

Min sammanfattning av

SOU 2016:25 – DEL 1

LIKVÄRDIGT, RÄTTSSÄKERT OCH EFFEKTIVT – ETT NYTT NATIONELLT SYSTEM FÖR KUNSKAPSBEDÖMNING

Det är utomordentligt tillfredsställande att lärarkåren äntligen, efter mer än 20 år, återigen kan komma att få nationellt stöd för sin betygssättning.

I denna text har jag samlat ett antal citat från betänkandet SOU 2016:25. Betänkandet är uppdelat i två delar: del 1 består av 525 sidor och del 2 av 268. Mitt eget synnerligen begränsade urval är enbart grundat i det egna intresset.¹

Dag som ovan
Gunnar Hyltegren

Ur betänkandets svenska sammanfattning

Ett nytt tredelat nationellt system för kunskapsbedömning föreslås.

Utredningen om nationella prov föreslår ett nytt nationellt system för kunskapsbedömning i tre delar. Systemet ska innehålla nationella prov, nationella bedömningsstöd och nationell kunskapsutvärdering. (s. 23)

De nationella proven ska ha *ett* syfte: att stödja betygssättningen.

I dag har de nationella proven två syften: att stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygssättning samt att ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå. Dessa två syften är svåra att förena i ett och samma prov. Därför är utredningens slutsats att de nationella provens syften ska renodlas och framöver konstrueras med ett avsett syfte. Vi föreslår att detta syfte ska vara att stödja betygssättningen. Därmed kommer de nationella proven att stärka en likvärdig betygssättning och elevernas rättssäkerhet. (s. 23)

Ett nytt system föreslås med syftet att visa i vilken utsträckning som kunskapskraven uppfylls.

I stället ska detta syfte på nationell nivå bäras av ett nytt system för nationell kunskapsutvärdering (NKU). På skol- och huvudmannanivå ska i första hand betygen bära syftet att ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls. Som komplement till betygen kan lokala utvärderingsprov användas som baseras på utbytta NKU-uppgifter. (s. 23)

De nationella proven blir färre.

Vid några tillfällen i grundskolan, specialskolan och sameskolan samt i gymnasieskolan och kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå ska eleverna dock göra obligatoriska nationella prov, eftersom proven ger förutsättningar för en mer likvärdig betygssättning och en ökad rättssäkerhet för eleverna. (s. 25)

¹ Intresset bottnar i min egen forskning som dels redovisas i avhandlingen Vaghet och vanmakt – 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan, dels i mina filmer (med glimten i ögat: <https://www.youtube.com/channel/UCmTJcCWDHrzGHHqsLLgtzcv>).

Vårt förslag innebär att antalet nationella prov som en elev ska genomföra minskar jämfört med i dag. I årskurs 9 i grundskolan ska en elev i dag genomföra fem obligatoriska prov, vilket minskar till enligt förslaget. För de flesta elever på högskoleförberedande program i gymnasieskolan medför förslaget att antalet obligatoriska prov halveras jämfört med i dag. (s. 26)

Uppgifterna i de nationella proven ska balanseras på ett annat sätt, bland annat med fler flervals- eller kortsvarsuppgifter. Mätsäkerheten ska öka.

Utredningen anser att de nationella proven bör ha en rimlig balans mellan olika uppgiftstyper. I dag innehåller vissa nationella prov få flervals- eller kortsvarsuppgifter. Det bidrar till att dessa prov brister i mätsäkerhet och att bedömningen blir mer tidskrävande för lärarna. När nationella prov utvecklas anser vi därför att konstruktörerna bör överväga vilka förmågor som kan prövas med hjälp av någon typ av flervals- eller kortsvarsuppgift. Mer komplexa uppgifter, t.ex. uppsatser, muntliga uppgifter och uppgifter där eleverna ska redovisa sina lösningar, bör dock fortfarande ingå i de nationella proven. (s. 26)

De nationella provresultaten ska på ett bättre och tydligare sätt påverka betygssättningen.

