

Varför ser kursplanerna
ut som de gör?

Skolverket

Varför ser kursplanerna ut som de gör?

Beställningsadress:

Fritzes kundservice

106 47 Stockholm

tel: 08-690 95 50

fax: 08-690 95 50

e-post: skolverket@fritzes.se

Best.nr 05:894

ISBN 91-85009-83-0

Grafisk form och illustration: Mera text & form

Tryck: db grafiska

Innehåll

| | |
|---|-----------|
| Förord | 5 |
| 1. Historik 1991-2000 | 6 |
| 2. Dokument som styr gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen | 10 |
| Övriga styrdokument och styrmedel | 13 |
| 3. Vilka är målen? | 13 |
| 4. Vad är en kurs? | 15 |
| Varför uppkommer kurser, vad gör en kurs till en kurs? | 15 |
| Avgränsningar mellan kurser | 18 |
| Speglar poängtalet svårighetsgraden? | 20 |
| 5. Vad är ett ämne? | 24 |
| 6. Vad är program mål? | 26 |
| 7. Vad är en kursplan? | 28 |
| Vilken kunskap skall beskrivas i kursplanerna? | 32 |
| Generella kursplaner eller detaljerade? | 34 |
| Språk och innehåll | 36 |
| 8. Vad är betygskriterier? | 40 |
| 9. Gymnasieskolan 2007/08 | 46 |
| 10. Referenser | 48 |

Förord

Denna skrift behandlar de styrdokument som gäller fr o m år 2000 och som nu är i bruk på gymnasieskolorna. Den beskriver de olika dokumenten, struktur, språk och innehåll och ger en bakgrund till varför de ser ut som de gör. Vad är en kursplan, vad är en kurs och vad är ett ämne är några frågor som ställs. Svaren förefaller kanske självklara men det har visat sig när Skolverket i olika sammanhang ställt frågorna, att man har olika föreställningar om detta. När nu riksdagen bl a beslutat att ämnesbetyg skall sättas i stället för kursbetyg kan det vara nödvändigt att förstå vad en kurs, ett ämne, en kursplan, betygskriterier osv betyder i det nuvarande systemet. Skriften börjar med en kort historik om gymnasieskolan från 1991 till 2000 och avslutas med en beskrivning av den gymnasieskola som kommer att träda i kraft 2007/08. Underlaget har skrivits av f.d undervisningsrådet Lisbeth Rudemo och har delvis omarbetats inför denna publicering.

Stockholm hösten 2004

Ann Carlson Ericsson
Avdelningschef

Anita Börlin
Projektledare

1. Historik 1991–2000

År 1991 skedde en omfattande decentralisering av ansvaret för skolan¹. Den grundläggande principen för den nya ansvarsfördelningen kan uttryckas så att ansvaret för själva verksamheten förläggs till lokal nivå, till kommuner och skolenheter, medan ansvaret för de nationella målen och för en mer övergripande utvärdering blir en statlig angelägenhet. Skolans styrning kan i och med denna reform sägas ha övergått från en regelstyrd till en mer mål- och resultatstyrd verksamhet. När det nya styrsystemet beslutats och omorganisationen genomförts, dvs statsbidraget hanterades i en samlad resurs, lärartjänsterna hade avreglerats och skolöverstyrelsen och länskolnämnderna hade avvecklats, blev det dags att reformera verksamhetens innehåll. 1992 lämnade Läroplanskommittén sitt betänkande *Skola för bildning*² angående nya läroplaner och förslag till struktur för det obligatoriska och frivilliga skolväsendet. Utgångspunkten för läroplanskommitténs förslag var den nya ansvarsfördelningen mellan stat och kommun.

Regeringen föreslog i propositionen Växa med kunskaper³, som också antogs av riksdagen, en ny gymnasieskola med en helt ny struktur. De tidigare 22 linjerna och ett stort antal specialutbildningar organiserades nu i 16 nationella program, som alla var treåriga. Alla kom att innehålla en lika stor andel s. k kärnämnen som skulle ge grundläggande behörighet till högskolan. I Skola för bildning föreslogs också en ny läroplan för de frivilliga skolformerna, som resulterade i en proposition En ny läroplan.⁴ Det nybildade Skolverket utarbetade kursplaner och betygskriterier för den nya gymnasieskolan.⁵

1998 lade regeringen en proposition om förändringar i gymnasieskolan. Bl a föreslogs en ny struktur inom programmen och inriktningar i stället för grenar samt ett nytt program: teknikprogrammet. Definitionen av begreppet gymnasiepoäng skulle inte längre vara ett mått på den faktiska undervisningstiden utan ett mått på elevernas arbetsinsats⁶.

Skolverket reviderade i detta sammanhang alla kursplaner och betygskriterier, som gavs ut i ett antal programhäften Gy 2000 och som kan hämtas på www.skolverket.se/kursinfo.

1) Prop. 1990/91:18 Ansvaret för skolan.

2) SOU 1992:94 Skola för bildning.

3) Prop. 1990/91:85 Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen

4) Prop. 1992/93:250 En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särvtux

5) SKOLFS 1994:8-10

6) Prop. 1997/98:169 Gymnasieskola i utveckling – kvalitet och likvärdighet.

2. Dokument som styr gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen

Nationella styrdokument

- **Skollagen** beslutas av riksdagen och innehåller de grundläggande bestämmelserna om utbildningen i alla skolformer och anger också övergripande mål och riktlinjer för utbildningen. Där finns få bestämmelser som har relevans för uppläggningsen av undervisningen på ämnesnivå. Indirekt kan naturligtvis frågor om skolans organisation påverka undervisningen i de olika ämnena.
- **Gymnasieförordningen** definierar begrepp som ämne och kurs och innehåller regler för t.ex. kursomfång och lokala kurser. Gymnasieförordningens bestämmelser påverkar endast indirekt undervisningen i enskilda ämnen. Regeringen beslutar om förordningar.
- **Förordning för kommunal vuxenutbildning** gäller för den gymnasiala vuxenutbildningen.
- **Läroplanen för de frivilliga skolformerna** (Lpf 94) omfattar inte bara gymnasieskolan utan också vuxenutbildningen, gymnasiesärskolan och särsvux. Läroplanen har fastställts av regeringen. I läroplanen formuleras skolans värdegrund och uppgifter samt anges mål och riktlinjer för verksamheten. Där anges också vem som ansvarar för en viss verksamhet och vad detta ansvar innebär. Läroplanen uttrycker därmed vilka krav staten ställer på skolan och vilka krav och förväntningar eleverna och deras föräldrar kan ha på skolan.

Inledningen till läroplanen lyder:

”Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen slår fast att verksamheten i skolan skall utformas i enlighet med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för människans egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö”.

Det betonas att utbildningen skall präglas av förståelse och medmänsklighet, saklighet och allsidighet. Undervisningen skall inte endast förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden utan skall också bedrivas i demokratiska arbetsformer.

Läroplanen styr arbetet i skolan genom mål och riktlinjer som berör kunskaper, arbetssätt, elevinflytande, kontakter med arbetslivet, rektors ansvar m.m. Läroplanen har en komplicerad struktur, eftersom alla texter inte gäller för alla skolformer. Varje skolform har sina skolformsspecifika mål. I det följande tas endast de delar av läroplanen upp som direkt har påverkat utformningen av kursplanerna för gymnasieskolan, dvs. huvudsakligen de kunskapsrelaterade målen.

Gymnasieskolans huvuduppgift är:

”att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna skall tillägna sig och utveckla kunskaper. Utbildningen skall främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällsliv.

Skolan skall förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver. Eleverna skall också kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Deras förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktig. Eleverna skall träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så sätt närmar sig eleverna ett alltmer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta.

Genom studierna skall eleverna skaffa sig en grund för livslångt lärande. Förändringar i arbetslivet, ny teknologi, internationaliseringen och miljöfrågornas komplexitet ställer nya krav på människors kunskaper och sätt att arbeta. Eleverna skall i skolan få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra. Skolan skall utveckla eleverna kommunikativa och sociala kompetens.”

Ovanstående stycke är centralt när det gäller läroplanens påverkan på kursplanerna 2000. Allt efter kursplanernas art kan man spåra kopplingar till ett eller flera av de förmågor som tas upp ovan som nödvändiga i det moderna samhället. Knappast någon kursplan saknar helt referenser till dessa begrepp.

Av speciellt intresse i kursplanesammanhang är de *perspektiv* som skall läggas på all utbildning, ett etiskt, ett internationellt, ett miljömässigt perspektiv samt ett historiskt perspektiv som låter elever utveckla beredskap inför framtiden. Också dessa perspektiv har fått ett mycket tydligt genomslag i kursplanerna, ofta kopplat till vad som sägs ovan om kritiskt tänkande, förmåga att lösa problem osv.

Exempel / Samhällskunskap

Från kursplanen i ämnet samhällskunskap, kursen Samhällskunskap A:

Eleven skall

- kunna formulera, förstå och reflektera över samhällsfrågor ur såväl historisk som framtida perspektiv
- kunna lägga etiska och miljömässiga perspektiv på olika samhällsfrågor

Exempel / Företagsekonomi

Från kursplanen i ämnet företagsekonomi, mål att sträva mot:

Skolan skall i sin undervisning i företagsekonomi sträva efter att eleven utvecklar ett historiskt och internationellt perspektiv på företagande och dess villkor, reflekterar över vilka konsekvenser internationellt ekonomiskt samarbete har för individ, företag och samhälle, reflekterar över etiska och miljömässiga frågor som en del av ekonomiskt beslutsfattande,

I läroplanen fastslås att kunskap inte är något entydigt begrepp utan att den kommer till uttryck i olika former. Fakta, förståelse, färdighet och förtroendet (de fyra f:en) är kunskapsformer som förutsätter och samspelar med varandra. Inte minst i en kursutformad skola är det viktigt att ge eleverna möjlighet att få överblick och sammanhang och att reflektera över och tillämpa sina kunskaper, dvs. använda olika kunskapsformer.

De kunskapsbegrepp och mål som hittills behandlats gäller för alla frivilliga skolformer. Det finns också mer specifika kunskapsmål som endast gäller vissa skolformer. Dessa mål finns både i form av mål att sträva mot och mål att uppnå. Mål att sträva mot är i sin tur uppdelade i mycket generella mål som huvudsakligen är en summering av vad som tidigare sagts i läroplanen och som gäller samtliga frivilliga skolformer och mer preciserade mål som endast avser kunskaperna i gymnasieskolans nationella och specialutformade program och motsvarande vuxenutbildning. Uppnåendemålen som är mera tydligt relaterade till kärnämnen gäller också dessa skolformer.

- **Programmålen** fastställs av regeringen i en förordning efter förslag från Skolverket. Programmålen riktar sig först och främst till skolans personal. Alla som undervisar på ett program eller på annat sätt kommer i kontakt med ungdomarna där, bör veta syftet med deras utbildning. Detta syfte skall sedan ”färga in” allt som görs inom programmet och speciellt skall kärnämnen hämta färg från programmålen. Det innebär också att de företag och handledare som tar emot ungdomar i arbetsplatsförlagd ut-

bildning bör ha kännedom om utbildningens mål. Det har framförts från olika håll att programmålen borde vara så utformade att elever i årskurs 9 i grundskolan och deras föräldrar skall kunna läsa och förstå vad de olika programmen syftar till. Programmålen behandlas i kapitel 6
Vad är programmål?

