

2023:2

doi: 10.24834/educare.2023.2.819

Att läsa bedömningsuppdraget: Ett textanalytiskt exempel från tidigare svenska och finländska läroplaner

*Anne Dragemark Oscarson*0000-0002-5637-1084
anne.dragemark@ped.gu.se*Birgitta Fröjdendahl*0000-0002-0565-3030
birgitta.frojdendahl@su.se*Raili Hildén*0000-0002-5114-5600
raili.hilden@helsinki.fi

The last decades have seen regular and frequent modifications of the wording of school curricula in the Nordic countries together with increased appeals from teachers for further clarification. The paper analyzes how assessment of the subject English is presented in Sweden and Finland at the lower and upper secondary levels. The aim was to explore how much space was given to assessment in the texts, the types of expectations on school staff the texts generate, and the competences required to meet these, while considering the predominant curriculum theories reflected in these texts. It is a comparative case study combining qualitative and quantitative methods. The results show an imbalance between the two countries when it comes to space allocated to assessment. The Finnish curriculum is more extensive and distinct compared to the Swedish one. In both countries teachers' main obligation is to make assessments based on knowledge and praxeological competence. Systematic and deliberative curriculum theory permeates both, but the shorter Swedish general guidelines give more space for local interpretation than the more detailed Finnish guidelines. Nevertheless, there are several issues in both curricula that can cause ambiguity. The importance of more distinct and transparent guidelines is thus apparent.

Keywords: assessment literacy, curriculum theory, EFL, syllabus, teacher cognition

1. Inledning

Förordningar som läroplaner är vägledande för samtliga skolans aktörer. Det är dock välkänt att lärares tolkningar av riktlinjer för bedömning¹ som finns i Sverige i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, 2011 (Lgr11); *Läroplan för gymnasieskolan*, 2011 (Lgy11), och i Finland i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*, 2014, (Glg14) och *Grunderna för gymnasiet läroplan*, 2015, (Ggl15),² medförde utmaningar gällande implementeringen. Dessa utmaningar tog sig olika former och Skolverket (2015) konstaterade att det fanns flera oklarheter i den praktiska tillämpningen, särskilt sådana som kan kopplas till prov och betyg. Exempelvis förekom att lärare fortsatte använda sig av relativ betygsättning (Selghed, 2004, 2011). Betygens flerfaldiga syften kom i konflikt med varandra vilket ledde till en mindre reliabel bedömningspraktik och de vaga betygsriterierna fick även kritik för att gynna betygsinflation mellan skolor och över tid (Lundahl, et al., 2015). Vidare visade Jönsson och Balan (2018) och Ouakrim-Soivio, Rautopuro och Hildén (2018) att lärare, även när de ansåg sig vara överens om kriterier, gav olika betyg. En möjlig förklaring var att lärarna gav olika kriterier olika vikt, men differenserna kunde även förklaras av individuella preferenser eller kontextuella faktorer. Också i fackpress som *Skolvärlden* och *Special Nest* har till exempel Hallberg (2020) och Wallberg (2017) uppmärksammat den osäkerhet som lärare upplever när det gäller tolkningen av kunskapskraven och att detta påverkar deras betygsättning. Missförstånd kring hur bedömningar bör gå till äventyrar likvärdighet och rättvisa och har föranlett flera revisioner av riktlinjerna.

Bedömning i skolan är sålunda en central angelägenhet och initierade tolkningar av läroplanstexter är ett exempel på vad som krävs av skolans personal när det gäller bedömarkompetens³. Läroplanerna i Sverige och i Finland är förordningar som utgår från respektive lands skollagar. De kan definieras som tjänstebeskrivningar i vilka uppdrag anges mer eller mindre tydligt för skolans olika aktörer: undervisnings- och utbildningsanordnare, rektorer och lärare. Läroplanerna är

¹ I denna artikel används bedömning för både formativa och summativa bedömningar om inte annat anges.

² För läsbarhetens skull kan termen läroplan även komma att användas för att beteckna de finska läroplansgrunderna i löpande text. Läroplansgrunder är de nationellt bindande dokumenten och läroplan används annars endast om lokala läroplaner i Finland.

³ Bedömarkompetens används som översättning av *assessment literacy*, dvs. kunskaper om, färdigheter i och känslomässiga aspekter av att göra bedömningar.

författade av myndigheterna i samverkan med verksamma lärare. De är med andra ord policydokument som reglerar skolans vardag och ger på så vis uttryck för en kunskapsteori om än inte en ren epistemologi. De senare svenska och finländska skolreformerna ställer också krav på att betygssättning av elevers⁴ kunskaper ska vara likvärdig, valid och reliabel och att elever i grundskolan ska utveckla ansvar – för att senare i gymnasieskolan ta ansvar – för sitt eget lärande genom att bedöma sin egen kunskaps- och färdighetsnivå. Dessutom möter lärare utmaningar genom mångfaldiga krav på att vara ”professionella bedömningsförmedlare” (Johansson, 2018, s. 29). Allmänt förväntas lärare kontinuerligt dokumentera varje elevs prestationer, stödja och utmana kunskapsutvecklingen samt rapportera bedömning och betyg. Dessa bedömningar ska i Sverige dessutom uppfylla skollagens krav på vetenskaplighet och empiriska insikter (SFS 2010:800, 1 kap. 5§), vilket här innebär att lärare ska vara väl förtrogna med bedömningsforskning och bedömningspraxis. I Finland står det inte uttryckligen något om lärares bedömarkompetens men däremot finns implicita förväntningar.

Att synliggöra hur olika läroplansteoretiska synsätt präglar texter och att peka på vilka konsekvenser och förväntningar de bakomliggande perspektiven kan få för skolans olika aktörer, speciellt för dem som har uppdraget att göra bedömning av språkkunskaper, har inte belysts i någon större omfattning. Dessutom är forskning kring jämförelser av bedömningssystem begränsad (Lundahl, et al., 2015). Historiska överblickar av empiri och teori vad gäller kunskapssyn och ramverk för bedömning, och beskrivningar av graden av nationell central styrning visavi lokala förväntningar på lärares autonomi över tid i styrdokument har dock belysts av Tholin (2006) och Lundahl (2006). De analyserar emellertid varken omfattningen av text eller gör en systematisk jämförelse. De gör heller ingen analys av hur bakomliggande läroplansteorier kan definiera svenska och finländska läroplanstexter. En analys av denna typ kan ge vidare insikter gällande frågan om hur eventuella diskrepanser i tolkningar kan förstås i de båda länderna. Komparativ forskning handlar om att ”relatera sammanhang, eller även mönster av kontexter, till varandra” (Schriewer, 1988, s. 33–34). Även om de nordiska länderna skiljer sig från varandra finns närliggande frågeställningar.

⁴ Ordet *elev* används i Sverige för de som studerar både i grundskolan och gymnasieskolan medan man i Finland använder sig av uttrycket *studerande* för de som genomfört grundläggande skolgång.

1.1 Bakgrund

Varande två nordiska länder är Sverige och Finland relativt lika samhällen med likartade skolsystem, och utvecklingen av skolresultat jämförs och diskuteras i båda länderna. Båda deras läroplaners syfte är också att styra undervisningsuppdraget i skolan, inte minst i relation till bedömningsuppdraget. Historiskt speglar detta undervisningsuppdrag både bildningsideal och det s.k. *curriculum*-tänkandet som har en mer didaktisk framtoning, dvs. inte bara övergripande pedagogiska mål utan också detaljerade kursplaner. Båda länderna uttrycker en tydlig målstyrning från regeringshåll – läroplaner är förordningar som baseras på skollagar och som lanseras på nationell nivå för lokal implementering. Läroplaner, rekommendationer och stödmaterial betraktas som vägledande för skolans aktörer. Wahlström (2015) i Sverige samt Uljens och Rajakaltio (2017) i Finland har understrukt vikten av s.k. deliberativa samtal i demokratiska samhällen, där tillit för implementering av lagar och riktlinjer samt strävan efter konsensus är viktiga aspekter. Eftersom skolan bedriver undervisning efter centralt formulerade mål samt strävar efter att utbildningen ska vara likvärdig, behöver dock berörda aktörer utveckla en samsyn gällande mål och en enhetlig bedömningspraktik, något som inte var lika angeläget under det normativa betygssystemet⁵.

Med tanke på den påverkan som anglo-amerikanska strömningar har haft i Norden sedan andra världskrigets slut, kan en klassisk indelning i läroplansteori som härstammar från USA och Storbritannien underlätta analysen av både svenska och finländska läroplaner. I den analytiska ansatsen gällande bedömning av kunskapsutveckling ur ett nordiskt perspektiv kommer således en deliberativ, systematisk, existentialistisk, radikal respektive pragmatisk läroplansteoretisk syn att anläggas i denna studie (Null, 2011; Wahlström, 2015).

Svenska och finländska är små språk internationellt och därigenom är främmande språk, och då inte minst engelska, viktiga. Läroplanstexterna i språk är påverkade av både modern språkforskning och europeiska rekommendationer. I Sverige påbörjas studier i engelska senast i årskurs 3 men betyg ges tidigast i årskurs 4. Ett andra språk erbjuds i årskurs 6. I Finland har undervisningen i det första främmande språket, oftast engelska, lagts till grundskolans första årskurs från och med 2020.