För att öka likvärdigheten och elevernas rättssäkerhet behöver förhållandet mellan de nationella proven och betygen tydliggöras. Därför föreslår vi att resultatet på ett nationellt prov särskilt ska beaktas vid betygssättningen i ämnet eller kursen. Detta innebär inte att provresultatet helt ska styra betyget, utan det nationella provet ska alljämt utgöra ett stöd i betygssättningen och läraren ska fortfarande utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper. (s. 32)

En ny modell för relationen mellan provresultat och betyg ska prövas. Utredningen föreslår att lärares betygssättning i riket, vad gäller medelvärde och betygsfördelning, ska vara normgivande för hur de nationella provens betygsfördelning ska se ut. T.ex. kommer de alltför svåra proven i matematik att justeras.²

Utöver att tydliggöra hur de nationella proven kan stödja betygssättningen på individnivå menar vi att det behövs ytterligare insatser för att underlätta förståelsen av provens betydelse för ämnes- eller kursbetygen. Därför har vi utrett en modell för relationen mellan nationella prov och betyg på grupp-nivå. Skillnaderna mellan ämnen gör att det är svårt att skapa en enhetlig modell för hur mycket nationella prov och betyg får avvika från varandra på grupp-nivå. Av denna anledning har vi prövat en modell där vi på statistisk väg korrigerar provbetygen uppåt i de ämnen där provbetygen är lägre än slutbetygen, vilket framför allt gäller i ämnet matematik. Modellen är dock inte färdigarbetad utan kräver ytterligare analyser av statistik, vilka av tidsskäl inte varit möjliga att göra inom utredningstiden. Därför lämnar vi inget förslag om hur modellen ska se ut utan anser att Skolverket bör utarbeta en modell för hur mycket provresultat och ämnes- eller kursbetyg får avvika från varandra på grupp-nivå. Den modell som myndigheten utarbetar bör bygga på det underlag som vi har tagit fram. (s. 32)

I dag skiljer sig de genomsnittliga provbetygen åt från år till år i alla ämnen och kurser, såväl i grundskolan som i gymnasieskolan. De minsta skillnaderna i genomsnittligt provbetyg över tid finns i engelska och de största skillnaderna finns i matematik. Utöver dessa brister i de nationella provens stabilitet finns det också skillnader mellan de olika proven när det gäller exempelvis hur resultaten bedöms och principerna för sammanvägning till ett provbetyg. (s. 33)

Det saknas ett gemensamt ramverk för de nuvarande nationella proven. Konstruktionen behöver stramas upp.

För att åstadkomma en teknisk och vetenskaplig förankring på övergripande nivå och kunna diskutera gemensamma principiella frågor bör Skolverket tillsätta en kvalitetsgrupp med svenska och utländska experter som har en god vetenskaplig kompetens och beprövad erfarenhet inom provutvecklingsområdet. Gruppen bör följa Skolverkets samt universitetens och högskolornas arbete med provutveckling, uppföljning och kvalitetssäkring. I kvalitetsgruppen bör det finnas experter med specialpedagogisk kompetens för att säkerställa dels att det redan i de nationella provens konstruktion tas hänsyn till de behov som elever med olika funktionsnedsättningar har, dels att proven i så stor utsträckning som möjligt blir användbara och tillgängliga för alla elever. (s. 34)

² Jag har redovisat detta i filmen Missvisande nationella prov. (https://www.youtube.com/watch?v=0ph9UjuI_jQ)

Skolverket ska fortsätta att utarbeta bedömningsstöd som med tiden ska bli digitaliserade.