- **Kursplanerna** fastställs av Skolverket och konkretiserar läroplan och programmål samt anger målen för utbildningen i varje enskilt ämne. Kursplanerna behandlas i kapitel 7 Vad är en kursplan?
- **Betygskriterierna** fastställs av Skolverket och anger kännetecknen på de kunskapskvaliteter som skall bedömas för de tre betygsstegen G, VG och MVG. Betygskriterierna behandlas i kapitel 8 Vad är betygs-kriterier?
- **Föreskrifter och Allmänna råd** ges ut av Skolverket och publiceras i Skolverkets författningssamling (SKOLFS). I föreskrifterna publiceras bl a kursplaner och betygs-kriterier. Allmänna råd är tillämpningsanvisningar till en eller flera bestämmelser.

Lokala styrdokument

- **Skolplanen** beslutas av kommunen och konkretiserar statens uppdrag. Kommunen bestämmer i skolplanen vilka resurser som skall användas, hur skolan skall organiseras, hur lokalerna skall se ut, vilken personal som skall finnas och också andra villkor som är avgörande för arbetet så att målen kan nås. Kommunen skall i skolplanen visa hur verksamheten skall utvecklas och förändras på kort och lång sikt och hur målen i de nationella styrdokumenterna skall uppnås i just den kommunen. Kommunen skall också kontinuerligt följa upp och utvärdera skolplanen.
- **Den lokala arbetsplanen** beslutas på varje skola. Den visar hur den enskilda skolan skall organisera sin verksamhet, reflektera över den, utvärdera den och förändra den. Den skall visa hur mål i de nationella styrdokumenterna liksom mål i den kommunala skolplanen skall uppnås. Den skall utarbetas under medverkan av lärare och övrig berörd personal samt representanter för eleverna. Rektor beslutar om arbetsplanen⁷.
- **Individuell studieplan** skall upprättas för varje elev. I den skall det stå vilket program och vilka kurser eleven valt. Det skall också framgå om eleven följer ett fullständigt, reducerat eller utökat program.

7) Även om det inte i författningarna uttryckligen ställs krav på skriftliga bearbetningar av nationella kursplaner har Skolverket i Allmänna råd om det lokala arbetet med tillämpningen av nationella mål och betygs-kriterier (SKOLFS 2004:23) sagt att överenskommelser som görs i det lokala planeringsarbetet bör dokumenteras och att varje lärare bör dokumentera de planer som utformas i samråd med eleverna.

Dokument som styr gymnasieskolan

| Dokument | Beslut av |
|---|------------|
| Skollag | Riksdagen |
| Förordning Läroplan Programmål | Regeringen |
| Kursplaner Betygskriterier Föreskrifter Allmänna råd | Skolverket |
| Skolplan | Kommunen |
| Lokal arbetsplan Individuell studieplan | Skolan |

Övriga styrdokument och styrmedel

Vid sidan av de dokument ovan som ingår i en hierarki som är fastställd av riksdagen finns det andra typer av dokument eller styrmedel som kan påverka utformningen av kursplanerna. De direktiv till Skolverket som följer med ett uppdrag från regeringen om nya kursplaner kan t.ex. innehålla anvisningar som direkt påverkar utformningen. Regeringen har vid flera tillfällen gjort satsningar som påverkat flera sektorer i samhället, däribland skolan. Ett exempel är den miljöstatsning som skedde i samband med skrivelsen ”Ekologisk hållbarhet”⁸. Skolverket fick ett särskilt uppdrag att ta fram kriterier för s.k. miljöskolor (1998-01-15). I det uppdraget sägs bl.a.: *”För miljöundervisningen är det viktigt att styrdokumentet är utformat på ett sådant sätt att miljöfrågornas betydelse genomsyrar dokumenten och utgör grund för undervisning för ekologisk hållbarhet.”* Mer preciserade anvisningar än så gavs inte, men det kursplanearbete som just då förbereddes kom att i hög grad påverkas.

I detta fall ledde miljöuppdraget till att miljöfrågorna, som redan tidigare var väl representerade i kursplaner och programmål, hårdbevakades. Enstaka satsningar av detta slag kan om de kommer vid rätt tidpunkt, tas om hand på ett bra sätt i kursplanearbetet. Påverkan på skolorna skedde denna gång inte endast via läroplan, programmål och kursplaner utan direkt via utnämmandet att miljöskolor.

Flera av statens offentliga utredningar har haft en eller annan fråga som de velat lösa genom att föra in kunskap om frågan i skolans undervisning, gärna som ett kärnämne i gymnasieskolan. Konsumentpolitiska kommittén 2000 föreslog t.ex. i sitt betänkande ”Starka konsumenter i en gränslös

8) Skr. 1997/98:13

värld”⁹⁾ en rad åtgärder som berörde både grundskolans och gymnasieskolans kursplaner. För gymnasieskolans del föreslogs i första hand ett nytt kärnämne för konsumentfrågor och i andra hand att kärnämnet samhällskunskap fick utökad tid och tydliga mål på konsumentområdet.

Konsumentverket är en av flera myndigheter som Skolverket har regelbundna kontakter med i kursplanefrågor. Med Vägverket finns ett samarbete kring bl.a. körkortsförfrågor (behörighetsgivande kurser, lärares behörighet), med Räddningsverket och Livräddningssällskapet om personlig säkerhet samt med Pliktverket och Överbefälhavaren om försvars- och säkerhetspolitik i kursplanerna.

Läroorganisationerna i Sverige påverkar via referensgrupper och remissförfarande. Enskilda lärare medverkar i kursplanearbetet som experter men de arbetar inte då som representanter för sin förening. Branscherna har en rätt att medverka vid utformandet av yrkesinriktade utbildningar, en rätt som är inskriven i gymnasieförordningen.

Att frågan om informell styrning refererats så utförligt beror på att den är principiellt intressant ur flera aspekter. Dels handlar det om ett fackdepartement som vill gå in och styra på ett annat departements område. Eftersom regeringen fattar kollegiala beslut borde detta inte möta några formella hinder, men borde i så fall följas upp av utbildningsdepartementet.

Frågan rör också själva styrsystemet och dess uppbyggnad. I fallet konsumentkunskap, liksom när det gäller andra liknande propåer, handlar det om mycket specifika kunskaper som en utredning menar att eleverna måste ha för att klara vuxenlivet, t.ex. hur man skall sköta sin ekonomi så att man inte drar på sig betalningsanmärkningar. En sådan fråga borde kunna rymmas inom ramen för t.ex. kärnämnet samhällskunskap. Den kursplanen är emellertid så generellt skriven att den typen av stoffangivelser inte förekommer. Det kan med andra ord vara svårt att peka ut en krok att hänga upp frågan på.

Över huvud taget står utredarnas specifika frågor ofta i bjärt kontrast till de generellt skrivna kursplanerna, varför frågorna uppfattas som osynliga i kursplanesammanhang. Kursplanerna innehåller allmänt hållna mål uttryckta som elevernas förväntade kunskaper, inte checklistor över innehåll som skall tas upp i undervisningen.

Man kan också fråna förslagsställarnas sida ana en övertro på effekterna av att få in en bestämd formulering i kursplanen. Antag att det stod i samhällskursplanen ”diskussioner om privatekonomi och konsumentpolitiska frågor ingår i ämnet”. Skulle det påverka undervisningen mer än om det fanns ett bra material som underlag för diskussionerna? Enligt erfarna lärare får ett väl genomarbetat material som kan ställas till förfogande utan större kostnader stort genomslag i undervisningen. I flera länder ingår olika typer av stödmaterial i det totala kursplanepaketet. En diskussion om hur långt man bör gå i precisering, särskilt i kursplanerna i kärnämnen, bör också vara relevant.

9) SOU 2000:29

Det goda syftet med satsningar och initiativ inom områden som miljö eller konsumentekonomi är uppenbart. Men ändå kan man ställa frågan hur många satsningar av detta slag skolan tål. Enligt intentionerna i skollag och läroplan skall lärare tillsammans med elever välja innehåll och arbetssätt. För många uppdrag som kommer in ”från sidan” förrycker denna princip, även om varje uppdrag i sig har de bästa syften. I Skola för bildning (SOU 1992:94) citerades en dikt av Rektor Brysk (Olof Hammarlund) från Grönköping. Den är fortfarande lika aktuell.

Mera av allt

*I kö står önskemålen
vid skolans kunskapsdisk:
mera om alkoholen,
mera om rökningens risk,
mer om det aktuella,
mer om historiens gång,
mer om det sexuella,
mer om musik och sång,
mera teknikundervisning,
mera om konstens mission
och (mot andliga världens förlisning)
mera religion,
mer om miljöförstöring,
mer om förvällning av svamp,
mer om mopedrengöring,
mera om kvinnokamp,
mera om konstgjord andning,
mera om allt häromkring,
ja, mera om allt i skön blandning
och mindre av ingenting.*

*Man nödgas vara flexibel
i detta konglomerat
och läsa sin läroplansbibel
ibland som en viss potentat.*

3. Vilka är målen?

Flera av de dokument som nämnts i föregående avsnitt anger mål för elevernas prestationer uttryckt i form av punktsatser. Ofta är det just dessa som uppfattas som ”Målen”, både för att de rubriceras mål och för att de layoutmässigt är skrivna i punkter. För att ge en bättre överblick sammanfattas dessa mål i nedanstående tabell. Beteckningen (ex) efter verbet visar att verbet varierar i de olika satserna som följer.

| Mål att sträva mot i Lpf 94 / generella | Mål att sträva mot i Lpf 94 / specifika | Mål att uppnå i Lpf 94 | Programmål Skolans ansvar |
|---|--|---|--|
| Skolan skall sträva mot att varje elev i (...) tillägnar sig (ex) (...) | Skolan skall sträva mot att varje elev i (...) kan överblicka (ex) (...) | Det är skolans ansvar att varje elev som slutfört (...) kan uttrycka sig (ex) (...) | Skolan skall ansvara för att eleverna vid fullföljd utbildning kan lösa problem (ex) (...) |
| Gäller för samtliga frivilliga skolformer | Gäller för Nationella och specialformade program i gysk. + motsvarande vux | Gäller för Nationella och specialformade program i gysk. + motsvarande vux | Gäller för ett nationellt program |

Dessa fyra uppsättningar av mål kan i stort sett betraktas som hierarkiska i den meningen att de går från mer generella till mer specifika kunskaper. Innan vi kommer till kursplanerna finns det alltså fyra målnivåer för beskrivning av elevernas kunskaper.

