 2008:31) framhålls vikten av

en väl fungerande uppföljning av elevernas lärande och att hem och skola har en levande dialog om elevens kunskapsutveckling. Betygen är ett av flera instrument för att möjliggöra detta. Det är därför viktigt att betyg sätts tidigare och på ett kvalitets-säkrat sätt. Betygsättning utgör myndighetsutövning /.../ vilket ställer höga krav på stärkt likvärdighet och rättssäkerhet. /.../ En betygsskala med fler steg än i dag bör för den enskilde eleven innebära en ökad tydlighet vad gäller bedömningen av kunskapsutvecklingen. För lärarna bör ett system med fler steg medföra en möjlighet till ökad precisering i bedömningen av elevernas kunskaper och graden av måluppfyllelse (Bilaga till protokoll 2007-03-12 § 41, s 5–6).

Direktivet (Dir. 2006:140) till utredningen om lärarauktorisering betonar att utredaren ska se över regleringen av ”lärares kompetens i syfte att stärka verksamhetens kvalitet och förbättra elevernas måluppfyllelse” (s 1). Gemensamt för dessa utredningar är en betoning på kunskapsbedömning i vid bemärkelse. Hänvisningar till elevens lärande, resultat, uppföljning och graden av måluppfyllelse liksom tydlighet, precisering, kvalitetssäkring, likvärdighet och rättssäkerhet är uttryck för detta. Främst är det funktionen som styrmedia samt förutsättningarna för denna som betonas.

Även i Gymnasieutredningens direktiv och betänkande framträder kunskapsbedömningar som utredningens nav. Detta framgår av såväl de uppgifter utredningen tilldelades i direktiv (2007:8) och tilläggsdirektiv (2007:143) som beskrivningen av gymnasieskolan och förslagen till förändringar i betänkandet samt bilagedelen. Som exempel kan nämnas att uppdraget i det första direktivet beskrivs med hjälp av 14 underrubriker. Av dessa avser fem kunskapsbedömningar i en direkt mening: *Studievägar och behörighetskrav*, *Examen*, *Projektarbete* (examenskrav), *Grundläggande behörighet till högskolan* och *Betyg och kurser*. Även i övriga underrubriker betonas nödvändigheten av att beakta rubrikernas teman i förhållande till kunskapsbedömning. Under rubriken *Lokala kurser, lokala inriktningar och specialutformade program* står bland annat att:

Utredaren skall överväga hur lokala kurser skall kunna förenas med krav på en likvärdig betygssättning. Utgångspunkten skall vara att kvalitetssäkring skall vara ett villkor för att lokala kurser skall kunna ingå i en gymnasieexamen (SOU 2008:27 bilaga 1, s 685).

Flera rubriker avser också tillträdet till gymnasieskolan och behörighetsfrågor som *Riksrekrytering*, *Frisökning* och *Flexibel skolstart*. På liknande sätt avser tre rubriker de två programmen – studieförberedande och yrkesförberedande – och lärlingsutbildningen. Dessa behandlar bland annat vad som bör gälla för examen inom respektive inriktning. I tilläggsdirektivet (2007:143) är kunskapsbedömningar än mer framträdande, här är samtliga uppdragsdelar direkt knutna till bedömningar. I uppdraget att se över *Omfattning och innehåll i kärnämnen* ska till exempel särskilt övervägas krav för grundläggande högskolebehörighet och vid behandlingen av *Ämnet svenska i de olika programmen* ska utredaren pröva för- och nackdelar med att införa två betyg i ämnet. Därtill kommer rubriken *Kursplaner och betyg* där utredningen får i uppdrag att ”utreda hur kursplanernas mål och betygs-kriterier kan utvecklas för att förtydliga kunskapsuppdraget och bidra till att öka likvärdigheten i utbildningen” (SOU 2008:27; bilaga 2, s 692). Detta ska också ske med beaktande av arbetet i *Betygsberedningen* och *Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan*.

Betänkandet består – förutom svensk och engelsk sammanfattning, författningsförslag samt kommentarer till dessa samt referenser – av inledning, metoder och arbetsätt (20 s), historik och tidigare utredningar (28 s), beskrivning av dagens gymnasieskola (93 s), förslag och bedömningar (292 s) samt konsekvensanalys, genomförandefrågor och finansiering (16 s). Om vi exkluderar de två avsnitten om de nya programmen återstår 190 av de ursprungliga 292 sidorna med förslag och bedömningar. Fem av de 18 förslagsavsnitten handlar uttryckligen om kunskapsbedömningar och de motsvarar tillsammans med ytterligare några sidor på samma tema i andra områden sammantaget 73 sidor. Det innebär att övriga 11 områden delar på 117 sidor. Kunskapsbedömningar som styrmedia är också framträdande i flera av dessa områden. Till betänkandet är fogat 9 bilagor. Två är direktiv och övriga sju som finns i en särskild *Bilagedel* består av 195 sidor som enligt uppgift ”belyser centrala områden som behandlas i betänkandet” (SOU 2008:27; Bilagedel, s 3). Fyra av de sju bilagorna är nära relaterade till frågor om kunskapsbedömningar genom att de till exempel fokuserar vad som ska bedömas eller i tabeller använder elevers prestationer som grund för beskrivningar och analyser. Även i

de övriga fyra som behandlar yrkesutbildning och sekundärutbildning i ett komparativt perspektiv berörs till viss del bedömningsaspekter.