De bedömningsstöd som Skolverket utvecklar i dag är mycket uppskattade av lärarna. För att lärarna ska ha ett stöd för sin bedömning i olika ämnen och kurser föreslår utredningen att Skolverket ska fortsätta att utarbeta bedömningsstöd. Benämningen ska vara nationella bedömningsstöd. De nationella bedömningsstöden bör vara digitaliserade vid samma tidpunkt som de nationella proven, dvs. 2022. Skolverket bör ansvara för processen att digitalisera bedömningsstöden. (s. 34)

De nuvarande nationella proven är inte utformade för att ge information som är jämförbar över tid, vilket gör att de inte är lämpliga att använda för trendmätning. Därför föreslås ett nytt system för kunskapsutvärdering, NKU.

För att kunna mäta svenska elevers kunskapsutveckling över tid och därigenom få mer kunskap om det svenska skolsystemet föreslår utredningen att en försöksverksamhet med ett nytt system för nationell kunskapsutvärdering (NKU) ska inledas. Syftet med NKU ska vara att ge information om kunskapsutvecklingen på nationell nivå över tid. Försöket ska genomföras digitalt i form av stickprovundersökningar. Arbetet med NKU ska styras av ett gemensamt ramverk. Dessutom ska det utvecklas ämnesramverk för de ämnen som ingår i försöksverksamheten. Systemet ska innehålla ett omfattande antal uppgifter men varje elev behöver bara besvara ett urval. (s. 35)

Vi har föreslagit en omfattande försöksverksamhet med NKU som sträcker sig över lång tid och där Sverige självt styr sin egen utvärdering som inte är kopplad till de internationella studierna. Ett alternativt upplägg skulle kunna vara att de internationella studierna kompletteras med ett antal tillägga uppgifter i form av en nationell modul. De tillagda uppgifterna skulle då svara mot de delar av svenska styrdokument som inte finns representerade i de internationella studierna. Om regeringen vill gå vidare med det alternativa upplägget behöver det undersökas vidare. Om regeringen vill gå vidare med vårt förslag, men anser att försöket är alltför omfattande och därmed kostsamt och tidskrävande, kan det minskas i omfattning. (s. 36)

Nedslag i utredningsbetänkandet, del 1

De nuvarande nationella proven saknar gemensamma bedömningsprinciper. En skiljelinje är den mellan kompensatorisk (elevens starkare kunskapsidor uppväger de svagare, dvs. medelvärdet bildar normen för betyget) och icke-kompensatorisk bedömning (elevens svagare resultat bildar normen för betyget).

I ämnet engelska bedöms fyra färdigheter, varav två kombinerade i ett och samma delprov, på en tiogradig skala. De fyra färdigheterna viktas lika och ett medelvärde beräknas. Medelvärdet avrundas till närmaste heltal och eleven får det provbetyg som motsvarar heltalet på den tiogradiga skalan. Sammanvägningen är kompensatorisk. Det innebär att en elev som får t.ex. betyget F på ett delprov ändå kan få betyget E som provbetyg. Det här skiljer sig från betygssättningen i ett ämne eller en kurs. Där är betygssättningen, enligt gällande bestämmelser, inte kompensatorisk utan eleven måste ha uppfyllt hela kunskapskravet för betygssteget för att få det betyget.

För proven i matematik används en annan modell för sammanvägning. Där ges E-, C- och A-poäng. För betyget E krävs en viss totalpoäng. För de högre betygen krävs dessutom ett visst antal Celler A-poäng. Sammanvägningen är inte kompensatorisk. Den motsvarar dock inte betygssättningen i ett ämne eller en kurs, eftersom poängen inte garanterar att eleven har uppfyllt kunskapskravet i sin helhet för ett visst betygssteg.

Proven i svenska och svenska som andraspråk följer en tredje modell. Där redovisas en tabell som anger de möjliga kombinationerna av delprovresultat och vilka provbetyg de motsvarar. Det finns ingen tydlig vägledning av hur sammanvägningen görs och på vilka grunder den sker. Av tabellen framgår att sammanvägningen är kompensatorisk för proven i svenska och svenska som andraspråk.