⁵ I Sverige användes relativt betygssättning 1962-1994 i grundskolan och 1966-1995 i de sekundära skolformerna.

Alla finländska ungdomar studerar också landets andra nationalspråk, svenska eller finska, som obligatoriskt ämne sedan den sjätte årskursen i grundskolan (med undantag av Åland).

Syftet med engelskämnet i den svenska grund- och gymnasieskolan är att utveckla en allsidig kommunikativ förmåga och tilltro till att vilja och våga använda engelska i olika situationer och för skilda syften. Det innefattar dels produktiva och receptiva färdigheter inklusive grammatik och vokabulär, dels att få möjlighet att utveckla förståelse av livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella förhållanden i olika sammanhang och områden där engelska används. Undervisningen ska dessutom bidra till att eleverna utvecklar språklig medvetenhet och kunskaper om hur man lär sig språk i och utanför undervisningen. Undervisningen ska dra nytta av omvärlden som en resurs för kontakter, information och lärande samt bidra till att eleverna utvecklar förståelse av hur man söker, värderar, väljer och tillägnar sig innehåll från olika källor för information, kunskaper och upplevelser (Skolverket, 2011a, 2011b).

Undervisningen i engelska i finländska grundskolor syftar till kulturell mångfald och språkmedvetenhet, färdigheter för språkstudier samt växande språkkunskaper som inbegriper förmågan att kommunicera, förmågan att tolka texter samt förmågan att producera texter. I de högre årskurserna utvecklas elevernas språkliga medvetenhet och slutledningsförmåga. I läroplansgrunderna beaktas även det informella lärandet på fritiden som innehåll i undervisningen. Ytterligare uppmuntras eleverna att söka information på engelska i olika läroämnen och på de mångvetenskapliga lärområdena/kunskapsområdena (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Som synes ovan är ämnes- och kursplanerna som är del av läroplanerna för både Sverige och Finland påverkade av Europarådets intentioner. För de språkliga färdigheternas del har en samordning gjorts i båda länderna med nivåerna i *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) (Council of Europe, 2001, 2018; Hildén & Takala, 2007; Oscarson, 2015) men varken i Sverige eller i Finland existerar empirisk validering till stegsystemet trots att flera deskriptorer har skapats i samråd med verksamma lärare/pedagoger. Allmänt bedöms dock nivåerna i engelska vid slutet av grundutbildningen ligga vid *B1 låg* i Sverige och *B1.1* i Finland och vid slutet av gymnasiets obligatoriska kurser vid *B1 hög/B2 låg* i Sverige och vid *B2 låg* i Finland (Hildén & Takala, 2007; Oscarson, 2015; Utbildningsstyrelsen 2014, 2015).

När Sverige genomförde stegsystemet i engelska och moderna språk ersattes de tidigare normrelaterade centrala proven med nationella prov i engelska för år 9 samt kurserna Engelska 5 och 6 och ett bedömningsmaterial för Engelska 7. I Finland täcktes bristen av precision i bedömningshänseende på kommunal nivå och på skolnivå av en komplettering till läroplanerna som bestod av riktlinjer för betyget 8 (goda kunskaper) år 1999. Den finländska betygsskalan sträcker sig från underkända (4) till utmärkta kunskaper (10), varav nummer 5 betecknar det lägsta godkända vitsordet. I den finländska grundutbildningen anordnas inga slutprov i en nationell omfattning, men uppnåendet av lärresultat granskas med jämna mellanrum i utvärderingar som verkställs av det nationella centret för utbildningsutvärdering enligt en plan som godkänns av Undervisnings- och kulturministeriet. Utvärderingarna grundar sig på statistiskt representativa urval av elever från hela landet (Lag om Nationella centret för utbildningsutvärdering, 1295/2013). I språkämnens utreds kunskaperna i det andra nationella språket och engelska regelbundet minst en gång per läroplansperiod i den grundläggande utbildningen. I slutet av gymnasiet avlägger finländska studerande ett *high-stakes* prov, studentexamen⁶, där det mest frekventa språkprovet är det i engelskans långa lärokurs (Studentexamensnämnden. Lagen om studentexamen 502/2019, 2020).

De två länderna skiljer sig även gällande betygssystem där de svenska kunskapskraven⁷ definieras av betygen A–F med skriftliga kriterier för betyg A (mycket väl godkänt), C (väl godkänt) och E (godkänt). I den läroplansgrund från Finland 2014 som analyserats angavs enbart en kriteriebaserad beskrivning för betyget/vitsordet 8 på en tiogradig skala.

⁶ Den finländska gymnasieutbildningen avslutas med en studentexamen. Med hjälp av studentexamen klarläggs om de studerande har tillägnat sig de kunskaper och färdigheter som anges i gymnasiets läroplan samt uppnått tillräcklig mognad enligt målen för gymnasieutbildningen. I examen ingår prov i modersmål och litteratur, det andra inhemska språket, främmande språk, matematik och realämnen.

<https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/informationsservice/information-om-studentexamen>

⁷ Numera benämnda ”betygskriterier”

1.2 Läroplansteori

Forskning om läroplaner kan belysa de bakomliggande premisser som inte alltid är tydliga för en läsare, speciellt om läroplanen inte är skriven och baserad på ett och samma lärandeperspektiv. För att en läroplanstext ska förstås på samma sätt bör det finnas samstämmiga teoretiska antaganden till grund. De klassiska läroplansteorierna benämns *deliberativa*, *systematiska*, *existentialistiska*, *radikala* och *pragmatiska* (Null, 2017).

Den systematiska läroplansteorin beskrivs som ambitionen att specificera generella krav på kunskap och kompetens som mål för lärandet. Enligt Null (2017) är “mätning, effektivitet och allmängiltighet” nyckelord (s. 66). Wahlström (2015) anser dessutom att lärare ska genomföra läroplanen med en “teknisk-instrumentell kunskapssyn” som lägger fokus vid “vad eleven ska lära sig” för att bli en god medborgare (s. 127–128).

Som en kontrast till det systematiska perspektivet presenteras det existentialistiska, där läroplanen kan betraktas som ett verktyg för utveckling av individuell mognad (Null, 2017). Processen kan även beskrivas som elevens “bildningsresa” (Wahlström 2015, s. 128). Som ytterligare ett perspektiv placerar den radikala läroplanssynen rättvisa och jämlikhet i centrum (Null, 2017; Wahlström, 2015). Skolan lyfts som en “viktig del i ett bredare perspektiv av social förändring” (Wahlström, 2015, s. 132). Enligt Wahlström (2015) kan till exempel en radikal läroplanssyn betrakta traditionell bedömning med ”kritiskt avståndstagande som uttryck för rådande maktordning” (s. 134). Existentialistisk och radikal läroplansteori kan ses som utgångspunkter i elevers utveckling av sin bedömningsförmåga och utvärdering av undervisningen. Detta som en balansering eller förskjutning av den enväldiga makten över bedömning från lärare till elev. Det existentialistiska perspektivets fokus på den individuella elevens rättigheter gällande behov och intressen kan således liknas vid det radikala perspektivets förespråkande av elevens emancipation, som ett led till bemyndigande eller *empowerment* hos marginaliserade grupper i meningen genus, etnicitet och samhällsklass. Den pragmatiska läroplanssynen tar till sist sin utgångspunkt i hur det dagliga skolarbetet kan leda till värdefulla empiriska insikter och lärdomar. Den baseras på uppfattningen att människan kan inhämta användbar kunskap under arbetets gång och att hon kan anpassa sina lösningar till lokala och specifika problem, snarare än till uppsatta mål (Null, 2017).

Å ena sidan kan oklarheter uppstå om läroplanstexter inte fullt ut följer endera perspektiv och klart uttrycker vad som tydligt ska implementeras genom centrala beslut visavi vad som ska vara föremål

för tolkning och lokala överenskommelser. Å andra sidan finns det en generell åtskillnad mellan innehåll och metod i Norden, där läraren förväntas fatta didaktiska beslut om hur undervisningen ska bedrivas i en viss skolmiljö (Elde Mølstad & Karseth, 2016).

Utifrån krav på likvärdig utbildning, behövs bedömningsstrategier som utgår från lokala beslut. Enligt Wahlström (2015) kännetecknas “den deliberativa läroplansfilosofin ... av en betoning på att omsätta läroplanen i praktisk handling. Den bärande metoden för denna omvandling från läroplanstext till undervisningspraktik är deliberation, där olika perspektiv lyfts fram och prövas i gemensamma överläggningar” (s. 133). Effektiviteten i ett sådant system kan utvecklas genom att demokratiska arbetsformer ges utrymme och under förutsättning att kompetensutveckling är tillgodosedd, medan aktörerna kan uppleva förvirring och frustration, om dessa villkor inte är uppfyllda.

1.3 Bedömarkompetens

Bedömarkompetens kan betraktas som en aspekt av lärarkognition. Den senare beskriver lärares kunskaper, tankar, uppfattningar om eller attityder till undervisning, bedömning och lärande, och som kan utläsas i deras olika didaktiska beslut (Borg, 2015).