Sammanfattningsvis kan konstateras att kunskapsbedömningar i Gymnasieutredningen är både kvantitativt och kvalitativt framträdande. Kvantitativt – eftersom ett stort antal sidor ägnas åt bedömning och en stor andel av utredningens frågor direkt eller indirekt är relaterade till bedömning. Kvalitativt – eftersom mängden olikartade bedömningsfrågor som beaktas är avsevärd. Det handlar för det första om såväl antagningsregler till gymnasieskolan och bedömningsfrågor under gymnasieutbildningen som behörighetsgrunden för högre utbildning. För det andra fokuseras såväl bedömning av elevers prestationer som skolors, kommuners och nationens resultat. Betänkandet är i sig själv ett gott exempel på ett externt bruk av kunskapsbedömningar som styrmedia. Kunskapsbedömningar är både figur och bakgrund i betänkandet. De utgör en stor del av det som betänkandet handlar om och de fungerar också strukturerande för betänkandet i sin helhet. Problembilden skapas med utgångspunkt i data av skilda slag och en mer önskvärd framtid pekas ut i vilken kunskapsbedömningar är ett centralt redskap för att åstadkomma det eftersträfvade tillståndet och utgör instrumentet för att fastställa om så är fallet. Med kunskapsbedömningar som styrmedia förväntas elever och skolor, samt deras val och prestationer, kunna ordnas och regleras. Det här innebär inte att det inte finns andra ledteman i utredningen. Tydlig är till exempel betoningen på yrkesprogrammen, lärlingsutbildningen och gymnasieskolans uppgift att samverka med arbetslivet liksom uppgiften att göra eleverna anställningsbara och därigenom bidra till arbetsmarknadens behov av kompetensförsörjning.

## Passager – ingångar, genomgångar, utgångar och övergångar

En stor del av utredningens förslag handlar om förbindelseleder av skilda slag, här kallade passager. Dessa kan ses som mer eller mindre trånga genomgångar. Ofta – i varje fall om man vill komma in i främmande land – krävs att man uppvisar någon form av pass, det vill säga en legitimationshandling som visar att man har rätt att passera. Ibland är det inte tillräckligt med pass, utan det krävs att man också har visum. En passage utgör ett gränsområde med en gränsstation och vid passkontrollen avgörs vem som får passera. Några släpps igenom medan andra kan bli stående i ett ingenmansland, utestängda och utan möjligheter att återvända. Passagen i kombination med passet kan förstås som en gränsmarkör som visar vad som krävs (jfr

Folke-Fichtelius 2008). Vid gränsstationen visar signalen grönt, gult eller rött beroende på innehav av giltigt pass och gällande asylregler och dispenser. Flyktingar utan legala, om än aldrig så legitima, skäl släpps inte in.

I överförd bemärkelse kan detta resonemang användas för att diskutera gymnasieskolans ”dubbla funktion som nålsöga dels vid intagningen i gymnasieskolan, dels /.../ ifråga om den allmänna högskolebehörigheten” (Dahllöf 2002, s 220). Flera av Gymnasieutredningens förslag handlar om de passager som har med ingångar, genomgångar, utgångar och övergångar att göra. I betänkandet ges till exempel förslag på regleringar av:

- tillträdet till gymnasieskolan (behörighet, antagning och urval, preparandår, individuellt alternativ, programintroduktion, individuella studieplaner, åtgärdsprogram, kommunalt uppföljningsansvar)
- ämnesplaner (en typ av mål samt centralt innehåll och betygskriterier för ingående kurser)
- dokumentation av bedömningen av elevers kunskapsutveckling (kontinuerlig)
- examen (yrkesexamen, högskoleförberedande examen)
- examensmål innefattande mål för examensuppgift (stödmaterial)
- examensbevis (grundläggande och särskild högskolebehörighet, urval och meritvärden)
- studiebevis, prövning
- obligatoriska nationella prov i fler kurser
- elevers rätt att läsa in högskolebehörighet
- examensansvariga lärare (lektorer, yrkeslärare med god kompetens inom ett programs karaktärsämne) (SOU 2008:27, kap 5)

Till detta kan fogas förslag som anger vilka aktörer som bör kontrollera de processer i vilka mål, innehåll och kriterier utformas. Likaså utgör dels den nya sexgradiga betygsskalan som är planerad att införas i samband med reformeringen av gymnasieskolan, dels de nya reglerna för grundläggande och särskild behörighet som ska gälla från 2010, ett sammanhang i vilket det ovan nämnda bör förstås. Sammanfattningsvis kan konstateras att förslagen är många, avser omfattande förändringar som har konsekvenser för såväl grundskolan och högskolan som relationen mellan utbildning och samhälle/arbetsliv. I denna mening är det rimligare att betrakta betänkandet som ett förslag till systemreform snarare än en gymnasiereform. Det är därför särskilt angeläget att granska och analysera utredningens förslag.



## Ingång – skärpta passregler och ökad differentiering

Den första passagen och passkontrollen reglerar elevernas tillträde till gymnasieskolan. Jämfört med idag föreslår utredningen skärpta regler. Kravet på ämnen som elever ska ha godkänt i utvidgas till minst åtta. Bakgrunden är kritiken mot den så kallade tre-ämnesskolan, ambitionen att främja en allsidig utbildning och säkra att elever som antas har goda förutsättningar att genomföra utbildningen. Godkänt i svenska/svenska som andra språk, matematik och engelska gäller lika för alla. Konsekvensanalysen i betänkandet (SOU 2008:27, s 554–556) pekar på relativt begränsade effekter på elevers behörighet sett utifrån om reglerna skulle ha gällt år 2006. Tydlighet vad gäller förkunskapskrav samt incitament till att förebygga misslyckanden är argument som enligt utredaren likväl motiverar förslaget.

Differentieringen vid antagningen innefattar således följande urskilningsprocess. I ett första steg sker en sällning mellan de som har respektive inte har pass (godkänt i åtta ämnen, varav tre obligatoriska). De som inget pass har eller vars pass är ogiltiga och vill söka till gymnasieskolan är hänvisade till asylreglerna, husarresten eller dispensen. Asylreglerna innebär att en elev kan komma in på ett nationellt program även om godkänt i engelska saknas och särskilda skäl föreligger (den så kallade engelskventilen). Husarresten är ett erbjudande som består av ett Preparandår i grundskolans regi, till elever som förväntas kunna uppfylla minimikraven inom ett år. Dispenser utfärdas till tre grupper av elever som ges tillträde till Individuellt alternativ: elever som inte anses ha förutsättningar att uppnå behörighet inom ett år, elever som av särskilda skäl inte kan följa ett nationellt program och för elever som invandrat till Sverige sent och som erbjuds Programintroduktion. Även om Individuella programmet inte kommer att finnas kvar återstår alltså möjligheten till individuellt alternativ, men nu handlar det om en dispens som ska användas restriktivt. Den omfattar inte längre behöriga elever om de inte har särskilda skäl.