I NO- och SO-ämnena används en modell som påminner om den i matematik. Här ges dock s.k. belägg på E-, C- och A-nivå i stället för poäng. Det förutsätts också att beläggen är fördelade på alla

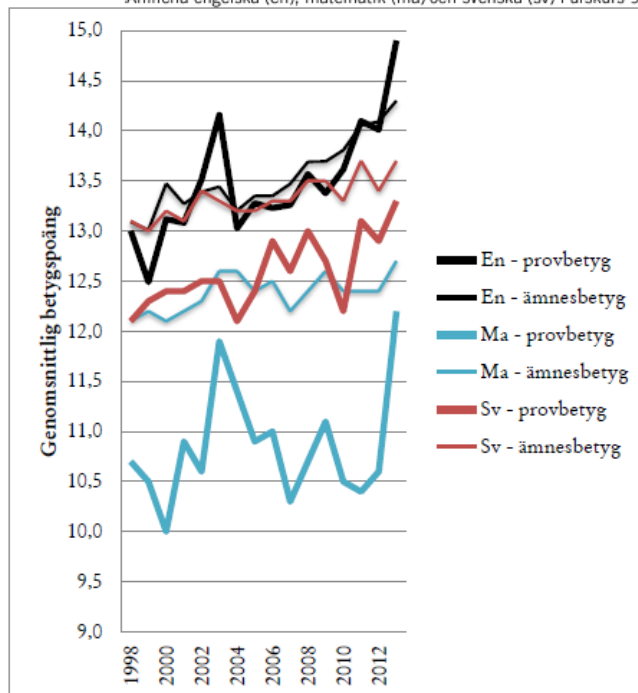
förmågor eller delar av kunskapskraven som prövas i proven. Därmed är sammanvägningen inte kompensatorisk. (s. 121)

Avsaknaden av anvisningar för hur de nuvarande nationella provresultaten ska användas av lärare i relation till betygssättningen medför att en mängd olika principer används.

Trots att relationen mellan provbetyg och ämnes- eller kursbetyg är oreglerad följs den, på uppdrag av regeringen, upp av Skolverket. De flesta eleverna (cirka 65–70 procent) i grund- och gymnasieskolan får samma ämnes- eller kursbetyg som provbetyg. Det finns alltså elever som får antingen högre eller lägre ämnes- eller kursbetyg än provbetyg. Andelen elever som får högre respektive lägre ämnes- eller kursbetyg än provbetyg varierar både mellan ämnen och över tid i ett och samma ämne. (s. 122)

Figur 3.3 Skillnader mellan provbetyg och ämnesbetyg 1998–2013

Ämnena engelska (en), matematik (ma) och svenska (sv) i årskurs 9



Källa: Skolverket.

(tabellen återfinns på s. 123)

I utredningen jämförs datorbaserade prov och pappersbaserade prov. Flera aspekter behandlas, bland annat följande.

Datorbaserade prov kan möjliggöra andra sätt att pröva kunskaper än vad som är möjligt i pappersbaserade prov. Som exempel kan datorn använda ljud, rörlig bild och simuleringar, interagera med provtagaren, rätta svaren automatiskt och erbjuda mer autentiska uppgifter och bedömningssituationer. (s. 165)

OECD konstaterar att de svenska nationella proven har en viktig roll för bedömning och utvärdering. Av det skälet behöver, enligt OECD, provens reliabilitet öka. OECD anser att ett sätt att göra proven mer tillförlitliga är att utveckla och använda högkvalitativa datorbaserade program som även kan bedöma komplexa förmågor. (s. 166)

Sverige ligger efter både de nordiska grannländerna och andra länder när det gäller utvecklingen av digitala prov i stor skala. I t.ex. Danmark och Norge är de nationella proven digitaliserade. De danska proven är digitala sedan flera år. För Norges del genomförs proven huvudsakligen på dator och fr.o.m. 2016 är all provverksamhet tänkt att ske digitalt. Finland övergår också till datorbaserade prov och där är målet att alla studentexamensprov ska vara digitaliserade 2020. De danska, finska och norska proven är dock inte betygsstödjande som de svenska proven, utan de används för utvärdering och som stöd för formativ bedömning. Internationella utblickar kan generellt sett vara svåra att göra eftersom prov i olika länder har olika syften. (s. 180)

De nuvarande betygen i Sverige är inte tillförlitliga.