Termen bedömarkompetens introducerades av Stiggins (1991), som menade att lärare bör ha en “basic understanding of the meaning of high- and low-quality assessment” och vara förmögna “to apply that knowledge to various measures of student achievement” (s. 535). Enligt Stiggins (1991) ställer bedömarkompetenta personer två frågor om all bedömning av prestationer: Vilken information om de krav som vi värderar får de studerande av en viss bedömning? Vilken effekt kommer denna bedömning förmodligen att ha på dessa personer? Bedömarkompetens är således att ha förmågan att “seek and use assessments that communicate clear, specific, and rich definitions of the achievement that is valued” (s. 535).

Mot bakgrund av den omfattande uppmärksamhet som bedömning i språk fick under den inledande delen av 2000-talet noterade Fulcher (2012) hur angeläget det är att definiera bedömarkompetens. För det första ställer en ökad användning av prov och bedömning krav på ansvar. För det andra innebär globalisering, immigration och migration utmaningar både för provkonstruktörer och skolans representanter exempelvis vad gäller nationell identitet och

språkrav samt *washback*-effekter. För det tredje påverkar en förändrad syn på bedömning fältet (Fulcher, 2012). Forskning om den formativa bedömningens vikt för ett positivt lärandeklimat och för tillförlitlig summativ bedömning, av bland andra *the Assessment Reform Group* (1989–2010) och den efterföljande *Association for Achievement & Improvement through Assessment*, belyser vikten av att definiera bedömning som en konstruktiv och progressiv del av undervisning och lärande (Fulcher, 2012). Således ställs ökade krav på lärarens bedömarkompetens (Fulcher, 2012; Inbar-Lourie, 2017; Popham, 2009).

De flesta modeller av bedömarkompetens omfattar teoretiska, praktiska och filosofiska komponenter (Volante & Fazio, 2007) och även bedömningens socio-historiska dimensioner (Fulcher, 2012). Dessa har indelats i detaljerade kategorier med hänsyn till elevers lärandeprocess och övriga egenskaper samt klassrumsarbete i form av respons, kommunikativa handlingar och stöd åt elevautonomi (Brookhart, 2011; Popham, 2009; Xu & Brown, 2016). Taylor (2013) har utvecklat förslag till definitioner av de krav som ställs för bedömarkompetens och de omständigheter som bör beaktas. Det kan gälla kunskaper om exempelvis bedömnings- och språkteori; tekniska färdigheter; uppfattningar och attityder till bedömning samt lokal praxis. Hon poängterar vikten av generell bedömarkompetens på bred front för samtliga berörda aktörer (Taylor, 2013). Även Vogt och Tsagari (2014) pekar på de behov av bedömarkompetenser som lärare säger sig sakna när de avslutat sin lärarutbildning.

I denna artikel har vi valt att utgå från Pastore och Andrades (2019) *conceptual, praxeological* och *socio-emotional* kategorier. För det första definierar författarna den begreppsmässiga dimensionen som lärares behov av kunskap om olika modeller och metoder för bedömning. Lärares förståelse av och uppfattningar om bedömning, undervisning och lärande är viktiga utgångspunkter. För det andra är den praxeologiska dimensionen “bedömning i praktiken”, det vill säga hur arbetet med bedömning kan genomföras i skolan. Kompetens gällande integrationen av bedömning, undervisning och lärande är avgörande för att lärare ska kunna uppfylla de krav och förväntningar som ställs av myndigheter och av samhället i övrigt. För det tredje återoppar Pastore och Andrade (2019) en socio-emotionell dimension, dvs. vikten av lärares förmåga att hantera sociala och emotionella aspekter av arbetet med bedömning av elevprestationer i klassrummet men även i kontakten med kollegor och föräldrar. Denna tredimensionella modell av bedömarkompetens som de ger uttryck för, beaktar utbildningspolitik, klassrumskontext, professionell praxis och

lärarklokskap. Vidare framgår att lokala förutsättningar måste definieras och uppmärksammas, men att de strategier som används ska grundas i tillräckliga teoretiska och empiriska kunskaper om hur bedömning bör genomföras samt på vilka underlag och mot vilka mål detta ska ske. Detta har även implikationer gällande lärares kompetensutveckling (Pastore & Andrade, 2019), vilket också är ett viktigt tema inom lärarkognitionsfältet (se t.ex. Borg, 2011, 2015, 2018; DeLuca et al., 2017; Krille, 2020).

Bedömarkompetens och övriga aktörer

I både Sverige och Finland har rektor en central roll som ansvarig pedagogisk ledare och ska dels bereda utrymme för personalens kompetensutveckling, dels möjliggöra för samverkan och samsyn i lärarkollegiet. I Finland förutsätts rektor ha lärarutbildning (Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet, 1998), något som på senare år inte är lika självklart i Sverige och som kan få konsekvenser för dennes förmåga att leda ett lärarkollegium i bedömningsfrågor. Som Perry (2013) uttrycker det är rektors ledarskap avgörande för implementering av skolreformer på sätt som främjar elevers lärande. Bedömarkompetens är en central färdighet för att rektor ska kunna förstå och använda till exempel resultat av prov och för att leda arbetet med lärarnas möjligheter att förbättra undervisningen. I samma anda har Stiggins (2001) tidigare framhållit vikten av rektors ledarskap gällande lärares möjligheter att utveckla sin kompetens för att integrera bedömning i sin dagliga undervisning och därmed understödja elevernas lärandeprocess. Ett sådant ledarskap beaktar vikten av tydliga målsättningar för arbetet med kompetensutveckling kring bedömning och säkerställandet av ett bedömarkompetent lärarkollegium.

Ett centralt mål när det gäller bedömning är också utvecklingen av elevernas egna lärandeprocesser. Deras studieresultat är föremål för lärarnas bedömningar, men lika viktigt är elevernas egen förståelse av dessa bedömningars validitet. Kunskapen om var man befinner sig både under lärandeprocessen och vid slutliga omdömen och betygssättning är väsentlig för att utvecklas vidare, i detta fall i engelska. Bedömarkompetens är dock ingen medfödd förmåga, utan kan utvecklas hos elever genom delaktighet i bedömning, med hjälp av till exempel portfolioarbete samt kamrat- och självbedömningspraktiker där de är väl medvetna om vilka mål de förväntas nå (Black & Wiliam, 1998). Forskningsmässigt vet vi från tidigare att metakognitiva förmågor, som en väl utvecklad bedömarkompetens hos elever, hjälper att både motivera dem och gagna vidare inläring i ett

livslångt perspektiv samt nå bättre slutresultat (Flavell, 1979; Dragemark Oscarson, 2009; Oscarson, 1997, 2014).

Utifrån denna bakgrund är en analys av läroplanstexter viktig, även de som är under kontinuerlig revision. Skolans aktörer behöver kunna avläsa hur olika läroplansteorier präglar tolkning beroende på textutrymme och vilka uppdrag och bedömarkompetenser som förväntas av dem. De behöver kunna avläsa förväntningar utifrån hur olika underliggande läroplansteoretiska synsätt påverkar hur uppdrag formuleras. Syftet är att analysera hur Sverige och Finland skriver om bedömningsuppdraget i engelska, dvs. vilket utrymme dessa texter får i läroplanerna samt vilka olika läroplansperspektiv som präglar dem och vad detta kan innebära för skolans aktörers uppdrag för att synliggöra och diskutera påverkan av läroplanens bakomliggande föreställningar på dess möjligheter till implementering.

Syftet leder till följande forskningsfrågor:

- Hur mycket textutrymme får texterna kring bedömning i respektive land?
- Vilka bedömningsuppdrag tilldelas olika aktörer i skolan och vilka bedömarkompetenser förväntas de besitta?
- Vilka läroplansteoretiska synsätt är märkbara i bedömningstexterna?

2. Metod

Studien är en komparativ fallstudie i form av en abduktiv innehållsanalys (Galaczi, 2013; Graneheim et al., 2017) som rör text om bedömning i svenska och finländska styr- och policydokument, det vill säga läroplaner innefattande kursplaner för grund- och gymnasieskolan som reglerar skolväsendet och skolans aktörer.

Metodvalet omfattar både en kvalitativ och en småskalig kvantitativ komparativ innehållsanalys. De kvantitativa frågeställningarna berör det faktiska utrymmet, dvs. hur mycket som skrivs om bedömning och betyg/vitsord och hur varierat det är uttryckt när det gäller bedömningsproblematik i respektive läroplan. Det är något vi menar speglar tyngden i budskapet till skolans aktörer.

De mer kvalitativa analyserna, det vill säga närläsningen av de delar av läroplanerna som specifikt riktar sig mot bedömning och betygssättning, ger en tolkning av vem som har ett explicit uppdrag, vilken läroplansteoretisk inriktning detta speglar samt vilka bedömarkompetenser som därmed är nödvändiga. En närläsning innebär även en språklig analys som går ut på att identifiera och urskilja nyanser i ord och uttryck som kan ha betydelse för tolkningen (Kvale & Brinkmann, 2014). Allt som menas behöver inte uttryckas explicit eller bokstavligt utan kan ligga i undertexten och innebära en inferens av läsaren. Vid tolkningen har då även det skrivna ordet uppmärksamats och på så sätt framträder även det implicita innehållet, det som krävs för att styra praktiken gällande bedömning.