Det första steget är alltså ett minimikrav och det ger endast tillträde till yrkesprogrammen (inklusive lärlingsutbildningen). För att komma in på högskoleförberedande program krävs utöver pass även visum och som bekant är visum platsspecifika. Det innebär att villkoren för visum kan skifta från plats till plats. Behörighetskraven till de högskoleförberedande programmen har både en generell och en programspecifik komponent. Gemensamt är att det istället för godkänt i åtta ämnen gäller att ha godkänt i tolv ämnen inklusive de tre obligatoriska. Det krävs därtill att eleverna inom ramen för de tolv ämnena har godkänt i tre respektive fyra andra särskilt angivna ämnen. Vilka beror på vilket program eleverna söker till. För yrkespro-

grammen finns inga programspecifika krav och utredaren motiverar detta med att grundskolans ämnen inte har samma tydliga koppling till yrkesprogrammets karaktärsämnen. Tilläggas kan också att elever föreslås kunna söka till en inriktning redan från årskurs 1 och inte som i den kommunala skolan idag först från årskurs 2.

Sammantaget kan konstateras att minimireglerna för tillträde jämfört med dagens blir mer omfattande och svårare att kringgå med undantag som kommer att gälla endast en mindre grupp elever. Det finns dock ett exempel på att reglerna blir mer generösa och det är engelskventilen, men i likhet med övriga undantag gäller det att ha särskilda skäl, vilket betonas återkommande. Detta kan ses som ett uttryck för att det inte bara handlar om en skärpning av regler utan också en mer rigorös kontroll av dem. Elever som inte kommer genom passagen – som saknar pass – och som fastnar i passkontrollen – hamnar i ingenmansland. I varje fall om chansen finns att de inom ett år kan få ett pass. De utgör grundskolans ansvar, men ska inte gå om och det är också mindre klart var de ska bedriva sina preparandstudier.

Reglerna har också blivit prospektiva genom att de är destinationsspecifika. Reglerna gäller inte längre lika utan är beroende av vart man ska och de kan ses som uttolkningar av hur destinationerna (arbetsplatsen – högskolan) förstås och vad utredningen anser man behöver för att vara verksam där. Givet gymnasieskolans uppgift att förbereda för arbetslivet, högre utbildning och livet som samhällsmedborgare kan reglerna också betraktas som uttryck för hur utredningen ser på relationen mellan dessa. Till detta återkommer jag avslutningsvis. Minimireglerna höjer ribban och gör det svårare att komma in och de specifika reglerna avgör vem som ska få tillträde till vad. Tillsammans bidrar reglerna till en dubbel differentiering av eleverna. Den första reglerar tillträdet och den andra reglerar innehållet i form av program, inriktningar, ämnesplaner, kurser, betygskriterier, examensmål och typ av examen. Gemensamt är läroplanen och ett antal gymnasiegemensamma ämnen. En tredje form av differentiering aktualiseras av lärlingsutbildningen som utgör en inriktning inom yrkesprogrammen. Lärlingsutbildningen ska till hälften omfattas av ett arbetsplatsförlagt lärande och därmed inträder en differentiering knuten till lokalisering och den med denna förbundna logiken. För vissa elever kommer utbildningen primärt att styras av arbetet och arbetsplatsens logik och för andra av skolans logik.

## Genomgång – från ”strömvhopp” och kompletteringar till genomströmning

I och med att reglerna är föregripande minskar avståndet mellan entré och exit. De binds med andra ord hårdare samman och därmed upprättas en tydligare och starkare länk mellan grundskolan, gymnasieskolan och arbetslivet/högskolan. Annorlunda uttryckt innebär det ett närmande mellan ingångar, utgångar och övergångar. De blir mer avhängiga varandra och gången genom gymnasiet utgör länken som förbinder dem. Den här problematiken kan relateras till utredningens diskussion om ”väntare, bytare och avhoppare” samt valbara kurser och individuellt val, men framför allt till genomströmning. *Resultat, måluppfyllelse, genomströmning och bristande effektivitet* är ett av två problemområden som utredaren pekar ut. Behovet av ”ett tydligt resultatmätt vilket är en förutsättning för en effektiv målstyrning” (s 20) lyfts fram och utredaren förordar ”genomströmning” definierad på följande sätt:

en elev börjar en utbildning på ett nationellt program och slutför den inom stipulerad tid, tre år, med grundläggande högskolebehörighet och utan att göra avbrott, byten eller avhopp som innebär att utbildningen tar längre tid (SOU 2008:27, s 309).

Som skäl anges att

detta kan sägas vara innehållet i det politiska beslutet bakom gymnasieskolans utformning. Med ett sådant mått blir det möjligt att se hur målet uppfylls och vad som är avvikelser från måluppfyllelsen. Härigenom blir det också möjligt att diskutera dessa avvikelser och genom att synliggöra dem också kunna föreslå åtgärder för att minska dem (s 307).

Vidare konstateras i betänkandet att genomströmning rymmer två aspekter. Den ena är relaterad till ingången och den andra till utgången av gymnasieskolan. Ingången anses problematisk dels för att elever tas in som inte har förutsättningar att klara utbildningen, dels på grund av bristande information och otydlighet i den nuvarande utbildningen. En lösning på problemet har redan diskuterats i termer av husarrest. En annan som utredaren pekar på är att ”elever som vill byta eller hoppa av en utbildning bör erbjudas stöd för att underlätta för eleven att komma vidare och inte tappa fart i sin utbildning” (SOU 2008:27, s 45). Ytterligare en är förekomsten av valbara kurser och att elevers ges möjligheter till ett individuellt val. Båda de sistnämnda förekommer i utredarens förslag, dock jämfört med idag i en mer begränsad mening. Valbara kurser får en innehållslig begränsning genom att de

omvandlas till programfördjupningar. Elevens individuella val minskar från 300 till 200 poäng. Elever på yrkesprogrammet ges rätten att läsa in högskoleförberedande kurser som de inte har, delvis inom ramen för utökat program eftersom dessa kurser omfattar 300 poäng. Ytterligare några kurser blir obligatoriska för huvudmannen, men därutöver är det huvudmannen som avgör vilka kurser som ska erbjudas. Även om utredaren menar att elever ska få stöd, är incitamenten i övrigt inriktade på att avbrott liksom byten inte är helt okey.