I kursplanerna beskrivs elevprestationer i punktform i tre eller fyra nivåer enligt följande.

| Mål att sträva mot i (vissa) kursplaner | Mål i kursplaner Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs | Betygskriterier Kriterier för betyget Godkänd (VG, MVG) |
|--|--|---|
| Skolan skall i sin undervisning i (...) sträva efter att eleven utvecklar (ex) (...) | Eleven skall förstå (ex) (...) | Eleven beskriver (...) |
| Gäller för ett ämne | Gäller för en kurs | Gäller för en kurs För varje kurs beskrivs nivåerna G, VG och MVG |

För en lärare är det knappast möjligt att i den praktiska undervisningssituationen ta hänsyn till alla dessa nivåer. Eftersom läroplanens mål redan finns inbakade (speglade men inte upprepade) i program mål och kursplaner, kommer en lärare som följer kursplanen också automatiskt att följa läroplanen i de delar som handlar om kunskap. Man kan ändå fundera över om det är nödvändigt

att ha en så komplicerad struktur som den nuvarande. Om målen för varje skolform samlats under *en* rubrik hade det t.ex. blivit mycket mer överskådligt. Att läroplanen har nuvarande struktur på kunskapsmålen har antagligen sin förklaring i att den är strukturerad som en juridisk text, inte en pedagogisk. Juridiskt sett är ju läroplanen en förordning.

Ytterligare en sak man kan fundera över är vad det innebär att kärnämnen återfinns i läroplanen i form av uppnåendemål. Under rubriken "Mål att uppnå" står: *"Det är skolans ansvar att varje elev som har slutfört ett nationellt eller specialutformat program ----- kan -----."* Syftar rubriken på att det är eleverna eller skolan som skall uppnå något? Vad händer om en elev inte uppnår målen?

4. Vad är en kurs?

I 2000 års gymnasieskola finns det 132 kursplaner som beskriver ämnen. Därutöver finns det kursplaner för projektarbete och LIA, lärande i arbete, samt språkkursplaner som är anpassade för döva elever.

Av de 132 ämnena är 23 traditionella ”skolämnena” som har en struktur med mål att sträva mot. Förutom kärnämnena gäller det de naturvetenskapliga ämnena, alla språk samt filosofi, psykologi, företagsekonomi, geografi, historia, miljökunskap och rättskunskap. Gemensamt för dessa ämnen är att de ”ägs” av de naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga programmen. Kulturhistoria som har konstruerats utifrån det estetiska programmets behov har däremot samma struktur som yrkesämnena. Det finns ingen rationell grund till att ämnet företagsekonomi, som har 10 kurser av rätt skiftande slag, har mål att sträva mot, men inte kulturhistoria. Att vissa ämnen har mål att sträva mot och andra inte, har ibland endast en historisk förklaring. De ämnen som från början tilldelades mål att sträva mot tycks ha varit de ämnen som var representerade på någon av de treåriga studieförberedande linjerna i det gamla linjegymnasiet och är traditionella akademiska ämnen.

De 132 ämnena är uppdelade i 872 kurser. Man skulle lika väl kunna säga att 872 kurser har sammanförts till 132 ämnen, eftersom processen går åt båda hållen. Ibland är ämnet utgångspunkten, ibland kursen.

Själva mängden av kurser är ett problem, eftersom överblicken över utbudet minskar ju fler kurser som finns. Antalet är i och för sig inte särskilt stort om man betänker det stora antal skilda utbildningar som blivit sammanförda till en gemensam gymnasieskola och att valfrihet för eleverna är en ledande princip. Gymnasieskolan skulle ha kunnat innehålla flera tusen kurser om alla önskemål hade tillgodosetts.

Antalet kurser hänger bl.a. samman med kursernas omfång, innehåll och generalitet. Större och mer generella kurser ger färre kurser. Även om det finns förklaringar till utfallet återstår ändå att konstatera att det totala utbudet kurser är för stort för att skolor och lärare skall kunna överblicka och utnyttja det fullt ut.

Varför uppkommer kurser, vad gör en kurs till en kurs?

En kurs är den minsta del som kan urskiljas i en kursplan. Förutom ett innehåll beskrivet i ord har en kurs också ett poängtal. En kurs är idag ett kunskapsområde som kan poängsättas med 50, 100, 150 eller 200 poäng. (Undantagsvis finns några större kurser.) Den har ett så sammanhållet inne-

håll att den kan beskrivas med ett begränsat antal mål.

Ibland, särskilt på yrkessidan, finns det ett *naturligt avgränsat kunskapsområde* som konstitutionaliserar kursen eller kurserna. En del av dagens yrkeskurser kan man följa bakåt i tiden till ÖGY-försöket¹⁰, då de var moduler och till de tidigare linjerna då de var moment i det stora yrkestekniska ämne som dominerade på många yrkeslinjer. En sådan kunskapsenhet har antagligen en motsvarighet i arbetslivet och överlever säkert även nästa kursplanereform på ett eller annat sätt. Svetsteknik kommer t.ex. med största sannolikhet att överleva i form av en eller flera kurser.

Ett skäl till att det uppstår nya kurser är att *nya kunskapsområden uppstår* vid universiteten eller i arbetslivet. Exempel på sådana kurser är Mikrobiologi och genetik, Näthandel, Telefonsäljning, Utrotningshotade arter, Ekologisk odling, Miljöanpassad arkitektur, Äldre målningstekniker och Filmkunskap. En del av dessa kurser kommer att stå sig som kunskapsområden, andra kanske tappar i aktualitet.

Datorkunskap var ett självklart nytt kunskapsområde i gymnasieskolan 1992. Kursen finns fortfarande kvar, men dess existens diskuterades redan 1999. Det är en tidsfråga hur länge en elementär datakurs kommer att finnas kvar i gymnasieskolan. Denna kunskap trivialiseras snabbt och kan förutses vara inhämtad i grundskolan eller i hemmet långt före gymnasieåldern. Att kunna skriva kan idag definieras som att kunna skriva med hjälp av penna eller med hjälp av dator. På motsvarande sätt kan det komma att gå med näthandel, gränserna upplöses mot ”vanlig” handel. Kurser kan med andra ord ibland vara något av dagsländor. Ibland vill man betona nyheten genom att skapa en ny kurs i stället för att omarbete en gammal. En ny kurs kan synliggöra ett område och kanske driva utvecklingen framåt.

Ett tredje starkt skäl till att kurser uppstår är de olika programmens struktur och det utrymme som kan finnas inom ramen för ett visst program att satsa på en viss typ av kunskap. Beroende på utrymme, som i sin tur har samband med hur viktigt ett kunskapsområde uppfattas på olika program, kan man bli tvungen att dela upp naturliga kunskapsområden i mindre delar. Detta strukturella skäl till att kurser uppkommer har i hög grad med avgränsningar mellan kurser att göra och behandlas ytterligare nedan.

Det finns ytterligare ett skäl till att kurser nyskapas som ligger nära det strukturella, nämligen att ett visst kunskapsområde förekommer i olika sammanhang på olika program och därför har *olika syfte*.

Ett exempel är kurserna Webbdesign som ingår i ämnet datorteknik och finns på bl.a. elprogrammet och teknikprogrammet och Multimedia A på medieprogrammet.

Det finns stora likheter mellan kurserna främst genom att de syftar till att åstadkomma samma resultat. I båda fallen kommer eleven att framställa en

10) Översyn av gymnasieskolans yrkesutbildningar. Prop. 1987/88:102.

Om utveckling av yrkesutbildning i gymnasieskolan.

webbsida eller liknande multimedial produkt.

Båda kurserna bygger på den grundläggande kursen Datorkunskap och är båda på 100 poäng. Ingen av kurserna förutsätter mer avancerade förkunskaper, eftersom man vill kunna erbjuda dem som valbara även utanför de program där de egentligen hör hemma. Båda kurserna tar upp upphovsrättsliga regler. Därmed slutar likheterna.

Exempel / Webbdesign

Webbdesign är en gemensam kurs inom inriktningen datorteknik som finns både på elprogrammet och på teknikprogrammet. De övriga kurserna på inriktningen är Persondatorer och Datakommunikation och är alltså inriktade på hårdvara. De elever som går inriktningen förväntas kunna felsöka, reparera osv. datorer och datorsystem. Målen för kursen Webbdesign är uttryckta i påfallande tekniska ordalag:

- *kunna skapa grafik, video- och ljudobjekt i korrekta och optimerade filformat*
- *känna till olika browsers (webbläsares) prestanda och övriga egenskaper*
- *ha kunskap om beskrivningsspråkets viktigaste satser, funktioner och syntax*

Exempel / Multimedia A

Multimedia A är en gemensam kurs inom medieprogrammet. Exempel på andra gemensamma kurser är Mediekunskap och Mediekommunikation. Dessa kurser behandlar mediernas roll i samhället, reklamens roll och betydelse, hur olika massmedia kommunicerar med och påverkar sin publik. Detta synsätt präglar också Multimedia A. Kursen ”skall ge möjlighet att utveckla ett formspråk och en kreativ förmåga samt ge kunskaper i berättarteknik, manusförfattande och presentationsteknik”. Exempel på målformuleringar:

- *känna till episkt och dramatiskt berättande samt berättartekniska grepp vad gäller bildmedier och ljudmedier och kunna använda dessa i sitt arbete*
- *känna till mediets olika användningsområden och kunna diskutera dess möjligheter och begränsningar*
- *känna till kostnader och produktionstid för multimedieproduktion*

Låt oss anta att eleverna i båda fallen gjort en hemsida med olika mer eller mindre avancerade valmöjligheter för att presentera den egna skolan. Kommer EC- elevernas och MP-elevernas hemsidor att skilja sig åt på något sig-

nifikant sätt? Kommer de förra att ha bättre tekniska lösningar och de senare bättre innehåll och estetisk utförande?

Båda kurserna är alltså starkt präglade av sina respektive program och den omgivning i vilken de skall fungera. Men man kan undra hur de två kurserna hanteras när de används som valbara på andra program. Kommer då deras särprägel att kvarstå eller bli det rätt och slätt en kurs där man lär sig göra webbsidor? Är det i så fall motiverat att ha två olika kurser? Kan man ordna den nödvändiga infärgningen på annat sätt, t.ex. via programålet? Hur olika skall målen vara för att motivera olika kurser?

Avgränsningar mellan kurser

Vad som skall vara en kurs är alltså ingen självklarhet. Även om det finns ett naturligt avgränsat kunskapsområde är det inte säkert att det skall utgöra *en* kurs. Det kan finnas olika skäl till att kunskapsområden delas upp.

Kunskapsområdet kan vara så stort att det är lämpligt att dela det i två eller fler kurser. Ett typexempel är språkkursplanerna, som är uppdelade i flera kurser trots att innehållet i princip är detsamma genom alla kurserna. Vi får en uppdelning i kurser på grund av *omfång*.

Ett annat skäl till uppdelning av ett kunskapsområde i mindre delar, kurser, kan ha med programmets *struktur* att göra. Ett visst område, t.ex. turism, kan förekomma i flera olika program, men det är bara i ett program som man kan lägga stor vikt vid ämnesområdet. Övriga program har bara intresse av och tidsmässig möjlighet att ta in en mindre kurs. En liknande situation kan uppstå inom ett program, när ämnet i fråga dominerar på en av programmens inriktningar, men behövs i mindre omfattning på övriga inriktningar.