I en rapport från SNS Utbildningskommission menar författarna att det är olyckligt att använda prov och betyg som enda grund för kunskapsuppföljning på nationell nivå. Skälen för det är att det inte är möjligt att fullt ut ha tilltro till korrektheten i resultaten och att betygen kan ge en alltför positiv bild av kunskapsutvecklingen. Även resultaten på de nationella proven är svåra att jämföra från år till år. (s. 195)

OECD hänvisar till studier där likvärdigheten i bedömningen och betygssättningen ifrågasätts. På grund av den bristande likvärdigheten är de aggregerade resultaten på proven och betygen, enligt OECD, inte lämpliga för att följa upp elevernas kunskapsutveckling på olika nivåer. Dessutom menar forskare som OECD har haft kontakt med att de nationella proven inte är framtagna för att följa kunskapsutvecklingen över tid. Det finns för få ankaruppgifter och provens svårighetsgrad varierar från år till år. (s. 198)

Utredningen föreslår en modell för hur mycket provresultat och ämnes- eller kursbetyg får avvika från varandra.

För att underlätta förståelsen av provens betydelse för betygen, stärka likvärdigheten och hitta verktyg som kan bidra till att minska skillnaderna mellan prov- och slutbetyg har vi undersökt tre modeller. Den första innebär att det nationella provet styr betyget helt för den enskilda eleven, dvs. att provet är ett examensprov. Den andra modellen innebär att provet till viss del styr betyget för eleven. Modell 3 innebär att provet stödjer betygssättningen för den enskilda eleven men har en styrande funktion på gruppnivå. (s. 366)

De två första modellerna förkastade utredningen ganska snabbt. Det är vanskligt att basera bedömningen på ett enskilt prov. Alla prov är förknippade med olika typer av fel och därför är det viktigt med upprepade mätningar. Dessutom kan en elev ha en dålig dag. I många av de länder som har examensprov kompletterar proven lärarnas bedömning och man har alltså två mätpunkter. Båda modellerna, framför allt modell 1, mötte dessutom omfattande negativ kritik från våra intressenter. I princip alla var emot att proven helt skulle styra de enskilda elevernas betyg. Några intressenter tyckte att modell 2 var tilltalande. De flesta ansåg dock att proven även i den andra modellen blev alltför styrande och att modellen i för hög utsträckning påverkades av de brister som en enskild mätning innebär. (s. 366-367)

Den tredje modellen förändrar inte de nationella provens stödjande roll för betygssättningen för enskilda elever. Däremot innebär den att proven har en styrande funktion på gruppnivå. (s. 367)

I Sverige har det, i det relativa betygssystemet, funnits en sådan normering på gruppnivå för gymnasieskolan. (s. 367)

De intressenter som utredningen har träffat uttrycker delade meningar om modell 3, även om de överlag är mest tilltalade av den modellen jämfört med de två tidigare. Några intressenter anser att modell 3 är bra eftersom proven stödjer betygssättningen på individnivå och styr på gruppnivå. Genom en sådan modell hindras skolorna att driva iväg i sin betygssättning. Andra intressenter är tveksamma till modellen och tycker att den är svår att få ihop med det nuvarande mål- och resultatstyrda systemet. (s. 368)

De nationella provens betyg, de så kallade provbetygen, skiljer sig från de betyg som läraren till slut sätter olika mycket i olika ämnen. Utredningens modell 3 tar utgångspunkt i lärarbetygen på nationell nivå och anser att de nationella proven ska normeras efter detta.