Den andra aspekten av genomströmning handlar om utgången och det väsentliga med att elever slutför sin gymnasieutbildning. Kostnaderna för kompletteringar utgör ett skäl och ett annat den högrisksituation elever som hoppar av riskerar att hamna i – långvarig arbetslöshet och bidragsberoende – och de samhällsliga kostnaderna det medför. Avsmalnande passager, stramare och mer differentierade utbildningsalternativ och en utökad kontroll utgör några av utredningens svar på problemen. Frågan som uppstår här är närmast förenad med utredningens bakomliggande antaganden. Visst kan utbildningen kräva mer förkunskaper än vissa elever har, men det innebär kanske inte att eleverna saknar dem. Och visst kan informationen vara bristfällig och otydlig och gymnasieskolans utformning så komplex att det blir svårt att urskilja vilka alternativ som finns och vad de leder till. Det betyder emellertid inte att de med nödvändighet leder fel eller att elevers olika handlingar i systemet bör tolkas som avvikelser. Elevers handlingar kan mycket väl vara i förhållande till deras intentioner välgrundade och välmotiverade. Av elever som började sin utbildning 2002 är det enligt utredaren ”62 procent som klarar” (SOU 2008:27, s 41) det inom stipulerad tid. Det är alltså 38 procent som med utredningens språkbruk inte blir klara i tid. De kanske blir klara i sinom tid, i sin tid och kanske kan en del av förklaringen till elevernas handlande sökas i att de upptäckt, utvecklat, omvärderat och förändrat sina intressen (jfr Forsberg 2000). Kanske är det till och med så att detta i sin tur kan förstås som en utbildningseffekt, en genom grundskolan och gymnasieskolan erövrad ökad medvetenhet om vad man vill och inte vill med sitt liv. Sammanfattningsvis menar jag att utredningen förvisso kan ha satt fingret på frågor som åtminstone ur några perspektiv kan förstås som problem, men bilden behöver utvecklas och fördjupas och alternativ lyftas fram. Det handlar inte primärt om organisatoriska problem som kan lösas med hjälp av förbättrade resultatmått eller kategorier och statistik som förvandlar människors handlande till betingade beteenden.

## Utgång och övergång – differentiering och extern förvaltning

I utredningens direktiv 2007:8 under rubriken *Behovet av en utredning* återfinns vi den ovan diskuterade problembilden i vilken att inte fullfölja utbildningen ses som ”ett allvarligt misslyckande” som bland annat anses bero på att ”(a)lla elever tvingas läsa in grundläggande behörighet till högskolan” och att ”utbildningarna blivit alltmer homogena” och yrkesämnena alltför ”teoretiserade” (SOU 2008:27, bilaga 1, s 674). Utbildningsvägar med skilda utgångar kopplade till införande av examen och examensmål samt examensansvariga lärare är några av svaren på de skisserade problemen.

Utredningens förslag innebär att det för examen krävs betyg på 2500 poäng, godkänt på minst 2250 poäng (inklusive svenska/svenska som andraspråk, engelska, matematik och vissa karaktärsämnen). Därtill ska eleven vara godkänd på en examensuppgift. Examen regleras genom examensmål som uttrycker kompetenser en elev ska ha vid avslutad utbildning. Examensmålen består av examenskrav, mål för examensuppgiften och allmänna mål för programmet.

Examensmålen ska användas /.../ som ett styrdokument från elevernas inträde på ett program till dess att de går ut från programmet. De ska ha en betydligt tydligare styrfunktion än dagens programmål. Examensmålen och ämnesmålen ska komplettera varandra. /.../ Utgångspunkten för examensmålen ska främst vara läroplanen och de grundläggande målsättningarna som gäller för respektive program, alltså att göra eleverna anställningsbara inom ett visst yrkesområde respektive förbereda dem för högskolestudier (SOU 2008:27, s 534–535).

Yrkesexamen leder inte till högskolebehörighet, om elever inte utnyttjar hela utrymmet för individuell val och därtill läser ytterligare en kurs inom utökat program. Examen är i hög grad programspecifk även om gemensamma inslag finns. Examensuppgiften är än mer avgränsande genom att den knyts till inriktningarna. Den ska genomföras i slutet av utbildningen, vara ett större sammanhängande arbete eller bestå av kortare yrkesprov. Examensuppgiften ska alltid innefatta någon form av dokumentation, men om uppgiften har en praktisk karaktär kan den vara kortfattad. För att öka rättssäkerheten ska uppgiften bedömas av en medbedömare. Med examensbevis om man klarar passagen och studiebevis om så inte är fallet lämnar eleverna sedan skolan. Möjligheten att komplettera vid vuxenutbildningen finns, men inte för den som redan har ett examensbevis från studieförberedande program. För somliga innebär utgången en övergång till arbetslivet

och för andra finns möjligheten till vidare studier inom högskolan. Innebörden av denna differentierade utgång diskuteras ytterligare något nedan.

Relaterat till systemet för examination är också den planerade nya sexgradiga betygs-skalan och förslagen om nationella prov i fler ämnen. Båda förväntas främja rättssäkerhet och likvärdighet. Att elever har rätt till en god utbildning betyder att

det ska vara tydligt vad en utbildning innehåller, vart den leder och att den ska hålla vad den lovar. Inbegripet i den här utgångspunkten finns också rätten till undervisning och andra frågor som rör elevens rättssäkerhet (SOU 2008:27, s 186).

Tydlighet är ett genomgående tema både när det gäller rättssäkerhet och likvärdighet, vilket har en tendens att skjuta innehållet i bakgrunden. Vid diskussionen av problemområdet *Nationell likvärdighet och lokal frihet* är det diversifieringen av utbudet i form av lokala kurser och inriktningar samt specialutformade program som enligt utredaren utgör ett hot mot en nationellt likvärdig gymnasieskola. Även olika villkor för kommunala och fristående skolor lyfts fram som problem. Sammanfattningsvis kan, enligt betänkandet, problem med bristande effektivitet, förvirring, homogenisering och diversifiering lösas med genomströmning, ökad tydlighet, differentiering och enhetliggörande, åtminstone delvis.