2.1 Material och dess begränsningar

Styrdokument eller styrande dokument anger riktlinjerna för svenska och finländska skolor. De omfattar skollagen och förordningar, som läroplaner, inklusive kursplaner men däremot *inte* allt stödmaterial. Läroplansgrunder är det som i Finland (finlandssvensk version) kan likställas med de svenska läroplanerna. Materialet som analyserats, styrdokument i form av grunderna för läroplaner för språk har på så vis jämbördig ställning i respektive land som förordningar. I Sverige ska utbildningen vara ”likvärdig [...] oavsett var i landet den anordnas” föreskriver skollagen (SFS 2010:800, 1 kap. 9§). Det vill säga, de kunskapskrav och övriga generella ramar om ett specifikt skolämne som tillkännages i lagtexten ska ange de mål som läraren och eleverna ska beakta och kunna uppfylla, men innehållet kan justeras i ljuset av läroplanstext i specifika program och de behov som eleverna har för att kunna nå dessa mål. I de finländska dokumenten, framtagna av Utbildningsstyrelsen (Glu14 och Ggl15) finns däremot föreskrifter och riktlinjer gällande detaljer om ”Bedömningen av den studerandes lärande” i kapitel 6. I dessa dokument finns citat ur lagtexter och förordningar inbäddade (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Studien behandlar, i enlighet med vad som sägs ovan, svenska läro-, ämnes- och kursplanetexter Lgr11 (kapitel 2.7) och Lgy 11 (kapitel 2.5) samt ämnes- och kursplanerna (Skolverket, 2011a; 2011b). Enbart bedömningskriterierna och kunskapskraven för nivå C i årskurs 9 och för engelska 5 har analyserats för att motsvara den enda kriteriebaserade beskrivningen, för betyget 8, i den finländska läroplanen på alla nivåer. Den behandlar även de finländska Glu14 och Ggl15 (Utbildningsstyrelsen, 2014; 2015) tillsammans med de kapitel som berör allmänna riktlinjer i

bedömning (kap. 6 i Gglu14 och Ggl15) samt bedömning i engelska. Endast nivåbeskrivningen för vitsordet 8 (goda kunskaper) har beaktats på båda stadierna när det gäller kunskapskrav.

Valet att enbart analysera läro- och kursplaner som uttryckligen gäller bedömning och betyg samt engelska, och inte inkludera allmänna råd och stödmaterial som finns i båda länderna, beror på att gränsdragningar mellan normativa och informativa material kan vara svåra att göra. Det är också på grund av att dessa texter *uppfattas* bindande av lärare på ett sätt som allmänna *råd* och *stödmaterial* inte gör när de dessutom ligger utanför läroplanen.

2.2 *Analys och genomförande*

Den konkreta analysprocessen har genomförts i olika faser. I den första fasen lästes läroplanerna för svensk grundskola (senare år) och gymnasieskola samt läroplansgrunderna för finländsk grundskola och gymnasium/gymnasieutbildning och fördelades mellan författarna. För att distansera sig från tidigare förhållningssätt som lärarutbildare och språklärare lästes materialet enskilt och vid ett flertal olika tillfällen. Explicita textsegment rörande olika former för bedömning och betygssättning noterades av var och en för att sedan läsas av de andra.

När textsegmenten validerats fortsatte arbetet genom att författarna räknade antal ord i de avsnitt som berörde bedömning. Eftersom språken skiljer sig betydligt åt när det gäller ordens sammansättning räknades även antal tecken, exklusive blanksteg, för att ge en något rättvisare bild av textmängden men utan att göra någon närmare semantisk analys. Varken antal ord eller antal tecken kan numeriskt och *entydigt* användas som säkra mått på texters förhållande till varandra när det gäller ”det manifesta innehållet”. För det krävs det semantiska greppet. Ändå ges en indikation om texternas omfång.

Författarna har sedan i fas två sökt begrepp och termer som har med temat bedömning och betyg att göra, i samtliga berörda texter inklusive kriterier för en nivå/ett steg i respektive läroplan. Följande sökord ansågs till exempel viktiga: *Bedömning; Bedömnings- och betygskriterier; Kunskapskrav; Betyg; Formativ; Kamratbedömning; Metakognitiv; Prov; Självbedömning; Summativ; Utvärdera; Vitsord (finlandssvenska)*.

Författarna har sedan enskilt och oberoende av varandra räknat termer och kategoriserat textsegmenten i relation till skolans aktörers uppdragsområde. Dessa har ytterligare systematiserats

utifrån analysfrågorna ”vem riktar sig texten till”, ”vem eller vilka har fått uppdraget att genomföra handlingen” för att synliggöra vem som explicit och implicit förväntas utföra uppgiften. Detta är en språklig analys som till exempel distingerat mellan passiva och aktiva former av verb – där aktiva verb ofta har ett direkt subjekt till skillnad från de passiva. Resultaten har sedan kodats utifrån Pastore och Andrades (2019) tre bedömningsdimensioner och kompetenser för att belysa vad som i första hand krävs av lärare att dels nå satta mål, dels hantera uppdraget men även utbildningsanordnare/huvudmans/rektors och elevers roll.

I den tredje fasen har textexemplen kodats, på samma vis som ovan men här fokuserats på vilken läroplansperspektiv som de speglar. Som avslutande fas har författarna analyserat varandras resultat för att ta fram de mest framträdande dragen. När det gäller Pastore och Andrades (2019) bedömningskompetensmodell, liksom Nulls (2017) läroplanskategorier är inga av dessa kategorier entydiga, men här är de mest framträdande dragen som fokuseras för att ge en förståelse för spännvidden i uttolkningar som kan göras.

Den största begränsningen i studien är valet av material att analysera. Författarna belyser enbart de delar av läroplanstexter som berör bedömning och betyg, med fokus på engelska. Det är även rimligt att ifrågasätta om att räkna ordmängd och teckenmängd ger en rättvis bild av textmängden eller om det är meningsfullt att göra en jämförelse på basis av teckenmängder utan att ta med i beräkningen vilka *betydelser* som respektive mängd förmedlar. Olika språk har olika långa ord, och olika långa meningar, för att uttrycka *ett och samma* semantiska innehåll. Det råder inte något absolut 1:1-förhållande när det gäller språk som svenskan och finländska. Genom att författarna enskilt gjort flera genomläsningar och granskat varandras tolkningar stärks studiens trovärdighet och tillförlitlighet likväl som transparensen i dessa tolkningar (O'Connor & Joffe, 2020).

3. Resultat

Resultaten visar skillnader i textutrymme gällande bedömning i Sverige och Finland. De pekar också på mindre skillnader i de olika bedömningsuppdrag och bedömarkompetenser som förväntas av olika aktörer i de båda länderna. Det finns två tydligt dominerande bakomliggande läroplansteoretiska synsätt som kan avläsas i bedömningstexterna.

3.1 Utrymme för bedömning

I tabell 1 synliggörs skillnaderna i det utrymme som ges bedömning och betyg. Detta gäller både avseende antal ord och tecken utan mellanslag samt typ av ord som används i både grund- och gymnasieskolans läro-, ämnes- och kursplaner för respektive land.

Tabell 1a

Utrymme (ord- och teckenmängd) som ges området bedömning i svenska respektive finländska läroplaner för grundutbildningen och gymnasieskolan.

	Sverige		Finland	
	Grundskolan	Gymnasiet	Grundskolan	Gymnasiet
Avsnitt	Kapitel 2.7 Bedömning och betyg	Kapitel 2.5 Bedömning och betyg	Kapitel 6	Kapitel 6
Antal ord	142	144	6306	3886
Antal tecken utan blanksteg	943	916	37962	2316
Avsnitt	Kunskapskrav för engelska: Årskurs 9, betyg C	Kunskapskrav för engelska 5, betyg C	Mål för undervisning och bedömning: Främmande språk inkl. A-engelska	Mål för undervisning och bedömning: Främmande språk inkl. A-engelska
Antal ord	235	215	236	268
Antal tecken utan blanksteg	1363	1293	1491	1561
Avsnitt			Nivåbeskrivning för avgångsbetyg 8 (åk 7)	Nivåbeskrivning för avgångsbetyg 8
Antal ord			323	237
Antal tecken utan blanksteg			1988	1370

Tabell 1b

Bedömningsord (begrepp och termer) som ges i området bedömning i svenska respektive finländska läroplaner för grundutbildningen och gymnasieskolan.

Ord och begrepp	Sverige		Finland	
	Grundskolan	Gymnasiet	Grundskolan	Gymnasiet
Bedömning	2	2	218	56
Bedömningskriterier	0	0	7	0

Ord och begrepp	Sverige		Finland	
	Grundskolan	Gymnasiet	Grundskolan	Gymnasiet
Betyg	3	2	109	44
Formativ	0	0	4	0
Intyg	0	0	0	0
Kunskapskrav	3	3	3	0
Kamratbedömning	0	0	7	0
Metakognitiv	0	0	1	0
Prov	0	0	7	9
Självbedömning	0	0	13	2
Summativ	0	0	2	0
Utvärdera	0	0	3	1
Vitsord	0	0	51	46
(finlandssvenska)				

Tabell 1a och 1b visar resultat av den kvantitativa analysen över antal ord och termer för nyckelbegrepp. I den svenska läroplanen för grundutbildningen omfattar de generella anvisningarna för bedömning endast 142 ord i Kapitel 2.7 (vilket är 0,6% av det totala ordantalet i hela läroplanen). Motsvarande formuleringar i de finländska läroplansgrunderna innehåller sammanlagt 6 306 ord inklusive rubriker i Kapitel 6 (vilket är 0,4% av det totala ordantalet i hela läroplanen).