I båda fallen uppstår problem som har med avgränsningsfrågor att göra. När uppdelningen i kurser är föranledd av kunskapsområdets stora omfång, gäller det att i ord beskriva olika nivåer som representerar progression i en eller annan mening, t.ex. i form av ökad svårighetsgrad, behärskning av ämnet eller professionalitet om det gäller ett yrkesområde. Detta kan vara mycket svårt om stegen är många och de innehållsliga skillnaderna mellan kurserna är minimala såsom är fallet för språken. Man når gränsen för vad språket kan uttrycka. Det blir också svårt att skilja mellan ökad progression, svårighetsgrad, behärskning av ämnet som skall uttryckas i kursmålen och de olika grader av kvalitet som skall uttryckas i betygskriterierna. Svårigheten är större när det gäller ämnesområden som språk som inte har ett lika konkret mål, som vissa yrkeskurser har.

Ibland kan även progressiva kurser ha vissa innehållsliga skillnader som underlättar avgränsningen av kurser. I fotografering kan det kanske vara naturligt att först arbeta med svart-vita bilder och sedan med färg. Då kan det vara en grund för uppdelning. Det kan också finnas en svårare eller mera exklusiv teknik som kommer i en senare kurs. Sådana förhållanden kan emel-

lertid snabbt ändra sig när tekniken utvecklas. Digitalt foto var exempelvis en sådan mer exklusiv teknik när fotokurserna skrevs 1999, men håller nu på att bli var mans egendom.

Strukturella krav kan ibland leda till en avgränsning av kurser som anses mindre lämplig av innehållsliga skäl. Avgränsning mellan kurserna Kemi A och Kemi B var en av de stora stridsfrågorna under kursplanearbetet 1999. Kurserna var tidigare på 150+50 poäng och ändrades till 100+100 poäng, för att A-kursen skulle kunna rymmas i det nya teknikprogrammet. En kurs som var större än 100 poäng hade varit en omöjlighet, alternativet var då ingen gemensam kemikurs alls. Också på naturvetenskapsprogrammet skulle bara A-kursen vara gemensam, men B-kursen skulle vara gemensam på två av de tre inriktningarna. De flesta eleverna på naturvetenskapsprogrammet skulle alltså läsa båda kurserna. Trots detta väckte den nya avgränsningen starka känslor som var svåra att förstå för någon som inte undervisade i ämnet. Kopplingen mellan omfång och innehåll kan bland vara så stark att det skapar problem när det gäller avgränsningen mellan kurser.

Den strukturella uppdelningen reser även andra typer av avgränsningsfrågor. De elever som behöver den mindre kursen kanske inte bara behöver mer elementära kunskaper utan mer översiktliga, dvs. att få veta lite om mycket. Detta är inte alltid bästa starten för den som skall påbörja en längre utbildning inom ett kunskapsområde. Om man genom kurskonstruktionen bestämmer att en orienterande kurs skall vara steg 1 i en längre utbildningsgång närmar man sig lärarens professionella rätt att planera undervisningen.

Det finns en tendens att gränserna mellan olika yrkeskategorier löses upp; den som arbetar i delikatessdisken skall också kunna laga mat, den som jobbar på ett litet hotell måste kunna rycka in både i reception och i frukostservering. Denna tendens går på tvärs mot huvudspåret i programmen som går mot högre och högre specialisering. Ibland är det svårt att förena möjligheter till både bredd och specialisering i kurskonstruktionen. Rent tekniskt skulle det gå lättare om kurserna var mindre än idag, men det skulle medföra andra nackdelar. Lösningen på detta problem får många gånger bli att man skapar kurser som delvis täcker varandra, även om detta står i strid med tanken att varje kurs skall motsvara en unik kunskap.

Ett exempel är kursen Konferens och reception respektive kursen Konferens och kursen Reception. Konferens och reception är en valbar kurs på 100 poäng inom ämnet administration på handels- och administrationsprogrammet.

Den bygger på två av de gemensamma kurserna, nämligen Administration A och Information och layout A, som är på sammanlagt 100 poäng.

Kurserna Konferens respektive Reception är båda valbara kurser inom ämnet hotellkunskap på hotell- och restaurangprogrammet och är på 100 poäng vardera. De bygger båda på Hotell C, vilket innebär 400 poäng hotellkunskap som förkunskap. Kurserna ligger därför sannolikt under sista året.

Av det sistnämnda framgår att de senare kurserna innebär specialisering

för elever med hotellinriktning, medan den första kursen snarast är en breddning för en elev som antingen valt inriktning handel och service eller turism och resor. Kurserna ligger på olika nivå.

Det skulle vara möjligt att låta de mer specialiserade kurserna bygga på Konferens och reception, men det har flera nackdelar för hotell- och restaurangprogrammet. Dels har antagligen en del av den kunskap som ingår i kursen redan berörts i de tidigare hotellkurserna, dels kommer den att konkurrera ut någon annan kurs som kan uppfattas som mer värdefull inom programmet. Att skapa en ny kurs på ett innehåll som redan finns i andra kurser kan vara ett sätt att lösa ett strukturellt problem.

Speglar poängtalet svårighetsgraden?

De första kurserna i programgymnasiet hade inga officiella poängtal för att undvika tidsstyrning i stället för målstyrning. I samband med programkonstruktionen var det emellertid nödvändigt för konstruktörerna att ha ett tänkt poängtal för varje kurs men det var till en början inte officiellt. Läraren skulle enbart med hjälp av målen dra slutsatser om hur lång tid varje kurs krävde.

I samband med övergången till kursbetyg 1994 bestämdes att Skolverket skulle fastställa poängtal för kurserna. Man får därmed se poängtalet som ett komplement till målen när det gäller att styra undervisningen mot rätt omfång och nivå. Poängtalet hade en koppling till en minsta garanterad undervisningstid genom den timplan som var en bilaga till skollagen. Poängtalet för summan av kurserna var lika med den garanterade undervisningstiden. Poängtalet för varje kurs var dock bara vägledande för hur mycket tid som skulle avsättas. Denna starka koppling mellan tid och poäng finns inte längre.

Idag står det följande om gymnasiepoäng, som det numera heter, i inledningen till programhäftena:

”Gymnasiepoängen visar omfattningen av en kurs. En fullständig utbildning på ett nationellt program omfattar 2 500 poäng. Den normala utbildningstiden är tre år, eller 100 veckor, vilket innebär 25 poäng per vecka. En veckas heltidsstudier motsvarar alltså 25 poäng.

”Detta har varit utgångspunkt när kurserna har poängsatts. Poängen är alltså inte en beräkning av undervisningstiden. En och samma kurs kan t.ex. ha helt olika undervisningstid på olika program.”

Kursernas poängtal är alltså tänkt att spegla den arbetsinsats som krävs av eleverna för att de skall nå målen. Det gäller en arbetsinsats i genomsnitt, enskilda elever kan behöva arbeta mer eller mindre. Det är också viktigt att komma ihåg att det gäller elevernas arbetsinsats, inte lärarnas, dvs. undervis-

ningstiden. Det senare markeras genom att den garanterade undervisningstiden inte längre är lika med programmets poängtal (Skollagen 5 kap 4c§ och 4d§).

Arbetsinsats är inte något entydigt begrepp. Innefattar det endast den tid som eleven lägger ner på kursen eller innefattar den också med vilken intensitet eleven arbetar? Är det samma arbetsinsats att höra på en föreläsning i en timma och att plugga franska oregelbundna verb i en timma? Innefattar arbetsinsatsen endast det arbete som läggs ner i skolan eller omfattar det också hemarbete? Hur obligatoriskt skall ett hemarbete vara för att räknas in i den poängsatta arbetsinsatsen? Inte ens att hålla elevens arbetsinsats skild från lärarens är enkelt beroende på att förutsättningarna är olika inom olika kunskapsområden och att alla kurser har en förhistoria.

Exempel / Estetiska programmet

Inom det estetiska programmet skapades 1992 tre kurser som kallades Instrument/sång A, B och C. Dessa kurser var i någon mening de viktigaste för eleverna som gick på musikgrenen, men de fick endast poängtalet 30 vardera eftersom poängtalet speglade undervisningstiden på den tiden. För dessa kurser förutsattes nämligen att undervisningen skulle ske individuellt eller i grupper om två eller tre elever såsom tidigare skett på den gamla högt specialiserade musiklinjen. Eleverna förutsattes också öva mycket hemma. Det var med andra ord en mycket dyrbar undervisningstid för skolorna, då grupperna var små och lärarna många.

I dagens läge är inte detta sätt att tänka längre relevant, bl.a. för att man tydligt skiljer mellan elevens arbetsinsats och undervisningstiden. Estetiska programmet har också betydligt fler elever än sina föregångare och har mer karaktären av breddutbildning än specialistutbildning. Det är inte heller självklart att musikämnet skall kräva mer resurser än andra estetiska ämnena, t.ex. teater. Trots detta har de nya kurserna (som har likartade mål som de gamla) endast poängtalet 50. Om man verkligen räknat in elevernas förutsatta övningar på egen hand borde poängtalet ha varit betydligt större. Den garanterade undervisningstiden spelar alltså indirekt fortfarande en stor roll.

Antag att kurserna i Instrument/sång fick 200 poäng vardera med 40 timmar individuell lärarledd undervisning och resten egen träning. En elev som tog tre kurser skulle ha jobbat med dem motsvarande 600 poäng, men skolan kan bara avräkna 120 timmar undervisningstid från den garanterade. Detta är en ekvation som inte går ihop.

Skolverket har kritiserats för att ha satt fel poängtal när vissa kurser av eleverna uppfattas som lättare än andra. Eleverna undviker t.ex. språken. Man måste då fråga sig vad som menas med att kurser är lättare. Behöver eleven lägga ner mindre tid, är det lättare att få ett högt betyg eftersom äm-

net är mindre intellektuellt krävande eller är ämnet roligare?

Många yrkesämnen är av den arten att de kräver mycket tid för att uppnå den grad av förtrogenhet som ligger i målen. Samma arbetsprocedur måste göras många gånger. Poängtalet på kurserna är avpassat för detta. Elevens arbetsinsats är av en annan art än den som krävs i t.ex. språk. Många skulle antagligen uppfatta det som mindre arbetskrävande att binda blommor i en timma än att läsa grammatik en timma. Skall man försöka kompensera detta genom poängtalet?

Det kan också finnas en skillnad mellan kurser som endast kan utföras på skolan, eftersom de förutsätter viss typ av utrustning och kurser av boklig art som eleverna kan arbeta med på egen hand. I det första fallet finns det en naturlig gräns för vad läraren kan kräva av eleven som inte finns på samma sätt i kurser där kraven delvis ställs via redovisningar av hemuppgifter och skriftliga prov. Risken finns att kraven ställs högre i sådana kurser än vad kursplanekonstruktören tänkt eller att kurserna blir matade med alltför mycket stoff.