Det påtalas också att avnämarna vill se ”en uppstramning och en tydligt definierad nivå på utbildningen som gör att de rätt kan värdera den” och de vill delta i ”samverkan kring krav och kvalitetsnivåer för gymnasial utbildning” (SOU 2008:27, s 19). Det här är något som utredaren tar fasta på utifrån en diskussion om kompetensförsörjning.

Därför föreslår jag att gymnasieskolans uppdrag att tillgodose kompetensförsörjningsbehov för arbetsliv och högskolesektor förtydligas i skollagen. Det innebär också att jag föreslår att avnämare, arbetsliv och högskolesektor, får en tydlig roll när det gäller att ställa krav på vilka mål utbildningen bör leda till (SOU 2008:27, s 22).

Nationellt råd för utbildning, nationella programråd och lokala/ regionala programråd. Här handlar det inte bara om rådgivning och initiativtagande, utan också om en operativ roll. Med hänvisning till de nationella programråden betonas att de ska ha en aktiv roll i bland annat arbetet med examensmål, examensuppgifter och information till elever. Samverkanspartner från skolans sida på lokal nivå blir den så kallade examensansvariga läraren. En lärare som har ansvar för:

praktiska examensfrågor, samverkan med arbetsmarknadens och högskolans parter, nationell likvärdighet, kvalitetsfrågor rörande utbildningsresultat och uppgifter om programutveckling.

Införandet av examensansvariga lärare medför en ökad differentiering och hierarkisering av den interna kontrollen över bedömningsfrågor. Vissa lärare kommer i förhållande till både kollegor och elever att få ett explicit ansvar för frågor om examen, elevers prestationer och skolans resultat. Samtidigt ökar den externa kontrollen över skolans bedömningspraxis. Många intressenter – avnämare (nationellt och lokalt), politiker och centrala myndigheter – förväntas utöva inflytande över bedömningens innehåll och former. Även regler om fler nationella prov, medbedömare, kontinuerlig dokumentation, individuella studieplaner, åtgärdsplaner och utarbetande av stödmaterial kan ses som ett starkare externt ägande av bedömningsfrågorna. Tillkomsten av nya regler och förändringar av existerande, ökat bruk av existerande instrument och införandet av nya bidrar samfällt till att den externa kontrollen över både innehåll och form blir starkare. Till detta kommer också omfattningen av förändringarna. När vi skärskådar den nationella bedömningspraxis som förslagen indikerar finns en klar förskjutning mot en extern förvaltning av bedömningsfrågorna.

Utbildningspolitiskt motiverades omstruktureringen av skolan på 1990-talet främst i relation till tre motiv: ökad demokrati (inflytande/valfrihet) och effektivitet (prestationer/resultat) samt utvidgad professionalisering (autonomi för lärare). Omstruktureringen satte därmed fokus på balansen mellan å ena sidan staten, marknaden och det civila samhället och å andra sidan den politiska och professionella makten och kontrollen över utbildningen (Forsberg & Lundgren 2004, jfr Carlgren m.fl. 2006). Lärare förväntades att jämfört med tidigare mer fungera som ”läroplansmakare”. Det här har varit förenat med en del svårigheter, inte minst vad gäller frågor knutna till bedömning (Lindström & Lindberg 2005). Sett över tid har dock en utveckling kunnat iakttas. Den nu föreslagna reformen kan i förhållande till gällande regler förstås som en deprofessionalisering av lärarkåren eftersom regleringen av systemet för bedömning blir mer omfattande och verksamheten i högre grad externt styrd. En styrning som kan förväntas påverka utvecklingen både direkt och indirekt för som George Posner (1994) påpekar:

Curriculum, teaching, and assessment are interrelated in profound ways. Teachers and students devote their efforts to whatever they believe someone will hold them accountable for, that is, what “counts” (s 91).

Bedömningssystem i olika länder delar flera funktioner samtidigt som de skiljer sig åt i form och i den prioritet som ges till funktioner som: syften, innehåll, form, kontroll, format, svårighetsgrad, genomströmning, former och fora för genomförande, dokumentation, bruk och kommunikation av resultat (Eckstein & Noah 1989). Utifrån en internationell jämförelse av slutexaminationer i fyra olika länder drar Eckstein (1994) också slutsatsen att det inte finns ett för alla syften, omständigheter och platser perfekt system. Men bristande legitimitet för utbildningssystem och svårigheterna med att styra utbildning har skapat en ökad användning av bedömningssystem vid reformering av utbildning och många system och praktiker befinner sig därför i likhet med det svenska i rörelse (Posner 1994). Nedan diskuteras vidare konsekvenserna av den här skildrade rörelsen kortfattat i förhållande till läroplan, medborgarperspektiv och elevers livschanser.

## Framtidsvägen – en väg framåt för alla?

Hur kan de här redovisade förslagen om ingångar, genomgångar, utgångar och övergångar förstås? Förslagen handlar om förändringar av systemet för bedömning/examination, men de påverkar också andra delar av utbildningssystemet. Denna bedömningssystemets förmåga att åstadkomma förändring betonas av Harold J. Noah & Max A. Eckstein (1992).

One of the potentially most powerful mechanisms for achieving change in education is the external examination system, especially examinations taken towards the close of secondary schooling. /.../ As a consequence many agencies, including governments, look to examinations to influence how teachers go about the business of teaching, how students attend to learning, how universities select their students, and how employers choose new workers. ([www.hku.hk/cerc/3e.html](http://www.hku.hk/cerc/3e.html))

Systemet för styrning av utbildning innefattar flera system som pekar ut vad som är väsentligt i utbildningen (Bernstein 1971/1980). För enkelt handlar det om läroplaner som kodifierar vilka värden, erfarenheter och kunskaper som betraktas som viktiga i ett samhälle och system för utvärdering samt relationen mellan systemen. Att systemen inte alltid går i takt eller är kompatibla har tidigare diskuterats (jfr Forsberg & Wallin red 2006). Framväxten av det så kallade granskningssamhället (Power 2003) – med kännetecknen som redovisning, kontroll, inspektion och bedömning – har medfört en förskjutning mot utvärdering på bekostnad av läroplanen. Ibland omtalas detta



som ett sätt att styra med svansen. Detta är inte per definition något som behöver vara bekymmersamt, men det pekar på den betydelse som läroplans- och bedömningssystem har som instrument för styrning av utbildning. I ett policyperspektiv är det därför väsentligt att ägna båda dessa meddelandesystem uppmärksamhet vid reformeringen av utbildningen och de behöver också diskuteras och utvecklas i relation till varandra. I ett nordiskt perspektiv är det inte ovanligt att reformer av läroplaner föregått reformer av system för bedömning och att de senare genomförts för att möjliggöra implementeringen av läroplansreformens mål och intentioner. Mot denna bakgrund menar Anders Lysne (2006) att det är

important in elaboration of new school reforms to consider questions of assessment and grading throughout the whole planning process (s 330).