Svårigheterna har fått oss att pröva en modell som tar hänsyn till skillnaderna mellan olika ämnen. Den tänkta modellen beskrivs utförligare i bilaga 2. Vi kan se att skillnaderna mellan provresultat och ämnes- eller kursbetyg är relativt stabila över tid inom ett ämne. Det innebär t.ex. att slutbetygen i matematik konstant ligger på en viss nivå över provbetygen. Därför prövar vi en modell som tar hänsyn till dessa skillnader och eliminerar dem på statistisk väg. Vi korregerar alltså provbetygen uppåt i de ämnen där provbetygen är lägre än slutbetygen, vilket framför allt gäller i ämnet matematik. I engelska ligger skillnaden nära noll så där behövs ingen korrigering. Dessa korrigeringar ger förutsätt-

ningar för en enhetlig modell för hur mycket prov och betyg får avvika från varandra på gruppnivå. (s. 369)

Utredningens förslag måste utvecklas och utprövas innan det kan användas.

Utredningen har alltså prövat en modell som kan ligga till grund för hur mycket nationella prov och betyg får avvika från varandra på gruppnivå. Modellen är dock inte färdigarbetad utan den kräver ytterligare analys av statistik, bl.a. med prov- och betygsresultat över längre tid. Dessa ytterligare analyser har av tidsskäl inte varit möjliga att göra inom utredningstiden och vi har inte heller haft tillgång till statistik över längre tid. Av dessa skäl lämnar vi inget förslag om hur modellen ska se ut utan anser att Skolverket bör utarbeta en modell för hur mycket provresultat och ämnes- eller kursbetyg får avvika från varandra på gruppnivå. Den modell som Skolverket utarbetar bör bygga på det underlag som utredningen har tagit fram i detta avsnitt och i bilaga 2. (s. 370)

Det kommer inte längre att bli möjligt för enskilda lärare att sätta vilka betyg som helst. En väg framåt är att rektor för en mer aktiv roll än idag. Notera att de avvikelser som det talas om är på gruppnivå.

Vi ser alltså i första hand att modellen bör användas som ett analysverktyg för lärare, rektorer, huvudmän och Skolinspektionen. En annan möjlighet som vi har undersökt är att lärare vars provresultat och slutbetyg avviker mer än vad modellen medger ska motivera skillnaderna för rektorn. Detta förfarande skulle dock, enligt vår bedömning, leda till att många lärare behöver motivera sina avvikelser, vilket medför en ökad administration för lärarna. Om modellen i stället används för analys kan läraren själv få syn på när provresultaten och betygen avviker mer än vad modellen anger. Rektorn kan också uppmärksammas på om vissa lärare har väldigt stora eller i princip inga avvikelser, och huvudmannen får ett verktyg för att följa upp sina skolor. I skolor som har stora avvikelser kan Skolinspektionen granska bedömningen och betygssättningen. En del i Skolverkets arbete med att utforma en modell bör vara att överväga vad som ska hända när avvikelserna mellan provresultat och betyg är för stora. Också dessa frågor berörs i bilaga 2.

Betygsskalans steg bör bli lika stora, dvs. ekvidistanta.

Ett annat problem som vi har stött på gäller betygsskalan och den betygspoäng som varje betygssteg motsvarar. Här är fördelningen inte jämn. Betyget F ger betygspoängen 0 och betyget E ger 10. Därefter höjs betygspoängen med 2,5 för varje betygssteg, dvs. $D=12,5$; $C=15$; $B=17,5$ och $A=20$. Den sneda fördelningen i betygsskalan har betydelse när den används i beräkningar, t.ex. av genomsnittlig betygspoäng. Eftersom skalan är ojämnt fördelad påverkas bl.a. jämförelser mellan provbetyg och slutbetyg. Motivet för de olika betygspoängen var att betyget E, som anger ett godkänt resultat, skulle markeras särskilt tydligt. Vi vill dock peka på de problem som den snedfördelade betygsskalan medför. Av bilaga 2 och 5 framgår de problem som följer av att ha en skala som inte är jämnt fördelad när man genomför beräkningar. (s. 372)