Vissa ämnen bjuder ett större motstånd än andra. En del elever får lägga ner stor möda på matematik- och fysikkurser utan att komma särskilt långt. Vissa kommer aldrig att uppnå godkänd nivå på de högre kurserna i dessa ämnen även om de anstränger sig. Kan detta kompenseras genom högre poängtal? Skall man ha kurser i gymnasieskolan som inte alla klarar även om de anstränger sig? Svaret på den frågan måste vara ja. Det betyder att det finns kurser som inte är avsedda för alla elever utan för dem som valt en viss inriktning eller specialisering. Man har tänkt in en viss elevgrupp och satt poängtalet utifrån deras förväntade prestationsnivå. Vad skulle hända om man i stället satte poängtalet efter vilken arbetsinsats en genomsnittselev (vad det nu är) skulle behöva lägga ner? Även bortsett från själva gissningsleken skulle det få egendomliga konsekvenser. Om en kurs får ett poängtal som är onödigt stort i förhållande till den elevgrupp som väljer kursen betyder det att denna kurs minskar utrymmet för andra val. Ett liknande resonemang kan föras om progressiva kurser, där de senare kurserna är mera krävande än de första.

Kärnämnen erbjuder ett bra exempel på att poängtalet inte fullt ut kan beskriva arbetsinsatsen. Kärnämneskursernas poängtal är ju detsamma oavsett vilket program de skall användas på. Eftersom dessa kurser mestadels är av boklig karaktär innebär de olika mycket ansträngning för eleverna på olika program. På vissa program är de dessutom första kursen i något som senare blir karaktärsämne. Tydligaste exemplet erbjuder Matematik A, som är en "svår" kurs på flertalet program och därför kräver all den tid som de 100 poängen kan motivera. På naturvetenskapsprogrammet däremot, där flertalet elever är intresserade av ämnet och inställda på att läsa minst fem mattekurser, kan det inte vara rimligt att satsa lika mycket tid på första kursen. Tvärt om skulle det i så fall finnas för litet tid över till de senare och mer krävande kurserna. Relationen poäng – arbetsinsats inkluderar alltså också en bedömning av "normalelevens" prestationsförmåga.

När man talar om att vissa kurser inte väljs av eleverna för att de är för svåra har detta mindre med poängtalet i förhållande till arbetsinsatsen att göra och mer med meritvärderingssystemet vid intagning till högskolan. Eftersom betyget viktas med poängtalet väger långa kurser mer än korta. För övrigt räknas alla betyg lika.

5. Vad är ett ämne?

Det finns ingen entydig definition eller princip som avgör vad som skall betraktas som ett ämne respektive en kurs. Indelningen i ämnen har delvis historiska förklaringar, medan uppdelningen i kurser är helt och hållet pragmatisk utifrån bl.a. vissa innehållsliga, strukturella och formella krav. Varför kursplanerna ser ut som de gör skall här beskrivas utifrån olika aspekter som kursomfång, generalitet och språklig utformning. Dessa faktorer är alla mer eller mindre beroende av varandra, ändras en påverkas de övriga. De är just aspekter utifrån vilka företeelsen kurs respektive ämne betraktas. Därför kommer det att finnas vissa överlappningar mellan vad som skrivs under de olika rubrikerna.

Av de 132 ämnen som finns i gymnasieskolan idag är endast en mindre del (23) av det slag som vi traditionellt brukar uppfatta som skolämnen. Det är de ämnen som fanns redan i det gamla linjegymnasiet på de studieförberedande linjerna eller som är nära relaterade till dessa. De är oftast en vidareutveckling av de ämnen som finns i grundskolan. Ibland sammanfaller de med ämnen som funnits på universiteten under flera hundra år. De är akademiska i den meningen att lärare i dessa ämnen sedan lång tid fått sin utbildning vid akademierna.

Majoriteten av ämnen, ett 100-tal, har inte denna tradition att falla tillbaka på utan är konstruktioner som gjordes i samband det kursutformade gymnasiets tillkomst eller senare på 1990-talet. De kan vid varje kursplanearbete ifrågasättas eller rekonstrueras. Som exempel på dessa ämnens instabila natur kan nämnas att antalet ämnen i gymnasieskolan 1992 var 166 mot dagens 132, trots att gymnasieskolan under de åtta åren 1992 -2000 snarare vidgades rent innehållsligt än insnävades. Det betyder att det funnits en medveten strävan att hålla nere antalet ämnen för att skapa bättre överblick.

Dessa konstruerade ämnen kommer med största sannolikhet att rekonstrueras i samband med ett nytt kursplanearbete. När nu riksdagen beslutat om ämnesbetyg måste ämnen konstrueras utifrån nya förutsättningar.

De traditionella skolämnena ifrågasätts inte som ämnen i skolans värld och därför heller inte i kursplanarbetet, men däremot kan man i vissa fall diskutera hur många och vilka kurser som skall ingå i ämnet. Så ingår t.ex. i ämnet biologi idag kurser med speciell relevans för naturbruksprogrammet, nämligen Kretslopp, Ekologi, Växt- och djurliv samt Vattenlevande organismer. Det är inte troligt att dessa kurser läses på något annat program än naturbruksprogrammet och de är också innehållsligt mera specifika än de "vanliga" biologikurserna som finns på det naturvetenskapliga programmet.

Dessa skäl skulle kunna tala för att de inte ingick i biologiämnet. Det betyder att även de traditionella skolämnena måste diskuteras i ett kommande kursplanearbete, framför allt när det gäller avgränsningar till andra ämnen.

Genom århundraden har större, mera generella ämnen delats upp i mer specifika men också tvärtom. Det gäller inte minst universiteten. På 1980-talet tillkom en rad nya ämnen i gymnasieskolan i form av försöksverksamheter. Som exempel kan nämnas u-landskunskap, datorkunskap, mediekunskap, ekosofi och internationell politik. Det gällde alltså nya kunskapsområden som man ville bereda plats för och den enda möjligheten då var att skapa nya ämnen. I programgymnasiet löses detta behov av ny kunskap huvudsakligen genom nya kurser. Detta är ett exempel på att det inte finns någon självklar avgränsning mellan ämnen och kurser. Ett nytt kunskapsområde kan lika väl bli ett nytt ämne (med en kurs) som en ny kurs i ett befintligt ämne. Uppdelningen är helt pragmatisk.

6. Vad är program mål?

Dagens program mål består av en inledande text som anger programmets syfte, ett avsnitt om programmets karaktär och uppbyggnad samt slutligen en uppräknig av mål i punktform. Till sin yttre form liknar de alltså kursplaner.

Det sista avsnittet i program målen har rubriken Skolans ansvar och inleds av meningen ”*Skolan skall ansvara för att eleverna vid fullföljd utbildning:*”

Av denna formulering förstås att program målen skall vara ett redskap för skolan vid planeringen av verksamheten inom programmet, men däremot inte en checklista för den enskilde elevens kunskaper. En elev kan inte bli ”underkänd” i programmet som helhet, men den elev som inte uppfyller vissa av program målets punkter har troligen IG på ett antal kurser. Det finns således ett nära samband mellan kursplaner och program mål, men inte på det enkla sättet att ett visst mål svarar mot en viss kurs.

Program målen skall spegla läroplanen utan att upprepa den. Detta innebär bl.a. att de fyra perspektiven i läroplanen, ett miljöperspektiv, ett historiskt, ett internationellt och ett etiskt perspektiv har fått tydliga genomslag. Program målen försöker applicera perspektiven på det kunskapsområde som är aktuellt i samband med varje enskilt program.

Trots ansträngningar att göra program målen så specifika som möjligt har de stora likheter med varandra i sättet att uttrycka målen. Detta har åtminstone två orsaker. Den ena har med själva programstrukturen att göra. Alla program har stora kunskapsområden gemensamt, främst de som anknyter till kärnämnen, datorkunskapen och de fyra läroplansperspektiven. Det gör att ungefär hälften av samtliga elevers utbildning kan sammanfattas i samma eller likartade mål. Den återstående utbildningen kan vara mer eller mindre specifik för olika program och olika elevgrupper beroende på hur stort utrymme som finns för val av inriktning och kurser.

Det enskilda programmets särdrag ligger i de gemensamma kurserna men ofta också i de valbara delarna, inriktningarna och de valbara kurserna. Det är först när man kommer till de valbara delarna som det klart framgår hur olika program kan vara. I program målen syns emellertid inte dessa särdrag, eftersom program målen bara tar upp sådana mål som skall kunna uppnås av alla elever. Inriktningarna syns endast som en enkel uppräknig av vilka de är.

Den andra orsaken till likheten mellan program målen är rent språklig. Man kan välja mellan att uttrycka t.ex. miljömålen genom att anknyta dem till just de tillämpningar som är aktuella inom programmet i fråga, eller genom att välja en mer generell formulering som passar samtliga program. I

det första fallet vinner man i konkretion och eventuellt i intresse, i det andra fallet slår man tydligt fast att miljömålen är lika viktiga för alla program. Regeringen beslutade att mer generella formuleringar skulle gälla.

Sambandet mellan programmet och enskilda kurser syns tydligare i den kommentar som finns till varje programmål i programhäftena. Skolverkets lösning på problemet med de neutralt skrivna programmålen har alltså varit att skriva en kommentar som inte är bunden av de regler som gäller för en författningstext.

7. Vad är en kursplan?

I en kursutformad gymnasieskola är begreppet kursplan något förvirrande, eftersom en kursplan beskriver ett ämne, inte den mindre enheten kurs. När ordet kursplan började användas beskrev den vad som hörde till ”kursen” i ett ämne, dvs. vad läraren skulle ta upp i sin undervisning. 1991 fick ordet kurs en något annan innebörd för gymnasieskolans del, när det blev benämningen på mindre, avgränsade enheter av ett ämne, vilka för yrkeskursplanernas del motsvarade tidigare begrepp som moment eller moduler. Att ordet kurs fått en annan valör stod inte klart för alla som hade att hantera begreppet och i gymnasieförordningen användes till en början ordet i sin gamla betydelse. I samband med revidering av gymnasieförordningen förekom diskussioner om t.ex. en kurs skulle kunna innehålla flera ämnen, dvs. ordet kurs uppfattades fortfarande som ett visst stoff. Just denna betydelseförskjutning av ordet kurs var en av stöttestenarna när lärare och skoladministratörer skulle lära sig tänka om den nya gymnasieskolan och den dyker fortfarande upp som en komplikation.

Rent juridiskt omfattar kursplanen hela ämnet med alla dess kurser och betygskriterier. Det är det dokumentet som fastställs i SKOLFS (Skolverkets författningssamling). För lärarna betyder emellertid kursplan oftast styrdokumentet för en viss kurs. Kursplanen i Historia A blir då alla de texter som har relevans när man undervisar i Historia A, dvs. de inledande gemensamma ämnestexterna samt kursmålen och betygskriterierna för den specifika kursen. Men kursplanernas layout, både i tryckt form och elektroniskt, är sådan att det är möjligt att läsa och uppfatta enbart målen för den enskilda kursen som liktydigt med kursplanen. Risken för en sådan uppfattning är större om man tar fram kurserna på nätet, eftersom det kräver en extra knapptryckning att få med de inledande gemensamma texterna.