I Gymnasieutredningen är detta inte framträdande, delvis på grund av att förändringar av läroplanen inte ingick i uppdraget. Men utredaren slår fast att

Viktiga förutsättningar för utredningen är att läroplanen i dess nuvarande form gäller, dess kunskapssyn ska ligga till grund för förslagen oavsett studieväg. Gymnasieskolans uppdrag att förbereda eleven för ett aktivt samhällsliv gäller för samtliga studievägar (SOU 2008:27, s 15).

Däremot saknas i stort sett diskussioner om vad det betyder i form av möjligheter och begränsningar samt vilka konsekvenserna av utredarens förslag är sett i detta perspektiv. Därmed blir det som utgör själva grunden för utbildningen – samhällets kodifierade värden, erfarenheter och kunskaper – en marginaliserad fråga i utredningen. Frånsett spridda referenser till läroplanen finns det tre ställen i betänkandet (sammanfattningen undantagen) där den beaktas mer uttryckligt. Under presentationen av gymnasieskolan idag tar utredaren under rubriken *Läroplanen* på drygt en sida upp några frågor som uppfattas som problematiska och konstaterar att läroplanen kan behöva ses över.

Det kan handla om att se över hur generella perspektiv hanteras och hur kunskap beskrivs så att läroplanen fungerar för en gymnasieskola där avnämarna spelar en större roll än i dag (SOU 2008:27, s 263).

Noteras bör att utredaren till exempel inte tycker att det i princip finns några skillnader mellan läroplanens kunskapssyn och EUs

nyckelkompetenser, modeller för yrkeskompetenser och hur kunskap används i Bolognamodellen. Det kan vara en något förhastad slutsats. I betänkandets bilagedel, bilaga 8 där exempel på examensmål anges har valet fallit på den terminologi som används i Bolognamodellen. Eventuella konsekvenser av detta skulle ha behövt utvecklats ytterligare, inte minst mot bakgrund av den starkt styrande funktion som examensmålen förväntas ha på programnivå.

Att i policyprocesser behandla bedömnings- och läroplansfrågor i relation till varandra, är särskilt väsentligt i mål- och resultatstyrda system med kriteriebaserad bedömning av elevers prestationer. Systemen blir då närmare förbundna med varandra. Det innebär till exempel att förskjutningar inom bedömningssystemet får konsekvenser för läro- och kursplaner. Det är bland annat mot bakgrund av detta som tilläggsdirektivet med uppdrag att se över mål och betygskriterier i kursplaner liksom utredningens uppgift att beakta *Utredningen om mål och uppföljning i skolan* kan förstås. Likväl har frågor om skolans mål, inriktning och kunskapssyn en undanskymd roll i betänkandet och de diskuteras primärt på kunskapsbedömningarnas villkor. Först kommer bedömningen och därefter kommer skolans mål och innehåll. Varken relationen mellan läroplanen och systemet för bedömning eller förhållandet mellan kunskapsbedömningars funktion som pedagogiskt redskap och som styrmedia görs till föremål för någon mer omfattande diskussion. När det gäller bruket av kunskapsbedömningar som styrmedia behöver vi utveckla kunskap om deras påverkan på lärares strategier, attityder samt undervisning och pedagogisk bedömning. Vi behöver också studera konsekvenserna för den statliga och kommunala styrningen vad avser både skolans mål och resultat. Är detta bruk av kunskapsbedömningar kanske rentav kontraproduktivt? (jfr Forsberg & Lundahl 2006, Forsberg & Wallin 2005).

Läroplanen aktualiseras också under rubriken *Förberedelse för aktivt deltagande i samhällslivet*, ett avsnitt på cirka en halv sida i beskrivningen av dagens gymnasieskola och ett avsnitt med samma titel i förslagen och bedömningarna på drygt en sida. I det första avsnittet skriver utredaren att gymnasieskolan vid sidan av att utbilda elever för ett yrkesområde och att förbereda dem för högskolestudier också ska förbereda dem för ett aktivt deltagande i samhällslivet. Detta är i första hand grundskolans uppgift, men ”även gymnasieskolan har en viktig roll i detta” (SOU 2008:27 s 340). Det medel som utredaren lyfter fram för detta är utbildningens ämnen som också har en viktig roll i de två andra uppdragen. I det andra avsnittet upprepas detta och utredaren lägger också till att elevernas kunskaper från grundskolan tillsammans med kraven för examen innebär att eleverna

när de kunskapsrelaterade mål som i läroplanen rör sådant som kan definieras som ”medborgarkompetens”, ”förberedelse för livslångt lärande” och ”personlig utveckling” (SOU 2008:27, s 540).

Särskilt påtalas hur allmänna och programspecifika mål samspelar och gemensamt bidrar till att förbereda eleverna för det aktiva deltagandet i samhällslivet. Problemet är som jag ser det tvåfaldigt. Det handlar dels om den knapphändiga uppmärksamhet som frågan får totalt sett, dels att detta sker samtidigt som ett av gymnasieskolans syften genomgående lyfts fram i utredningens arbete och förslag. Betoningen på förberedelsen för arbetslivet kommer till uttryck dels genom frekventa referenser till och många förslag som avser yrkesprogram, lärlingsutbildning, anställningsbarhet, avnämarsamverkan, kompetensförsörjning. Begreppen är återkommande i betänkandet och flera av bilagorna ägnas också åt dessa frågor. Vad betyder utredningens förslag i dessa avseenden för realiseringen av läroplanens mål och värden? I utredningen menar utredaren att yrkesutbildningarna fått stå tillbaka till förmån för de studieförberedande. Dessa slutsatser dras primärt mot bakgrund av att dessa två ställs mot varandra, men vad som behövs är inte en dikotomisering, snarare en analys av innebörden av gymnasieskolans trefaldiga uppdrag. Det handlar då inte bara om hur dessa kan förstås i relation till varandra och det omgivande samhället, utan också i förhållande till relationen mellan tradition/erfarenhet och vision/utopi.