En stor del av det stoff som i Finland beskrivs i generella icke-ämnesspecifika anvisningar, uttrycks i Sverige i samband med kurs- och ämnesplanerna. I de svenska texterna uttrycks kunskapskraven för betyget C i engelska år 9 i 235 ord. I Finland omfattar goda kunskaper (betyg 8 på den 10-gradiga skalan) på skolbetyget av 323 ord. Variationen i ordantalen återspeglar graden av precision i och med att studierna framskrider.

Vad gäller bedömningsrelaterade ord i de två dokumenten för grundutbildningen visar sig ”betyg” vara den mest framträdande termen i den svenska läroplanen, följt av lika många belägg för ”kunskapskrav”, medan själva nyckelbegreppet ”bedömning” endast förekommer två gånger. ”Betyg” i finlandssvenskan betyder enbart det dokument som utfärdas i slutet av ett skolar eller ett utbildningsstadium och förekommer 109 gånger i den finländska läroplanstexten vars motsvarighet inte förekommer överhuvudtaget i de svenska texterna. ”Vitsord” för sin del syftar till

rikssvenskans siffer- eller bokstavsbedömning och återfinns i 51 belägg. Bedömning nämns hela 218 gånger självständigt och i sammansatta ord som självbedömning (13) och kamratbedömning (7) med ytterligare 20 belägg. "Utvärdering" förekommer ofta i en nära synonym betydelse med bedömning. Termen "kunskapskrav" är lika många i svenska och finländska dokument (3).

Samma trender i ordantal och begrepp och termer fortsätter i de gymnasiala läroplanstexterna. Vad som framträder i läroplanen för svenska gymnasieskolan är en begränsad text gällande övergripande mål och riktlinjer för betyg och bedömning inklusive rubriker (144 ord) dvs. 0.9% av det totala ordantalet i hela läroplanen. De vanligaste begreppen som används i texterna, om än sparsamt är kunskapskrav (3), betyg/betygssättning (2) och bedömning (2).

Bedömning (56), betyg (44) och vitsord (46) är de mest frekventa termerna i det finländska gymnasiet läroplansgrunder. Självbedömning förekommer enbart två gånger, det vill säga mer sällan än i grundutbildningen (13), vilket ter sig oväntat, eftersom det vore naturligare att förutsätta att förmågan att bedöma den egna utvecklingen var mer utvecklad hos en gymnasist även om elevautonomi ska beaktas och uppmuntras i ett tidigt skede. Möjligtvis kan det vara så att självbedömningsförmågan anses vara mer utvecklad i gymnasiet och därför inte behöver ordas om i samma utsträckning.

Som tabell 1a och 1b visar, omfattar den finländska gymnasiala läroplansgrunderna fler ord, fler begrepp och i stort sett längre texter om bedömning. Även om textmassan är kortare och enklare än i grundutbildningens, innehåller bedömningskapitlet 3 886 ord och bedömningen av främmande språk inklusive engelska beskrivs med 268 ord vilket kan bero på att grundskolans läroplan 2014 var en ordentlig reform, medan den analyserade gymnasieläroplanen endast "uppdaterades" 2015.

I fråga om språkundervisningens mål och bedömningsgrunder har den finländska läroplanen för gymnasiet ett särdrag som inte finns representerat i grundutbildningens styrdokument. Detta är den utförliga beskrivningen av hur muntliga färdigheter bedöms. Den upptar 276 ord av redovisning om hur en särskild kurs med muntlig orientering ska anordnas av varje utbildningsarrangör och hur ett separat intyg kan utfärdas över prestationen på kursens slutprov. Genom detta specialarrangemang har man sedan år 2010 sökt stödja den muntliga kommunikationens roll och råda bot på frånvaron av ett muntligt delprov i studentexamen.

Sammanfattningsvis kan konstateras att omfattningen av bedömningsanvisningar i de två ländernas läroplanstexter för både grund- och gymnasieutbildning avviker starkt från varandra. I de svenska texterna för grundskolan täcks temat bedömning av en halv sida, medan de finländska texterna för grundnivån är avsevärt längre och utförligare, närmare bestämt sammanlagt 18 sidor (13 sidor allmänna anvisningar, 3 sidor om bedömning i engelska i årskurserna 7-9). Vidare omfattar antalet sidor ägnat åt bedömning i de svenska läroplanerna för gymnasiet knappt en halv sida, medan de finländska motsvarande delarna omfattar 19 sidor (9 sidor generella anvisningar, 1 sida om bedömning i främmande språk och 9 sidor nivåbeskrivningar). De svenska läroplanstexterna är således betydligt kortare och lutar sig mot att råd och rekommendationer i stödmaterial anlitas.

3.2 Uppdrag gällande bedömning

Nedan redovisas exempel på hur bedömningsuppdraget uttrycks i de olika läroplanerna, kategoriserade efter vem eller vilka som kan sägas ha ett uppdrag för handlingarna.

Huvudman/Skolledning

I den svenska grundskolan har ledningen med huvudman det yttersta ansvaret att uppfylla målet “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” (Skolverket, 2011b, 2 kap. 7§ [Lgr11]). Detta krav har sedan formulerats i en tydlig anvisning för gymnasiet: “Skolans mål är att varje elev tar ansvar för sitt lärande” (Skolverket, 2011a, 2 kap. 5§ [Lgy11]). I Finland har skolans ledning ett särskilt ansvar för grundskolan, eftersom: ”Utbildningsanordnaren ska övervaka att bedömningen av lärande följer principerna för bedömning och stödja utvecklandet av bedömningen” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 49 [Glg14]). Dessutom ställs krav på gymnasienivån att “i [den lokala] läroplanen ska bedömningssätt och -praxis närmare beskrivas” (Utbildningsstyrelsen, 2015, s. 234 [Ggl15]).

Lärare

Vad beträffar lärares uppdrag gäller följande för den svenska grundskolan: “Läraren ska utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn” (Skolverket, 2011b, 2 kap. 7§ [Lgr11]). Vidare, på gymnasiet ska läraren “vid betygssättningen utnyttja all tillgänglig information

om elevens kunskaper i förhållande till de nationella kunskapskrav som finns för respektive kurs” (Skolverket, 2011a, 2 kap. 5§, [Lgy11]). I de finländska läroplansgrunderna för grundskolan står det “Bedömningen är också ett verktyg som läraren ska använda för självbedömning och för att reflektera över sitt arbete”⁸ Utbildningsstyrelsen, 2014, kap. 6.1, s. 48 [Glg14]). För gymnasiet gäller att: “Bedömningen ska även ge information till vårdnadshavaren, de följande läroanstalterna, arbetslivet och andra motsvarande parter” (Utbildningsstyrelsen, 2015, kap. 6.1, s. 234 [Ggl15]).

Det framgår för båda länderna i de aktuella texterna att skolans mål och lärarens uppdrag är att, dels säkerställa rättvisa formativa och summativa bedömningar av elevernas alster, dels skapa förutsättningar för elever att utveckla insikter och kunskaper om att de kan bedöma sina egna och klasskamraters färdigheter i engelska.

Elever

Elevens uppdrag i den svenska grundskolan innebär att: “Eleven visar sin förståelse genom att välgrundat redogöra för, diskutera och kommentera innehåll och detaljer samt genom att med tillfredsställande resultat agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet” (Skolverket, 2011b, [Kunskapskrav för betyget C i åk 9]). För motsvarande uppdrag på gymnasiet gäller det att “Eleven väljer texter och talat språk från olika medier och använder på ett relevant och effektivt sätt det valda materialet i sin egen produktion och interaktion” (Skolverket, 2011a [Kunskapskrav #3 för betyget C, Engelska 5]). I Finland sägs att “eleven själv reflekterar över målen” i grundskolan (Utbildningsstyrelsen, 2014, kap. 6.2, s. 49 [Glg14]). På gymnasienivån är det även viktigt för eleven att utveckla kunskaper om återkoppling: “Kamratvärdering hjälper den studerande att justera sina mål och utveckla sitt arbete i enlighet med målen” (Utbildningsstyrelsen, 2015, kap. 6.1, s. 234 [Ggl15]).

I både Sverige och i Finland åberopas dessutom elevens aktiva medverkan, det vill säga, eleven har i uppdrag att arbeta i enlighet med de syften och mål som ingår i förordningarna genom att till exempel *visa* och *redovisa* vunna kunskaper, samt ta ansvar för sina studier och den bedömning som kan göras inom ramen för själv- och kamratbedömning.