Gymnasieskolans kursplaner 2000 är bundna till ett ämne, som är ett större kunskapsområde med i bästa fall naturliga avgränsningar mot andra ämnen. Eftersom antalet ämnen är stort i en gymnasieskola som skall spegla de flesta av samhällets verksamhetsområden, har emellertid inte alla ämnen denna sammanhållna traditionella karaktär. En del ämnen är nya konstruktioner som tillkommit för att förse gymnasieskolan med styrdokument och de saknar motsvarighet utanför skolan. Kursplanerna för de traditionella ”skolämnena”, i princip de ämnen som har sin motsvarighet i grundskolan, och för de nya konstruerade ämnena, huvudsakligen yrkesämnena, har inte samma struktur.

I gymnasieförordningen (1 kap 6 §) sägs bl.a.:

”Av en kursplan skall framgå dels kursens mål (...) dels den kunskapsnivå som alla elever minst skall ha uppnått vid kursens slut. Kursplanen skall ge utrymme för läraren och eleverna att själva planera undervisningen.”

Formuleringen ger stor frihet att utforma kursplaner på olika sätt.

Alla gymnasieskolans kursplaner inleds idag med en gemensam text som beskriver ämnets syfte. De traditionella ämnena har sedan mål att sträva mot som gäller hela ämnet. Alla kursplaner har ett avsnitt om ämnets karaktär och uppbyggnad. Detta är de texter som rör hela ämnet, dvs. samtliga kurser.

Också när det gäller målen för de enskilda kurserna är strukturen olika för traditionella ämnen och konstruerade ämnen. De traditionella ämnena har endast mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs, medan de konstruerade ämnena därutöver har ett inledande avsnitt som anger mål för kursen.

De traditionella ämnenas mål (att sträva mot) för hela ämnet motsvaras alltså i någon mening av yrkesämnenas mål för de enskilda kurserna. Detta är ett uttryck för att ämnena har olika karaktär. De konstruerade ämnena låter sig inte lika lätt beskrivas som sammanhängande kunskapsområden.

Till kursplanerna räknas också betygskriterierna, vilka är knutna till varje kurs. Betygskriterier finns för vart och ett av betygsstegen Godkänd (G), Väl Godkänd (VG) och Mycket Väl Godkänd (MVG).

Dagens kursplaner riktar sig i första hand till de lärare och skolledare som på olika sätt skall använda dem. Det innebär att den språkliga utformningen är anpassad till denna grupp. En sekundär målgrupp är eleverna och deras föräldrar, som bör kunna läsa och förstå de allmänna texterna men som kan behöva hjälp att förstå facktermer och obekanta sammanhang. Också handledarna på arbetsplatserna måste kunna förstå kursplanerna med hjälp av lärarna.

Att vidga målgruppen för kursplanerna är en ändrad praxis jämfört med 1994 års kursplaner som riktade sig till lärare med erfarenheter och goda kunskaper inom det område kursplanen täckte och därför förväntades klara sig med knapphändigt formulerade mål. Tidsmässigt omfattande kurser kunde ha kursplaner på 4-5 rader. Anställningsbar var ett begrepp som ofta återkom i diskussionerna om mål och målnivå. En erfaren lärare förväntades veta vad som krävdes inom det aktuella kunskapsområdet för att eleven skulle kunna få en anställning.

Skillnaden i syn på målgrupp har bidragit till en kraftig ökning av textmängden i dagens yrkeskurser. I kärnämnen har man av hävd haft textmässigt omfattande kursplaner. Så är delvis fortfarande fallet, men skillnaden i textomfång mellan traditionella ämnen och yrkesämnen är i dagens kursplaner inte lika påfallande, eftersom det varit en strävan att ge alla kursplaner en likartad utformning. Den skillnad som kvarstår beror dels på tradition, dels på att många yrkesområden ännu saknar ett etablerat språk för att beskriva

kunskapen i termer av syfte och mål. Detta har i sin tur samband med att det på yrkessidan oftare rör sig om förtrogenhetskunskap som inte lätt låter sig beskrivas.

En medveten ambition har varit att skapa välformulerade och lättlästa texter som håller en likartad stil genom alla kursplaner. Trots detta finns det vissa särdrag inom olika områden i materialet. För de olika avsnitten i kursplanerna har utarbetats vissa språkliga konventioner som är likartade för flera skolformer (grundskola, grundsärskola, gymnasiesärskola m.fl.).

Ämnets syfte börjar med ”*Utbildning i ämnet ... syftar till ..*” och svarar på frågan varför ämnet skall läsas. Här är det skolämnet, till skillnad från ett eventuellt akademiskt ämne som beskrivs. Skolämnet historia behöver ju inte ha samma syfte som universitetsämnet. Ordet ”skall” förekommer inte i detta avsnitt, eftersom det skulle göra syftet till ett mål. Att upprätthålla skillnaden mellan syfte och mål i de språkliga formuleringarna är många gånger svårt.

Mål att sträva mot (som endast finns för traditionella skolämnena) är riktningssivande för alla kurser som ingår i ämnet. Det finns inget tak för hur långt man kan nå. Ett typiskt verb är ”utvecklar (sin förmåga att ...)”. Efter som många av ämnena med mål att sträva mot har påbörjats redan i grundskolan, har eleverna redan där börjat utveckla den aktuella förmågan. En fråga blir då: Skall formuleringen vara densamma i grundskola och gymnasieskola eller skall det framgå att eleverna inte startar från noll? Alternativa verb kan vara fördjupar, förbättrar, förfinar, vidareutvecklar. I ämnen med många olikartade kurser tenderar mål att sträva mot att bli mycket generella. Om det å andra sidan gäller ett mer sammanhållet ämne med få kurser finns det en risk att mål att sträva mot och mål att uppnå bara skiljer sig åt marginellt.

Exempel / Svenska

Från kursplanen för ämnet Svenska:

Mål att sträva mot: Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang, samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan.

Mål som eleven skall ha uppnått efter att ha avslutat Svenska B: Eleven skall förmedla egna och andras tankar i tal och skrift, göra sammanställningar och utredningar samt dra slutsatser och föra fram argument, så att innehåll och budskap blir tydliga och anpassade till målgrupp och syfte.

Ämnets karaktär och uppbyggnad inleds ofta av en kort historisk bakgrund för att sätta in ämnet i sitt sammanhang. Sedan följer en beskrivning som avgränsar skolämnet. Generella kompetenser och färdigheter som förväntas

övas inom ämnet beskrivs. Avsnittet avslutas med att de i ämnet ingående kurserna beskrivs i en viss ordning, först gemensamma kurser, sedan inriktningsskurser och sist valbara kurser. Några formella förkunskapskrav finns inte formulerade, men däremot anges i kursplanen vilka kurser som bygger på varandra.

Exempel / Husbyggnadsteknik

Från kursplanen för ämnet husbyggnadsteknik:

Kursen *Armering A* – förutsätter kunskaper motsvarande kursen Byggnadsträ och betong.

Kursen *Armering B* – förutsätter kunskaper motsvarande *Armering A*.

En lärare bör givetvis följa dessa upplysningar i sin planering, de är att betrakta som allmänna råd. Däremot finns det inget som säger att en enskild elev inte skulle kunna ha möjlighet att påbörja en högre kurs utan att ha ett godkänt betyg i den lägre. Detta lämnas till lärarens bedömning.

Mål för kursen (som endast finns för ämnen som ej har mål att sträva mot) sammanfattar i några få meningar kursens mål. Innehållet som sådant är oftast givet, men det kan vara svårt att finna en språklig form som inte innebär ett staplande av snarlika formuleringar. Ex: Kursen skall ge, Kursen skall även ge ..., Kursen skall vidare ge ...

Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs är en uppräknin g av satser som inleds med "Eleven skall...". De verb som används är förstå, känna till, kunna analysera, kunna tillämpa, ha förmåga att, ha kunskap om, kunna förklara, kunna beräkna, kunna tolka, kunna planera och liknande. Svårigheter uppstår ibland att infånga alla mål i en aktiv handling av detta slag. "Ha utvecklat förståelse av" kan bli en nödlösning som förutsätter att betygsriterierna talar om på vilket sätt eleven visar denna förståelse. Antalet målsatser kan variera mellan de olika kurserna men håller sig i allmänhet omkring tio. Endast i undantagsfall har de karaktären av checklistor som kan bockas av allteftersom eleven uppnår en viss färdighet.

I *betygsriterierna* används alltid aktiva verb i presens, ofta samma verb som finns i målen. Dock försöker man undvika att ett bestämt mål svarar mot ett visst kriterium. Det kan ibland vara svårt att skilja mellan uppnåendemål och betygsriterier. För att skilja de olika betygsstegen åt används vissa kvalitetsmarkörer som t.ex. graden av komplexitet i uppgiften och den självständighet med vilken den utförs. Valet av verb i uppnåendemål och betygsriterier väcker frågor av semantisk art. Har den elev som kan "redogöra för" förstått mer eller mindre än den som kan "beskriva"? Kan man använda uttrycket "ha insikt i" när det av många förväxlas med "ha inblick i", dvs. anger en ytlig i stället för en djup förståelse? Frågan behandlas mer utförligt i kapitel 8.

Vilken kunskap skall beskrivas i kursplanen?

Beskrivningen har hittills fokuserat på styrdokumentet som sådana, dvs. papper med tryck på. Men innan över huvud taget några ord fästs på papper måste det finnas en reflexion och en diskussion av vad det är för kunskap som skall beskrivas. På vilka premisser denna diskussion förts har varierat för de olika kursplaneomgångar som gällt programgymnasiet.

Det mest påtagliga sökandet efter en ny kunskap att beskriva skedde 1991-92 då de nya yrkesinriktade programmen tog form. Läget då var att det ännu inte fanns en läroplan som var anpassad till det nya målstyrda gymnasiet. Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning¹¹, som senare blev riktningsgivande för arbetet inom området, hade heller ännu inte kommit. Det fanns med andra ord inga andra övergripande dokument att gå tillbaka till än propositionen Växa med kunskaper¹². I denna fanns mycket summariska beskrivningar av innehållet i de 16 programmen i termer av tänkbara yrkesspecialiseringar och liknande. Det fanns också mer eller mindre omfattande listor över linjer och specialkurser som kunskapsmässigt skulle täckas in av de nya programmen. Sammanlagt rörde det sig om över 500 specialkurser. Lägg därtill att det ibland fanns motsättningar inom programgrupperna beroende på att programmen innehöll olika yrkesutbildningar som inte ansågs höra ihop. De nya programmen gav inte branschföreträdare och andra intressenter samma möjligheter som tidigare att profilera sin yrkesutbildning.