Henrik Román (2003) visar i en analys hur motiveringar för gymnasiereformer förändrats under perioden 1940-2000. Förändringen av argumentationen kan beskrivas som en rörelse från traditionsbundenhet, över traditionslöshet vidare mot traditionsmedvetenhet med Skola för bildning (SOU 1992:94) som exempel på det sistnämnda. Det handlar här inte om förslagen i sig, utan hur en utredning legitimerar sina förslag. Olika former för legitimering kan urskiljas i hur kommunikationen med omvärlden sker med referens till olika fenomen. Som exempel på skilda former för legitimering kan nämnas hänvisningar till tradition/historia eller framtid alternativt till profession, politik, byråkrati eller forskning med olika fokus på erfarenheter, visioner, effektivitet eller sanning (jfr Schriewer 1990, Forsberg 2006). Gymnasieutredningen kan karakteriseras som en exekutiv utredning – en enmansutredning med begränsad tidsrymd, där det råder ett nära förhållande mellan de explicita direktiven och utredarens förslag. De historiska avsnitten är korta och referenserna till historien selektiva, främst framhållande yrkes- och lärlingsutbildning. Betoningen ligger på nuet, en tilltro till möjligheten att rationellt kontrollera och

ordna både samtiden och framtiden. Kanske kan vi här tala om ett ultramodernt svar på en senmodern problematik (jfr Klette m.fl. 2002). Reformförslagen motiveras också i hög grad med hänvisning till gymnasieskolans bidrag till den regionala och nationella arbetsmarknaden. Genom samverkan med avnämarna förutsätts skolan bli mer effektiv och arbetsmarknaden försörjd med kompetent arbetskraft. Det finns med andra ord tydliga indikatorer på en förskjutning mot ett byråkrati- och marknadsperspektiv på gymnasieskolans uppdrag med fokus på effektivitet och ekonomi.

Betänkandet knyter främst an till sekundärutbildningarnas traditioner, genom förslagen om skärpta och särskiljande behörighetskrav, framskrivningen av yrkesprogrammen och lärlingsutbildningen samt återinförandet av en gymnasieexamen. Här finns klara länkar bakåt i tiden, även om motiveringarna för förslagen har en mer modern förankring. Utredningens förslag kan förstås som uttryck för en modern version av ”en skola för alla” – där genomströmning utgör det sammanhållande kittet. Många av utredningens förslag knyter som jag visat ovan an till elevers slutförande av utbildning och deras övergång till högre utbildning eller arbetsliv.

Frågan är då om *Framtidsvägen* är en väg framåt för alla elever eller om det snarare handlar om upprättande av en skiljeväg där elever genom utbildningssystemet tilldelas olika livschanser? Bedömningssystem är inte bara effektiva redskap för att åstadkomma förändring de är också viktiga eftersom ”they allocate future opportunities for study, training and work” (Eckstein & Noah 1989, s 305). Traditionellt har examinationer en grindvaktsfunktion som innebär att de certifierar att avslutade studier håller en tillfredsställande nivå. Dessutom fungerar de som redskap för distribution av värdefulla förmåner till ett begränsat antal elever som går vidare till högre studier. Mot bakgrund av dessa för elevers livschanser så centrala funktioner har frågor om jämförbarhet, rättvisa och likvärdighet rests i förhållande till olika system för bedömning. Jag ska här inte gå in på detta utan nöjer mig med att konstatera att en reform som har kunskapsbedömningar som både figur och bakgrund borde ha gjort dessa frågor till föremål för analys. Riskerna med en trivialisering av skolans uppdrag är till exempel något som negativt drabbar och påverkar samtliga elevers livschanser.

Genom utredningens förslag knyts ingångar, genomgångar, utgångar och övergångar närmare varandra. Kraven på pass och visum vid både entré och exit får då en föregripande och styrande funktion som medför att elever i ett tidigt skede differentieras till skilda positioner. Dessa manifesteras sen vid ingången till och utgången från gymnasieskolan liksom vid övergången till arbetsliv eller högre studier. Fast utredaren betonar att

rätten att nå grundläggande högskolebehörighet inom ramen för gymnasieskolan för elever på yrkesprogram ska tydliggöras för den enskilda eleven. Jag skapar inga återvändsgränder med mina förslag (SOU 2008:27, s 22).

Med skilda in- och utgångar med olika villkor för övergångar till högre utbildning samt med införande av ett nytt system för examination behandlar utredningen en av den svenska utbildningspolitikens stridsfrågor. Om elever ska delas upp, i vilken omfattning och när (Lundahl 1998). Att det varit en fråga kring vilka olika politiska läger formats pekar på att det kanske inte finns ett helt enkelt svar. Utredaren visar till exempel att många elevers studier i den nuvarande gymnasieskolan inte resulterar i grundläggande högskolebehörighet eller slutbetyg. Gapet mellan vision och praktik är stort och det är möjligt att förstå detta som en form av marginalisering och utestängning. Men detsamma gäller kanske för utredningens förslag. Förekomsten av ett system för examination inverkar på elevers identitet och påverkar deras förväntningar och prestationer. Detta oavsett möjligheterna att byta program, i synnerhet om systemets signum är genomströmning. Ju tidigare differentieringen startar desto större blir också risken för inlåsningseffekter. I Tyskland finns till exempel en oro att deras tidiga differentiering av elever menligt inverkar på elevernas personliga utveckling och endast främjar utvecklingen av teknisk kompetens. Eleven som en blivande ”fachidot” eller en ”gebildet” person är en fråga som diskuteras (LeTendre, Hofer, Schimizu 2003). Det är förvisso i ett system där differentiering sker mycket tidigt, men det pekar ut området som skulle ha behövt diskuteras och vad vi behöver rikta uppmärksamheten mot – om eller när gymnasiereformen realiserar.