De analyserade svenska läroplanstexterna är kortfattade och därmed öppna för tolkning medan fler detaljer om de krav som ställs under studierna utvecklas i avsnittet om kunskapskrav i kursplanen för engelska. I de finländska texterna framgår det tydligare att läraren har huvudansvar för information till elever och vårdnadshavare om elevens progression men också att eleven förväntas utvärdera sina egna framsteg och arbete som har genomförts i samverkan med andra. Evidens för betygssättandet förutsätter elevens aktiva medverkan genom att förse läraren med bevis på sina kunskaper.

3.3 Dimensioner av bedömarkompetenser

Tabell 2 visar exempel på de bedömarkompetenser, det vill säga begreppslig (B), praxeologisk (P) och socio-emotionell (S) som förväntas av skolans aktörer som en följd av deras uppdrag och i vilken grad de förekommer i respektive läroplan.

Tabell 2

Resultatöversikt och belysande exempel på bedömarkompetenser som krävs utifrån uppdrag

Dimension av bedömarkompetens	Sverige		Finland	
	Grundskolan	Gymnasiet	Grundskolan	Gymnasiet
Begreppslig	17	16	36	44
Praxeologisk	17	3	93	18
Socio-emotionell	3	4	20	6
	Sverige		Finland	
Begreppslig	33	(55)	80	(37)
Praxeologisk	20	(33)	111	(51)
Socio-emotionell	7	(12)	26	(12)
Totalt (%)	60	(100)	217	(100)
Textexempel				
Begreppslig	[Av utbildningsanordnare avkrävs]: I [den lokala] läroplanen ska bedömningssätt och -praxis närmare beskrivas. (Finland, Gy)			
Praxeologisk	[Av eleven förväntas]: Eleven diskuterar utförligt några företeelser i olika sammanhang och delar av världen där engelska används. (Ur Kunskapskrav Engelska 5 Betyg C, Sverige, Gy)			
Socio-emotionell	[Av läraren förväntas]: Genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling (Sverige, Gr)			

Begreppslig,	[Av skolan och dess lärare avkrävs]: vårdnadshavarna får i enlighet med förordningen
Praxeologisk, Socio-	information om den studerandes arbete och framsteg i studierna (Finland, Gy)
emotionell	

Tabell 2 visar att i de svenska grundskoletexterna ligger de förväntade begreppsliga och praxeologiska bedömarkompetenserna i balans med varandra (17 kategoriseringar vardera). I grundskolan finns dock inga renodlade utsagor, utan alla innefattar en eller två av de andra dimensionerna. Krav på den socio-emotionella kompetensen är däremot låg (3) med tanke på elevernas ålder. Den finländska grundskolans texter visar på en starkare betoning på den praxeologiska bedömarkompetensen med sammanlagt 93 textutdrag som kategoriseras som praxeologiska, jämfört med 36 begreppsliga och 20 socio-emotionella. Även här är det få texter som bedöms som renodlade exempel av någon av de tre kompetenserna. Texterna på gymnasial nivå visar att både Sverige och Finland har högre förväntningar på begreppslig kompetens (16 och 44) än praxeologisk (3 och 18) och socio-emotionell (4 och 6). Totalt visar tabell 2 att man i Sverige har en starkare betoning på begreppslig kompetens än i Finland (55 % jmf med 37%) medan det är tvärtom med den praxeologiska kompetensen (33 % jmf med 51%).

Skillnaderna mellan länderna totalt speglas av den finländska läroplanens textmängd i antalet utsagor, men man kan säga att de tre dimensioner eller komponenter av bedömarkompetens som avkrävs skolans aktörer, utbildningsanordnare/skola/rektor, lärare och elever i både svensk och finländsk skola, är omfattande. Lärare förväntas behärska samtliga bedömarkompetenser, det vill säga begreppslig förståelse, praxeologisk hantering och socio-emotionell insikt som beskrivs i Pastore och Andrades (2019) modell. Deras modell fungerar, liksom tidigare försök till modeller, inte som ett komplett raster att lägga över läroplansskrivningarna och förväntningarna på skolans aktörer men ger ändå en tydlig bild av den kontextuella komplexiteten eftersom den inte reducerar bedömarkompetens till en endimensionell uppsättning handlingar. Om man utgår från den modellen är den dominerande dimensionen i läroplanstexterna huvudsakligen begreppslig och praxeologisk. Den socio-emotionella dimensionen förekommer mer sparsamt, men generellt något mer betonat på grundskolenivå. Utifrån att den finländska läroplanen och skrivningarna om bedömning är mer omfångsrik och detaljerad än den svenska är även de dimensioner som framkommer mer nyanserade. Finland betonar även den praxeologiska dimensionen starkare än Sverige och antalet skrivningar är mer varierade på det grundläggande stadiet. Båda läroplanerna

tar också med elevperspektivet, det vill säga vikten av kompetens att se till bedömningsfaktorer som involverar dem till gagn för *inläringen*.

3.4 Läroplanssyn

I tabell 3 ges belysande exempel från de svenska och finländska läroplanstexterna och vilket läroplansperspektiv som dessa uppdrag speglar och därmed hur lärare förväntas hantera bedömningsuppdraget.

Tabell 3

Läroplansteorier som speglas i bedömningsuppdraget i respektive läroplan

Läroplanssyn	Sverige		Finland	
	Grundskolan	Gymnasiet	Grundskolan	Gymnasiet
Deliberativ	15	6	37	30
Systematisk	13	11	60	34
Pragmatisk	1	2	13	12
Existentialistisk	1	6	42	21
Radikal	0	0	0	0
	Sverige		Finland	
Deliberativ	21	(33)	67	(27)
Systematisk	24	(37)	94	(38)
Pragmatisk	3	(5)	25	(10)
Existentialistisk	16	(25)	63	(25)
Radikal	0	(0)	0	(0)
Totalt (%)	64	(100)	249	(100)
per land				
Textexempel				
Deliberativ	[Läraren ska] vid betygsättning beakta även sådana kunskaper som en elev har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen (Sverige, Gy).			
Systematisk	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. (Sverige, Gr)			
Pragmatisk	Förmågan att arbeta ska tränas i olika läroämnen (Finland, Gr)			
Existentialistisk	I alla kurser ska den studerande ges mångsidig respons på sina framsteg i de olika faserna av lärprocessen (Finland, Gy)			

Radikal

Deliberativ, Självbedömning hjälper den studerande att justera sina mål och utveckla sitt arbete i

Systematisk, enlighet med målen (Finland, Gy)

Existentialistisk

Resultat för den tredje forskningsfrågan gällande läroplansteoretiska aspekter visar att på de grundläggande nivåerna i båda länderna dominerar en systematisk och summativ syn på bedömning med exempelvis fasta uppnåendemål. Även det deliberativa synsättet är starkt och visar hur ett mer holistiskt bedömningssätt präglar texterna där även elevers kunskaper utanför skolan tas hänsyn till och lokala tolkningar tillåts. Den existentiella aspekten, mer riktad mot individen och med inslag av till exempel själv- och kamratbedömning förekommer också. I tabell 3 kan man se att det systematiska perspektivet har kategoriserats 13 respektive 11 gånger i Sverige jämfört med 60 respektive 34 gånger i Finland.

Det deliberativa perspektivet identifierades i 15 fall på grundnivå jämfört med 6 på gymnasienivå i Sverige, och i 37 respektive 30 fall i Finland. Även existentialistiska skrivningar präglar de grundläggande nivåerna starkare än den gymnasiala (10 jämfört med 6 i Sverige och 42 jämfört med 21 i Finland). Färre pragmatiska läroplansperspektiv kategoriserades överhuvudtaget i de svenska texterna (1 respektive 2) och i de finländska (13 respektive 12). Inga utsagor kategoriserades som radikala, där eleverna helt och hållet skulle ha ansvar för eget lärande och bedömning.

När det gäller läroplansteoretiska aspekter totalt visar tabell 3 en dominans av det systematiska läroplansperspektivet för både grund- och gymnasieutbildningen i Sverige (37%) och Finland (38%) vilket är föga förvånande med tanke på läroplanens roll som förordning. Vidare kan en mer generell förväntan på deliberation eller lokala överläggningar mellan kollegor och mellan lärare och elever ses (33% respektive 27%).

Det pragmatiska perspektivet där lärarens roll är i fokus har betydligt färre kategoriseringar (5% respektive 10%). Dessutom lägger både Sverige och Finland lika mycket (25%) ansvar i dessa läroplansskrivningar för elevernas existentialistiska utveckling för både lärare och elever, det vill säga läraren förväntas anta en roll som både instruktör och vägledare till de insikter och kunskaper gällande kamrat- och självbedömning som eleven ska utveckla.

Sammanfattningsvis visar resultaten att läraren som vägledare och kunskapsförmedlare präglar de analyserade svenska och finländska läroplanstexterna både på grund- och gymnasienivå. Det finns dock en gradskillnad; i båda länderna förväntas visserligen läraren fatta beslut om vad och hur läraren kan agera för att eleven ska kunna utveckla sitt ansvar för studierna (deliberativ läroplanssyn), men i Finland finns det tydligare och längre skrivningar i läroplanens riktlinjer (systematisk läroplanssyn) även om läraren då förväntas göra desto fler tolkningar. I Finland bestämde dessutom skolorna när och hur betyg skulle införas upp till åk 8 fram till 2020-08-01, vilket gav lärare större möjlighet till kompensatorisk bedömning. Vidare ingår den existentialistiska läroplanssynen som ett viktigt inslag rörande elevens ansvar och möjligheter till utveckling i skolan för båda länderna.