När frågorna ställdes om de nya yrkesinriktade programmen, ”vilka kompetenser skall detta program ge?” och ”vilken kunskap är gemensam för de olika studievägar som finns inom programmet?”, fanns det alltså inget stöd varken i tradition, forskning eller övergripande dokument för att besvara frågorna. Dock fanns det inom de utbildningar som varit föremål för ÖGY-försök¹³ en viss vana att dela upp innehållet i moduler. Dessa moduler speglade sällan de kompetenser eller den arbetsorganisation som fanns i arbetslivet. Det var inte givet att moduluppdelningen skulle följas upp i de nya kursplanerna. Starten i kunskapsdiskussionen var mycket trevande. Diskussionen handlade mer om struktur än om kunskapsinnehåll. Trots allt ledde den så småningom till resultat som de flesta accepterade.

För de traditionella ämnena var problemet inte lika stort när det gällde att definiera kunskapsområdet för ämnet. Visserligen saknades läroplan även för dem, men det fanns en ämnestradition och ofta didaktisk eller annan forskning som kunde stödja tänkandet om vad de nya kursplanerna skulle kunna innehålla. Problem uppstod däremot när man skulle dela in ämnen som historia och samhällskunskap i mindre delar, dvs. kurser.

För det kursplanearbete som startade 1998 var förutsättningarna annor-

11) SOU 1992:94 Skola för bildning

12) Prop 1990/91:85 Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen

13) Översyn av gymnasieskolans yrkesutbildningar. Prop.1987/88:102. Om utveckling av yrkesutbildning i gymnasieskolan.

lunda. Skola för bildning hade kommit och givit upphov till en ny läroplan, Lpf 94. Tankarna från betänkandet hade också spritts i flera referensmaterial från Skolverket, främst Bildning och kunskap¹⁴. Många lärare och skolledare hade deltagit i fortbildningskurser och seminarier om den nya läroplanen och om andra kunskapsrelaterade frågor. De experter som kom att delta i kursplanarbetet hade med andra ord en helt annan förståelse när det gällde analys av vilka kunskaper som skulle ingå i respektive utbildning. Och slutligen fanns det utvärderingar att tillgå för vart och ett av de 16 programmen som mer eller mindre tydligt pekade ut problemområden som borde bearbetas.

För de traditionella ämnena var frågan ”vilken kunskap är det rimligt att fylla detta ämne med 2000?”. Som hjälp för att besvara frågan fanns inte bara de övergripande styrdokumentet och aktuell forskning utan ibland också internationella strömningar och överenskommelser. Som exempel kan nämnas Europarådets ”framework” för undervisningen i språk i de europeiska länderna. En struktur hade utarbetats som skulle göra det möjligt att urskilja jämförbara kunskapsnivåer i språk för länder som ansluter sig till modellen. Sverige hade beslutat att ansluta sig genom att arbeta in strukturen i de nya kursplanerna i engelska och moderna språk.

För kärnämneskurserna tillkom andra frågor som ”vilka kunskaper i detta ämne är så viktiga att de bör ägas av alla elever?” och dess omvändning ”vilka kompetenser skall alla elever ha när de slutar gymnasieskolan och i vilka ämnen skall de tillgodoses?”. En utgångspunkt var att kärnämnenas tillsammans bör kunna rymma de olika kunskaper som alla elever behöver och som är gemensamma för alla program.

Kompetensfrågorna trängde sig också på i de ämnen som är behörighetsgivande till olika högskoleutbildningar. ”Vilken matematik behövs för att eleven skall kunna gå vidare till tekniskt högskola?” är exempelvis en aktuell fråga också idag.

När det gäller de mer yrkesförberedande programmen var det alltid kompetensfrågorna som stod i centrum. Endast undantagsvis kan man där finna förhandsbestämda ämnen som skall fyllas med innehåll. Kompetensfrågorna får inte heller alltid sina svar i kursplanetexterna utan minst lika ofta i själva programstrukturen. Förekomsten av en kurs med viss benämning är en stark markör. Hur mycket kursmålens formuleringar betyder för synen på den kunskap som representeras vet vi inte så mycket om.

På yrkessidan finns dels certifieringar, exempelvis körkort, dels internationella överenskommelser om att ett visst arbete skall utföras med viss kvalitet, faktorer som påverkar diskussionen om kunskapsinnehåll i programmen. Ibland handlar denna diskussion om hur hög ambitionsnivå gymnasieskolan skall ha.

14) Bildning och kunskap. Särtryck ur Skola för bildning. Skolverket.

I en gymnasieskola med omfattande gemensamma kunskapsmål kan inte alla specialiseringar som tidigare räknats som gymnasiala rymmas. Kunskapsdiskussionen handlar då om att definiera bort vissa kunskapsområden.

Generella kursplaner eller detaljerade?

De kursplaner vi har idag är i hög grad befriade från stoff och metoder. Detta gäller även när man jämför med de kursplaner som tillkom 1993-94 efter införandet av mål - och resultatstyrning. Dessa första generationens målutformade kursplaner innehöll en del goda råd i form av kommentarer.

Den process som föregått dagens kursplaner har ofta inneburit att ett utkast till kursplan successivt har förenklats, både till språk och till innehåll. Ett snävare begrepp har bytts ut mot ett vidare. Tre olika kursplaner som handlat om musik, bild och teater har exempelvis bytts mot en enda som handlar om skapande verksamhet. En som handlat om barn har ändrats till att handla om människor oavsett ålder.

På detta sätt har kurserna Barn och bild, Barn och teater och Barn och musik samt ytterligare någon kurs om fritidsaktiviteter för vuxna slagits samman till kursen Skapande verksamhet. I den förändringen har abstraktionsnivån i kursmålen höjts något, det är nödvändigt att uttrycka sig i mer allmänna ordalag när det skall passa alla konstarter. Det är sedan lärarens uppgift att välja inriktning mot en viss konstart och att omsätta målen så att de passar just den konstarten eller att inrikta aktiviteterna mot en viss åldersgrupp. Det kan vara svårt att gå från det generella till det konkreta. I det generella uttrycket syns ju inga av alla de val som gjorts på vägen. Det är inte lätt att se hela det spektrum av möjligheter som döljer sig bakom en generell formulering. Mer generella kursplaner innebär att det totala antalet kursplaner minskar, vilket i sin tur ger en större överblick över systemet. Mer generella kursplaner ger också ett ökat lokalt utrymme att välja inriktning och innehåll.

Man kan se flera risker med att välja ett mera generellt sätt att uttrycka sig i kursplanerna eftersom man samtidigt ökar abstraktionsnivån. Abstrakta kursplaner kan med sin brist på konkret innehåll ge färre associationer. Lärarna kan ha svårt att se alla de möjligheter som finns. Detta kan vara en av anledningarna till den stora floran av lokala kurser som i praktiken endast innebär en lokal tolkning av en redan befintlig mera generell nationell kurs. I viss mån kan detta problem hanteras inom ramen för Ämnets uppbyggnad och karaktär eller genom referensmaterial. Att lära sig se möjligheterna och att tänka in ett konkret innehåll borde annars vara något som kan lösas genom erfarenhetsutbyte och fortbildning.

En annan risk kan vara att mer generella eller abstrakta begrepp ger mindre skärpa åt målen i kursplanerna än mer konkreta. Det blir otydligare vilka krav som ställs. Följden kan bli minskad kvalitet eller mycket varierande kvalitetskrav mellan lärare och skolor. Ett någorlunda enhetligt synsätt på

kvalitet och svårighetsgrad kräver en ständigt pågående diskussion mellan dem som använder en viss kursplan.

I detta sammanhang har Skolverket valt att med generell kursplan mena en som förutsätter att skolan väljer en bestämd innehållslig inriktning. Man väljer **vilken** skapande verksamhet eller **vilket** hantverk som skall tas upp i undervisningen. Hantverksprogrammet fick redan tidigt generella kursplaner, alternativet hade annars kunnat bli hundratals kursplaner i allt från båtbyggeri till vävning. En nyhet i 2000 års kursplaner är de naturvetenskapliga breddningskurserna som finns i biologi, kemi, fysik och matematik. Trots namnet kan kurserna erbjuda eleverna antingen att bredda sina kunskaper till nya områden inom ämnet eller att fördjupa kunskaperna inom ett känt område.

Industriprogrammet är ett vittförgrenat program som rymmer möjligheter till hundratals olika yrkesprofileringar. Strävan i det senaste kursplanarbetet har varit att slå samman flera specifika kurser till mer generella. Där finns t.ex. ämnet produktionsteknik som kan appliceras på olika produkter från kylskåp till bilar. Inom programmet finns emellertid många andra ämnen som är knutna till ett visst material, t.ex. massa och papper, plastteknik, plåtteknik, textil och konfektion, träteknik och verktygsteknik, alla med ett tiotal kurser vardera. Dessa kurser har man inte ansett möjliga att sammanföra till en generell industriteknik, eftersom all sårart då skulle gå förlorad. Också mycket specifika tillverkningsstekniker som kemiska industriprocesser, gjuteriteknik och träförädling har fått egna ämnen. Det finns alltså gränser för hur långt man kan gå med generella kursplaner. Var dessa gränser går är alltså en bedömningsfråga och kan ändra sig över tid.

Det finns också andra varianter på temat generalitet. Olika kursplaner har gått olika långt när det gäller att ta bort stoff och att formulera allmänna mål i stället för mer preciserade. Historia och matematik (utom breddningskursen) är varandras motsats i detta avseende. Historia har emellertid inte en generell kursplan, men en med så *allmänt formulerade mål* att möjligheten att välja historiskt innehåll och perspektiv är mycket stor. En kursplan kan också vara generell i ett avseende men detaljerad i ett annat. Ett sådant exempel är moderna språk som är generell i meningen att den rymmer alla tänkbara moderna språk. Samtidigt är kunskapskraven som skall uppnås beskrivna på ett detaljerat sätt.

Varför har vissa kursplaner allmänt formulerade mål, dvs. mål utan stoff medan andra har många preciserade stoffinriktade mål? På vilket sätt skiljer sig dessa ämnen åt?

Kärnämnen utom estetisk verksamhet och de flesta andra ämnen som har sitt ursprung i grundskolan är exempel på kursplaner med jämförelsevis långa texter och många mål. Att det blivit så har till övervägande delen med tradition att göra. Det finns helt enkelt inga förebilder för hur man skall uttrycka sig fylligt om yrkesämnen. Mycket text är emellertid inte liktydigt med detaljerade mål. Bland kärnämnen finns både detaljerade och mer allmänt formulerade kursplaner.

Ämnen med detaljerade mål är svenska, engelska, matematik, idrott och hälsa, fysik och kemi medan samhällskunskap, religionskunskap och historia har allmänt formulerade mål. Delvis kan ämnestraditioner förklara att det blivit så, men de olika ämnena har också olika förutsättningar i det nya systemet. Engelska och matematik skiljer ut sig genom att ha många hierarkiskt ordnade kurser. I matematik är det möjligt för en elev att läsa sju olika kurser. Det finns naturligtvis då ett behov att beskriva varje kurs så tydligt som möjligt i målen. Själva namnet på kursen är inte särskiljande på samma sätt som på yrkessidan med kurser som ”Dieselmotor tunga fordon” och ”Hydraulik tunga fordon”.