Min sammanfattning av

SOU 2016:25 – DEL 2

**LIKVÄRDIGT, RÄTTSSÄKERT OCH EFFEKTIVT – ETT NYTT
NATIONELLT SYSTEM FÖR KUNSKAPSBEDÖMNING**

Modell 3 har likheter med tidigare betygssystem där lärarens uppgift var att fördela betygen men där nationella provresultat styrde den genomsnittliga betygsnivån (eg. spridningen) i en klass.

Examinerande prov övergavs i Sverige under 1950- och 1960-talen till förmån för prov som mer skulle fungera som stöd för lärarnas betygssättning. Övergången byggde på ökade insikter om att prov är osäkra instrument för att mäta enskilda individers samlade kunskaper. Däremot har de bättre mätsäkerhet när det gäller grupperns resultat. Detta ledde till en modell där provresultaten styrde den genomsnittliga betygsnivån i en klass även om läraren hade till uppgift att fördela betygen. (s. 5)

Utredningen konstaterar att det råder på skolenhetsnivå och klassnivå funnits stora variationer i avvikelse mellan lärarbetyg och provbetyg mellan olika skolenheter och olika klasser sedan de nationella proven började användas i slutet av 1990-talet och fram till i dag.

Ur ett rättvise- och likvärdighetsperspektiv är det inte försvarbart att avvikelserna är så olika för olika skolenheter och olika klasser. Trots insatser från Statens skolverk har någon nämnvärd förändring inte skett sedan de nationella proven infördes på 1990-talet. Utredning anser därför att någon form av modell behöver utvecklas för att tydliggöra relationen mellan provbetyg och lärarbetyg på gruppnivå. I bilagan presenteras och diskuteras en tänkbar sådan modell.

Kanske har det sedan 1994 endast funnits en typ av validitet: ”läroplansvaliditeten”.

I ett kriterierelaterat system är oftast validitetsfrågor i centrum vilket innebär uppgifter med större tolkningsutrymme. Det gör att bedömarreliabiliteten på uppgiftsnivå blir lägre. I validitetshänseende kan man säga att medan innehållsvaliditet och prognostisk validitet var särskilt viktiga för normrelaterade prov, så är läroplansvaliditet utmärkande för de kriterierelaterade proven. (s. 138)

Utredningen konstaterar att betygssättning är en rangordning.

Betygssättning är en rangordnande verksamhet. Den leder till en värdeskala som används för urval och får därmed rättsverkan i sammanhang som kan vara av stor betydelse för eleven. Det är även en myndighetsutövning av läraren och då bör den givetvis bygga på ett underlag som så långt möjligt underlättar rangordningen, dvs. den betygssättning som sker på beslutsnivån.

De nuvarande kurs- och ämnesplanerna sedan 2011, kan definieras som standardbaserade. Notera det centrala innehållets funktion gentemot kunskapskravens.

I engelskspråkig litteratur talar man ofta om utvecklingen som *the standards movement*. Den innebär i korthet att när det gäller innehållet definieras det i en uppsättning *content standards*, närmast motsvarande det som kallas centralt innehåll i nuvarande svenska kurs- och ämnesplaner. När det gäller kunskapsnivåerna uttrycks dessa i *performance standards*, dvs. en uppsättning satser som anger vilka kunskaper som ska visas på olika betygsnivåer. I Sverige motsvaras *performance standards* av kunskapskrav för olika betyg. Detta synsätt är i dag klart dominerande i flertalet med Sverige jämförbara länder och präglar de flesta länders läro- och kursplaner. (s. 142)