4. Diskussion

Syftet med läroplanstexterna är att de ska styra bedömningsuppdraget. Utrymmet i texterna som specifikt berör bedömning är i den svenska läroplanen relativt begränsat och i de finländska texterna mer omfattande. Skillnaden är om något underrepresenterad med tanke på att en närmare textanalys troligtvis visat på än större skillnader än den enkla räkning av ordantalet som nu presenteras (dvs. fler ord i svenska texter givet jämförbart innehåll eftersom finländska ord tenderar att vara längre och motsvaras av mer än ett ord i svenskan). En trolig effekt av den sparsammare svenska texten är att tolkningsutrymmet ökar. Om man dessutom betänker att det finns risk att lärare endast sporadiskt bekantar sig med ytterligare anvisningar utifrån att Sveriges olika stödmaterial förväntas studeras lokalt, ökar tolkningsmöjligheterna än mer. Som Borg (2015) påpekar så påverkar specifika kontexter i den lokala skolmiljön hur lärare tänker och känner, och i förlängningen det praktiska genomförandet. Utifrån detta är det därför inte förvånansvärt att en bristfällig samstämmighet mellan lärresultat och betyg har presenterats i flera svenska studier (Jönsson & Balan, 2018; Selghed, 2011; Skolverket, 2015). Finlands mer omfattande och samlade läroplan ger en tydligare indikation om att det är läroplanen som är central för skolans arbete. Den finländska modellen ger å ena sidan läroplanstexten större tyngd och en betydligt större tydlighet gentemot läsaren, men å andra sidan mindre individuell handlingsfrihet för läraren.

De ord man använder i läroplanstexterna speglar de förväntningar på fackkunskap och yrkesspråk angående bedömningsterminologi och bedömningskunskap som ställs. Centrala begrepp (till exempel metakognition) varken definieras eller nämns i den svenska texten om bedömning till

skillnad från vad fallet är i Finland. En gemensam begreppslig förståelse är ett sätt att skapa en likvärdig bedömarkultur samt öka och bevara den bedömarkompetens som är nödvändig.

Gällande de bedömningsuppdrag och följande bedömarkompetenser som skolans aktörer förväntas inneha finns explicita skrivningar i de svenska texterna som "läraren ska" och här är ansvaret tydligt. Lärarkollektivet ingår dock även implicit som en betydande part i vad som benämns "skolan" och som utförare av vad "skolan ska". Skulle man då läsa bokstavligt blir det besvärande eftersom personifiering av exempelvis "skola" *kan* leda till en otydlighet gällande vem som *egentligen* har uppdraget och slutligen bär det ansvar som ofta granskas och kommenteras i fackpress och media (t.ex. Hallberg, 2020; Wallberg, 2017).

Vad gäller elevens uppdrag är det också tämligen tydligt framskrivet vad som förväntas. "Att utveckla" och "att ta ansvar" för sitt lärande betonas. Tilltalet innehåller ofta deskriptiva och aktiva verbformer, som "eleven visar" eller "eleven väljer". Att språkligt rikta sig direkt till eleverna är också ett sätt att skapa en känsla av och förståelse för delaktighet i lärandet, ett sätt att påtala vikten av elevaktivitet och ansvarstagande i den egna läroprocessen (Oscarson, 1997, 2014). Detta är något som Dragemark Oscarson (2009) även visar är en fullt rimlig ansats. I dessa svenska texter ser vi att det finns en variation i vem som är textens adressat, även om ansvaret för bedömningsuppdraget i verkligheten åläggs lärare och enbart är ett mål för eleverna. Språkbruket i de svenska texterna speglar och förmedlar en inställning till lärandet som går utöver det rent sakliga konstaterandet av ett uppdrag.

De finländska läroplanernas texter riktar sig rent språkligt inte selektivt till någon enskild av skolans aktörer och ger på så vis inga tydliga råd eller anvisningar om vem som bär ansvaret för olika handlingar. De riktar sig snarare, som bestämmelser, till utbildningsanordnare och via dem till utbildningspersonalen. Rektors och lärares uppdrag blir då att verkställa bestämmelser genom att fundera över vad de i praktiken inbegriper i den egna kontexten och vardagen. Där läsaren av de svenska texterna bara får en antydning till generella krav på till exempel elevernas utveckling i ansvarstagande, ges detaljerade anvisningar i motsvarande texter i Finland.

De svenska och finländska läroplanstexterna kring bedömning har en gemensam betoning på Pastore och Andrades (2019) begreppsliga, praxeologiska, och socio-emotionella dimensioner som skolans aktörer behöver kompetens i. I båda länderna förutsätts att speciellt lärare är

bedömningskompetenta och utbildade att följa riktlinjer och forskning. Men det framgår att texterna de ska följa inte alltid är entydiga. Om det i huvudsak krävs begreppslig och praxeologisk kunskap för att kunna planera, utvärdera och utveckla verksamheten tillsammans med elever i förhållande till nationella mål, kan man fundera över hur mycket som lärare har fått med sig från dessa områden från sin utbildning och vilken betoning de ges i praktiken, inte minst med tanke på att det varken i Sverige eller Finland finns en enhetlig lärarutbildning. Och, utifrån kunskapen om betygens betydelse och lärarens återkopplande roll, som Rinne (2014) framhåller, finns det skäl att fundera över om inte den socio-emotionella aspekten behöver synliggöras ytterligare. Följdfrågan blir då också i vilken mån det finns tillgång till och utrymme för kompetensutveckling att utveckla och förstärka dessa dimensioner för redan praktiserande lärare. Trots att utbildningsanordnaren i Finland har en plikt att delta i utomstående evalueringar och att svensk skolledning ansvarar för lärares kompetensutveckling (Lagen om Nationella centret för utbildningsutvärdering; Skollagen 2010:800; Utbildningsstyrelsen 2020a, 2020b), vittnar lärarnas fackpress och debatten i media i allmänhet om ett visst missnöje med både lärarutbildningarna och lärares brist på fortbildning i dessa frågor. Lärarstudenter som önskar mer praktisk kunskap i bedömningsfrågor upplever att fokus mest ligger på det begreppsliga planet samt att den socio-emotionella dimensionen inte behandlas i någon särskild omfattning överhuvudtaget (Dragemark Oscarson, 2020; Hildén & Dragemark Oscarson, 2021). Det *kan* å ena sidan vara så att mer fokus borde läggas på praxeologiska färdigheter men å andra sidan är det under utbildningen som studenter har möjlighet att fördjupa sig i de mer teoretiska aspekterna som ligger till grund för deras attityder och senare förståelse (Borg, 2015). Att lärare har ett starkt behov av kunskaper och färdigheter på alla dessa områden är dock oomtvistat (Fulcher, 2012; Pastore & Andrade, 2019; Taylor, 2013; Vogt & Tsagari, 2014).

Det systematiska läroplansperspektivet tillsammans med det deliberativa är mest framträdande i de analyserade texterna. Den radikala läroplanssynen lyser dock med sin frånvaro. Det kan möjligtvis förklaras genom att det som en gång upplevdes som radikalt i meningen att reformera eller skifta maktförhållanden mellan lärare och elev/studerande genom exempelvis självbedömningspraktiker (Fulcher, 2012; Oscarson, 1997, 2014; Wahlström, 2015) numera är ett relativt accepterat och normalt tillvägagångssätt för att främja lärande i stort. Att eleverna i Sveriges grundskolor ska utveckla ett växande ansvar för sina studier och göra bedömningar samt jämföra egna och andras bedömningar av prestationer och i Finland analysera ”sina framsteg i lärandet i relation till målen”

är numera inte radikalt (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 49). På gymnasiet förväntas dessutom eleverna ta ett större ansvar; i Sverige ska de kunna bedöma sina kunskaper och i Finland ska självbedömningspraktik hjälpa dem justera sina mål och inte bara analysera sina framsteg.

Spänningar kan dock uppstå mellan ett systematiskt och ett deliberativt perspektiv, när texten inte klart uttrycker vad som ska implementeras genom centrala beslut i förhållande till vad som ska vara föremål för tolkning och lokala överenskommelser. Denna otydlighet kan upplevas som positiv så till vida att den ger ett utrymme och en stor frihet men även upplevas som en källa till osäkerhet och i praktiken skapa olikheter i bedömningspraktiken. Spänningarna ställer även implicita krav på utbildningsanordnaren/skolan som förväntas utveckla ledarskap som möjliggör överläggningar och kompetensutveckling för lärarkollegiet att genomföra deliberativa lokala beslutsformer (jfr Skolverket, 2011a, 2011b; Uljens & Rajakaltio, 2017; Vitikka et al. 2016; Vitikka & Rissanen, 2019).