#### Not

1. En mer utvecklad diskussion om kunskapsbedömning finns i Eva Forsbergs & Christian Lundahls artikel: Kunskapsbedömningar som styrmedia i *Utbildning & Demokrati* 15(3).

## Referenser

- Assarson, Inger (2007): *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences, 28.
- Bernstein, Basil (1971/1980): On the Classification and Framing of Educational Knowledge. I Michael Young red: *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, s 47–69. London: Collier-Macmillan.
- Bilaga till protokoll 2007-03-12 § 41. *En ny betygsskala. Sammanfattning av uppdraget*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Broadfoot, Patricia & Black Paul (2004): Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education*, Vol. 11, s 7–27.
- Carlgren, Ingrid; Klette, Kirsti; Sigurjón, Mýrdal; Schnack, Karsten & Simola, Hannu (2006): Changes in Nordic teaching practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), s 301–326.
- Eckstein, Max A & Noah, Harold J (1989): Forms and functions of Secondary-School-Leaving Examinations. *Comparative Education Review*, 33(3), s 295–316.
- Dahllöf, Urban (2002): Nålsögon, styrgrupper eller individanpassat ramsystem? Om ofullbordade reformtankar och läroplansalternativ i gymnasieskolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(3), s 218–232.
- Dahllöf, Urban (2007): Demand analyses combined in the planning of a curriculum reform. An example from the Swedish upper secondary school in the 1960s. I Eva Forsberg, red: Curriculum Theory Revisited. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy: Research reports*, 10.
- Dahllöf, Urban (2007): Nålsögon, styrgrupper eller individanpassat ramsystem. Om ofullbordade reformtankar och läroplansalternativ i gymnasieskolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(3) s 218–232.
- Dir. 2006:140. *Direktiv till Lärarutredningen – om behörighet och auktorisation* (U 2006:07).
- Dir. 2007:143. *Tilläggsdirektiv till Gymnasieutredningen* (U 007:01).
- Dir. 2007:8. *En reformerad gymnasieskola*.
- Ds 2008:31. *En ny betygsskala*. Utbildningsdepartementet.
- DsU 1987:1. *Ansvarsfördelning och styrning på skolområdet*.
- Folke-Fichtelius, Maria (2008): *Förskolans formande – statlig reglering 1944–2008*. Uppsala universitet (uu).
- Forsberg, Eva (2000): *Elevinflytandets många ansikten*. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala Studies in Education: 93

- Forsberg, Eva (2006): *Internationella kunskapsmätningar, bedömningskulturer och reformhistoria*. Vetenskapsrådets projekt diariernr 2006-2447.
- Forsberg, Eva & Lundahl, Christian (2006): Kunskapsbedömningar som styrmedia. *Utbildning & Demokrati*, 15(3), s 7–29.
- Forsberg, Eva & Lundgren, Ulf P. (2004): Sweden: A Welfare State in Transition. I Iris C. Rothberg, red: *Balancing Change and Tradition in Global Education Reform*. Oxford: Scarecrow Education.
- Forsberg, Eva & Wallin, Erik (2005): Skolverkets program för resultatförbättring i grundskolan: ett kontraproduktivt förslag. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(3–4), s 300–309.
- Forsberg, Eva & Wallin, Erik red (2006): *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS Förlag.
- Furth, Dorotea (1978): Selection and Equity: An international viewpoint. *Comparative Educational Review*, 22(2), s 259–277.
- Kamens, David, Meyer, John W & Benavot, Aaron (1996): World-wide patterns in academic secondary education curricula. *Comparative Education Review* 40(2), s 116–38.
- LeTendre, Gerald K, Hofer, Barbara K & Shimizu, Hideta (2003): What is Tracking? Cultural expectations in the United States, Germany and Japan. *American Educational Research Journal* 40(40), s 43–89.
- Lindström, Lars & Lindberg, Viveca red (2005): *Pedagogisk bedömning: Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lpf 94. *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Fritzes.
- Lundahl, Lisbeth (1998): *Fortfarande den svenska utbildningspolitikens styvbarn? Debatten om den gymnasiala yrkesutbildningen i Sverige under 1990-talet. Strategies of control and movements of resistance and opposition*. Report from a symposium. TNTTE Publications Volume 1, nr 1, August 1998.
- Lysne, Anders (2006): Assessment theory and practice of students' outcomes in the Nordic countries. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), s 327–359.
- Noah, Harold J. & Eckstein, Max S. (1992): *Great Expectations: an International Comparison of End-of-Secondary School Examinations*. Background paper prepared for a conference of the Office of Educational Research and Innovation, Department of Education Washington, D.C. ([www.hku.hk/cerc/3e.html](http://www.hku.hk/cerc/3e.html))
- Posner, George J. (1994): The Role of Student Assessment in Curriculum Reform. *Peabody Journal of Education*, vol. 69, no 4, Our Evolving Curriculum. Part 2, s 91–99.

- Power, Michael (2003): Evaluating the audit explosion, *Law & Policy*, 25(3), s 188–189.
- Prop 1990/91:85. *Växa med kunskaper.*
- Prop 1992/93:250. *En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolans och särvtux.*
- Schriewer, Jürgen (1990): The method of comparison and the need for externalization: Methodological criteria and sociological concepts. I Jürgen Schriewer & Brian Holmes, red: *Theories and Methods in Comparative Education* (2:a upplagan, s 25–83). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- SOU 2002:120. *Åtta vägar till kunskap. En ny struktur för gymnasieskolan. Betänkande från Gymnasiekommittén.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan. Förslag till nytt mål- och uppföljningssystem. Betänkande från Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola. Bilagedel. Betänkande av Gymnasieutredningen.*
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskolan. Betänkande av Gymnasieutredningen.*
- Wallin, Erik (1997): *Gymnasieskolan i stöpsleven – då nu alltid. Perspektiv på en skolform.* Stockholm: Skolverket.