5. Slutsatser

Läroplanstexter i Sverige och Finland revideras kontinuerligt och exempeltexterna som vi har analyserat pekar för det första mot fördelen med att läsare har ett samlat dokument och därigenom får tillgång till både krav, råd och rekommendationer om man vill öka samförstånd kring bedömning. I Sverige skulle det innebära att en del stödmaterial om bedömning och betyg inkluderades för att dess status skulle förtydligas och den begreppsliga förståelsen av bedömningsterminologi bli gemensam. För Finlands del kan det innebära att hanterbarheten skulle öka om upprepningar och liknande text sammanfördes.

För det andra ser vi även att de bedömningsuppdrag skolans olika aktörer förväntas uppfylla behöver tydliggöras. Flera, inklusive Taylor (2013), Vogt och Tsagari (2014), samt Pastore och Andrade (2019) betonar vikten av generell bedömarkompetens för samtliga men det ska inte råda någon tvekan vem som kan hållas ansvarig för vad.

För det tredje skulle tydligheten öka i samtliga texter om man kan urskilja vilka nationella systematiska krav som är fastställda respektive vilka olika lokala möjligheter till tolkning som erbjuds. Ett villkor för sådana deliberativa överläggningar är som ovan nämnts att läroplanstexter är författade på ett så distinkt och explicit sätt att alla verksamma i skolan ska kunna förstå dem, och vara delaktiga i tolknings- och implementeringsprocessen.

Att skapa större samförstånd i en målstyrd skola, där validitet, inklusive aspekter som reliabilitet, transparens, autenticitet, återkoppling, själv-, kamrat- och sambedömning ska ingå är en viktig angelägenhet vid varje läroplansrevision. Höga förväntningar på till exempel bedömningspraktik i skolan ställer krav på konsekventa, tydliga och hanterbara riktlinjer för de som har ett medansvar för skolans utveckling. Fler analyser av hur olika läroplanstexter kan tolkas utifrån olika teoretiska perspektiv skulle kunna definiera vad som kan föranleda tvetydigheter och göra efterföljande nya revisioner klarare.

Referenser

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Borg, S. (2011). The Impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *Fuel and Energy Abstracts*, 39(3), 370–380.
- Borg, S. (2015). Teacher cognition and language education. *Research and Practice*. Bloomsbury.
- Borg, S. (2018). Evaluating the impact of professional development. *RELC Journal*, 49(2), 195–216. DOI: 10.1177/0033688218784371
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3–12.
- Council of Europe. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- DeLuca, C., Bolden, B., & Chan, J. (2017). Systemic professional learning through collaborative inquiry. Examining teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 67, 67–78.
- Dragemark Oscarson, A. (2009). *Self-Assessment of writing in learning English as a foreign language: A study at the upper secondary school level* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Dragemark Oscarson, A. (2021). *Swedish pre-service language teachers' understanding of key elements of summative assessment*. Teacher Education, Beliefs, and Identities. Virtuell konferenspresentation vid American Association for Applied Linguistics [AAAL], 19—23 mars. <https://www.xcdsystem.com/aaal/program/64O29Sh/index.cfm?pgid=57>
- Elde Mølstad, C., & Karseth, B. (2016). National curricula in Norway and Finland: The role of learning outcomes. *European Educational Research Journal*, 15(3), 329–344.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113–132.
- Galaczi, E. D. (2013). Content analysis. I A. J. Kunnan (Red.), *The companion to Language Assessment* (3e uppl.) (s. 1323–1339). John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118411360.wbcla063
- Hallberg, L. (2020, 11 juni). Lärare ger för låga betyg. *Special Nest, Neuropsykiatri i fokus*. <https://www.specialnest.se/skola/larare-ger-laga-betyg>
- Hildén, R., & Dragemark Oscarson, A. (2021). *Summative assessment in principle and practice – Finnish Language teacher students speak their minds*. Virtuell konferenspresentation vid Linguapeda, Helsingfors universitet. 14—15 maj.
- Hildén, R., & Takala, S. (2007). Relating descriptors of the Finnish school scale to the CEF overall scales for communicative activities. I T. A. Koskensalo, J. Smeds, P. Kaikkonen & V. Kohonen (Red.), *Foreign languages and multicultural perspectives in the European context* (s. 291–300). LIT Verlag.
- Inbar-Lourie, O. (2017). Language assessment literacy. I E. Shohamy, L. Or & S. May (Red.), *Language Testing and Assessment* (s. 257–270). Springer International Publishing.
- Johansson, A. (2018). *Lärares bedömningspråk. Språkhandlingar, bedömning och språklig utformning i grundskolans skriftliga omdömen* [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet]. Linneaus University Press.

- Jönsson, A., & Balan, A. (2018). Analytic or holistic: A study of agreement between different grading models. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 23.
- Krille, C. (2020). *Teachers' participation in professional development. A systematic review*. Springer.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. MTM.
- Lag om Nationella centret för utbildningsutvärdering, 1295/2013. <https://www.karvi.fi/sv>
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet. Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola* [Doktorsavhandling, Uppsala Universitet]. Arbetslivsinstitutet/Uppsala Universitet.
- Lundahl, C., Hultén, M., Klapp, A., & Mickwitz, L. (2015). *Betygens geografi—Forskning om betyg och bedömningar i Sverige och internationellt*. Vetenskapsrådet.
- Null, W. (2017). *Curriculum. From theory to practice*. Rowman & Littlefield.
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. DOI: 10.1177/1609406919899220
- Oscarson, M. (1997). Self-assessment of foreign and second language proficiency. I C. Clapham & D. Corson (Red.), *The encyclopedia of language and education. 7: Language testing and assessment* (s. 175-87). Kluwer.
- Oscarson, M. (2014). Self-Assessment in the classroom. I A. J. Kunan (Red.), *The companion to Language Assessment* (2e uppl.) (s. 1-18). John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118411360.wbcla046
- Oscarson, M. (2015). Bedömning på systemnivå - svenska skolan och språknivåer i Europarådets Common European Framework of References for Languages (CEFR). *Educare*, (2), 128-153.
- Ouakrim-Soivio, N., Rautopuro, J., & Hildén, R. (2018). Shadows under the North Star--The inequality developing in Finnish school education. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, (3), 65-86. <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1257214&dswid=-5711>

- Pastore, S., & Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model. *Teaching and Teacher Education*, 84, 128–138.
- Perry, M. L. (2013). *Teacher and principal assessment literacy* [Avhandling, University of Montana]. University of Montana ScholarWorks.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory Into Practice*, 48(1), 4—11. DOI: 10.1080/00405840802577536
- Rinne, I. (2014). *Pedagogisk takt i betygssamtal* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- 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* (s. 25–83). Peter Lang.
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt: lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen* [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. Malmö Högskola.
- Selghed, B. (2011). *Betygen i skolan. Kunskapssyn, bedömningsprinciper och läropraxis*. Liber.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för gymnasiet*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan> 2019-11-08
- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Fritzes.
- Skolverket. (2015). *Skolreformer i praktiken*. Rapport 418. Fritzes.
- SFS 2010:800. Skollag. Utbildningsdepartement.
- Studentexamensnämnden. Lagen om studentexamen (502/2019) (2020).
<https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/informationsservice/statistik/statistiktabeller>, 2020)
- Stiggins, R. J. (1991). Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, 72(7), 534–539.
- Stiggins, R. J. (2001). The principal's leadership role in assessment. *NASSP Bulletin*, 85(621), 19–26.

- Taylor, L. (2013). Communicating the theory, practice, and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language Testing*, 30(3), 403–412.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i okänd natur. En studie av betyg och betygsriterier. Historiska betingelser och implementering av ett nytt system* [Doktorsavhandling, Högskolan i Borås]. Högskolan i Borås.
- Uljens, M., & Rajakaltio, H. (2017). National curriculum development as educational leadership. I M. Uljens & R.M. Ylimäki (Red.), *Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik: Non-affirmative theory of education* (s. 411-437). Springer Open.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Föreskrifter och anvisningar 2014:96. Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2015). *Grunderna för gymnasiet läroplan*. Föreskrifter och anvisningar 2015:48. Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2020a). Kompetensledning.
<https://www.oph.fi/sv/utveckling/kompetensledning>.
- Utbildningsstyrelsen. (2020b). <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/gymnasieutbildning/glp2021-stod-implementeringen-av-gymnasiets-laro-plan>
- Vitikka, E., & Rissanen, M. (2019). Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. [Läroplan som nationellt och lokalt styrinstrument]. I T. Autio., L. Hakala, & T. Kujala. (2019). *Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tammerfors universitet.
- Vitikka E., Krokfors L., & Rikabi L. (2016). The Finnish national core curriculum. I H. Niemi, A. Toom & Kallioniemi A. (Red), *Miracle of Education*. SensePublishers. DOI: 10.1007/978-94-6300-776-4_6
- Vogt, K., & Tsagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, 11, 374–402. DOI: 10.1080/15434303.2014.

- Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749–770.
- Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups.
- Wallberg, H. (2017, 4e maj). Myter och missförstånd kring betyg och bedömning. *Skolvärlden*.
<https://skolvärlden.se/artiklar/myter-och-missforstand-kring-betyg-och-bedomning>
- Xu, Y., & Brown, G. (2016). Teacher assessment literacy in practice. A reconceptualization, *Teaching and Teacher Education*, (58), 149–162. DOI: 10.1016/j.tate.2016.05.010