Det tycks finnas ett samband mellan förekomsten av prov och detaljerade mål. Svenska, engelska och matematik har nationella prov som skulle vara svåra att konstruera om kursplanerna var generella. Om kursplanerna i dessa ämnen var opreciserade skulle själva provet svara för preciseringen. Fysik och kemi har inga nationella prov, men har haft centrala prov under en tidigare period och för fysik pågår försök med nationell provbank.

Hur kan man förklara att idrott och hälsa har så detaljerade mål? Ämnet var nytt 1992 och det har varit svårt att få det nya hälsoperspektivet att slå igenom. De många detaljerade målen har antagligen varit nödvändiga för att staka ut det nya innehållet. En liknande förklaring kan kanske också tillämpas på svenska, där man varit angelägen att introducera det nya vidgade textbegreppet.

Det finns ett annat begrepp som också är besläktat med generalitet, nämligen harmonisering. I kursplanearbetet har en harmonisering av den språkliga utformningen eftersträfvats. Exempelvis uttrycks målen för olika kurser inom industriprogrammet på ett likartat sätt, vilket innebär att vissa ord och uttryck som har varit typiska i ett speciellt sammanhang har rensats ut.

Språk och innehåll

Fram till 1998 hade allt kursplanearbete för gymnasieskolan respektive grundskolan skett vid olika tidpunkter och av olika kursplanekonstruktörer. Den revidering av gymnasieskolans program som ledde till nya kursplaner 2000 skedde parallellt med ett motsvarande arbete för grundskolan. Det innebar bl.a. att struktur och innehåll i kursplanerna för de två skolformerna jämkades så att de kom att likna varandra mera. De gymnasieämnen som byggde på grundskoleämnena hade redan haft en kursplanestruktur som påminde om grundskolans, men för övriga ämnen var denna förändring större.

En annan tydlig förändring var att perspektivet ändrades från ett **undervisnings**perspektiv till ett **utbildnings**perspektiv. Ordet undervisning försvann ur texterna. En sådan perspektivförskjutning innebar med nödvändighet att texterna inte längre kunde innehålla några riktlinjer för hur undervisningen borde bedrivas (såvida detta inte är ett mål i sig).

Anvisningar för vad som skulle tas upp under de olika rubrikerna gavs.

Ämnets syfte skulle besvara frågan ”varför finns ämnet i utbildningen?” Ämnets betydelse i samhället skulle tas upp liksom eventuella knytningar till motsvarande grundskoleämne. Nyttospekter och eventuell betydelse för personlighetsutvecklingen kunde beröras. Texten skulle vara kort och pregnant och vara formulerad just som ett *syfte* till skillnad från ett mål. Ordet ’skall’ fick inte förekomma.

Syftestexten är den som skapat de största språkliga problemen. Alla syftestexter börjar med orden ”*Utbildningen i ämnet x syftar till att*” och liknande formuleringar återkommer flera gånger. Problemet är att de flesta försök att variera uttrycken hamnar i formuleringar som snarare beskriver ämnets karaktär än dess syfte. Inte sällan beskrivs syftet på ett generellt sätt i första satsen, medan övrig text innebär preciseringar. Eftersom liknande preciseringar oftast återkommer i ämnets karaktär eller i mål skulle de kunna undvaras i beskrivningar av syftet.

Mål att sträva mot (som endast finns för 23 ämnen) anger en riktning för utvecklingen i ämnet. Det är kvaliteten som skall eftersträvas i utbildningen som beskrivs. Något tak för hur långt man kan nå finns inte. Mål att sträva mot består av ett antal satser med aktiva verb. Ordet ’kan’ är uteslutet eftersom det markerar ett uppnående.

Eftersom mål att sträva mot inte innehåller något tak, kan de i princip vara desamma i grundskola och gymnasieskola för de ämnen som finns i båda skolformerna. I praktiken kommer man att behålla flertalet av grundskolans mål i gymnasieskolan men addera ytterligare ett antal. Detta är en av anledningarna till att mål att sträva mot tenderar till att bli många, även om ambitionen har varit att hålla ner antalet målsatser. Hur lika eller olika mål att sträva mot skall vara i olika skolformer är en fråga som är värd att återkomma till.

Att mål att sträva mot i princip är desamma i grundskola och gymnasieskola leder till vissa problem när det gäller att välja verb. Trots allt måste en viss progression synas även i dessa mål för att visa att någonting har hänt under de nio åren i grundskolan. Om man utvecklar kunskaper i grundskolan, vad gör man då i gymnasieskolan? Vidareutvecklar? Fördjupar? Eller fortsätter utveckla?

Här kommer relationen till betygsriterierna in. De kvaliteter som kan ge högre betyg än G skall kunna spåras till mål att sträva mot. I ämnen med flera kurser som bygger på varandra blir progressionen än mer komplicerad. Hela spektret av kunskaper skall fångas i ett enda verb. Om verbet är ’fördjupar’, hur lågt kan man då sätta uppnåendenivån för G i A-kursen?

Det längsta textavsnittet i kursplanerna är oftast *Ämnets karaktär och uppbyggnad*. Under denna rubrik beskrivs ämnets, dvs. skolämnets huvudsakliga innehåll. I vissa fall kan det råda tveksamhet om vad det är som skall beskrivas. Denna inskränkning till trots börjar avsnittet ofta med en kort historik. Också ämnets placering i en vidare samhällsutveckling kan kommenteras: ”*Teorier om livets uppkomst och utveckling påverkar människans syn på sig själv som människa och biologisk varelse. Gentekniken liksom många andra områden inom biologin*

utvecklas i snabb takt vilket leder till nya möjligheter och nya frågeställningar.” (ur biologikursplanen).

Ämnet är subjekt, inte undervisningen och inte eleverna. Inga formuleringar som påminner om målformuleringar får förekomma. Relationen till studieriktningen kan beröras liksom anknytningar till andra ämnen, speciellt karaktärsämnen anknypning till kärnämnen.

Olika perspektiv på ämnet kan anläggas. Exempel: *”Historia rymmer olika slags historia såsom politisk historia, idéhistoria, kulturhistoria, miljöhistoria, mentalitetshistoria, socialhistoria och ekonomisk historia. Det betyder att historia kan studeras utifrån olika perspektiv.”*

Eftersom det är ett innehåll som beskrivs är det svårt att undvika att texten om ämnets karaktär upprepar en del av det som redan sagts i mål att sträva mot men i andra ordalag.

Textavsnittet avslutas med en beskrivning av ämnets uppbyggnad i kurser. Kurserna tas upp i en bestämd ordning (kärnämne, gemensamma på program respektive inriktning, valbara) och beskrivs kortfattat. Här framgår om en kurs bygger på en eller flera andra kurser. Denna upplysning är av stor betydelse vid planering av utbildningen, eftersom den ersätter de tidigare förkunskapskraven.

Själva kursmålen, det som många lärare betraktar som den egentliga kursplanen, kan ha två olika utformningar beroende på om det är ett ämne med mål att sträva mot eller ej. För flertalet ämnen handlar det om dels *Mål för kursen*, dels *Mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs*.

Mål för kursen liknar mål att sträva mot på det sättet att de ger en allmän inriktning. De vänder sig också till utbildningsanordnaren, även om detta inte klart utsägs i texten, och anger indirekt förutsättningarna för att målen skall uppnås. Avgörande skillnader jämfört med mål att sträva mot är dels att kursmålet endast handlar om en enstaka kurs, dels att de därmed blir avgränsade (har ett tak). Typiska formuleringar är ”Kursen skall ge kunskap om..”, ”Ett mål för kursen är även...”

Exempel / Restaurang

Matlagningskunskap, kurs Restaurang:

Kursen skall ge grundläggande kunskaper om hur vanligt förekommande anrättningar i ett restaurangkök tillagas. Den skall även ge kunskaper om matsedelsplanering och grundläggande kalkylering. Kursen skall ge kunskap om och metoder för hantering av livsmedel från råvara till färdiglagad maträtt samt ge kunskap om vikten av att hantera och tillaga råvaror med hänsyn till ekonomiskt utfall.” Osv.

Mål som eleverna skall uppnå är uttryckta i elevprestationer. Innehållsmässigt har de annars stora likheter med Mål för kursen. Uppnåendemålen anger en miniminivå för vad eleverna skall uppnå. När ämnet finns också i grund-

skolan skall denna lägsta godtagbara nivå ligga över kraven för år 9. Uppnåendemålen skall bidra till en likvärdig utbildning och är en utgångspunkt för nationella jämförelser. Samtidigt som de ger en tydlig ram måste de vara formulerade så öppna att det finns ett tillräckligt lokalt friutrymme för lärare och elever att välja stoff och arbetssätt.

Anvisningarna till kursplanekonstruktörerna innehöll en uppmaning att hålla nere antalet mål. Trots detta är antalet mål rikligt tilltaget i vissa kursplaner. En diskussion om detaljstyrning har tagits upp tidigare. Om flera kurser bygger på varandra kan det vara en grannlaga uppgift att formulera mål som innebär en lämplig progression. Denna uppgift underlättas något genom den generella regeln att målen i den högre kursen i princip inkluderar målen i den lägre.

Det kan förekomma att ett mål i en kursplan är likadant eller nästan likadant formulerat som ett mål i en annan. Det behöver ändå inte vara exakt samma elevprestation som efterfrågas. Om målet är generellt formulerat behöver man läsa också de andra texterna i kursplanen för att förstå i vilket sammanhang man skall se målen. Samma mål i en kurs kan också få olika innehållslig innebörd om kursen ges på två skilda program. Språkligt formuleras uppnåendemålen på exempelvis följande sätt.

Eleven skall

- kunna formulera, analysera och lösa matematiska problem av betydelse för vardagsliv och vald studieriktning (Matematik A)
- kunna välja förvaringssätt för vanliga råvaror så att de bevaras på bästa sätt (Restaurang)
- känna till ekologiska sammanhang av betydelse för bygghälsa
- kunna anpassa arbetsmetoder i förhållande till arbetsuppgiften
- kunna utföra arbetet på ett från skydds- och miljösynpunkt säkert sätt
(Hus- och anläggningsbyggnad).

De två sista målsatserna är exempel på generella formuleringar där kringtexterna ger sammanhanget. Målet om arbetsmiljö och säkerhet har bedömts som så viktigt att det finns med i flertalet kurser som innefattar praktiskt arbete.

Även om enkelhet har eftersträfvats i formulering av kursmålen är det ibland svårt att uppnå denna enkelhet, eftersom det är ett komplext förhållande man vill komma åt. Exempel: *Eleven skall kunna förstå hur politiska, ekonomiska, geografiska och sociala förhållanden har format och ständigt påverkar såväl vårt eget samhälle som det internationella samhället* (Samhällskunskap A). Här vill man att eleven skall kunna se en fråga ur många olika perspektiv samtidigt. Ett antal innehållsliga områden skall beaktas, men samtidigt skall eleven också kunna anlägga ett historiskt och ett internationellt perspektiv.

8. Vad är betygskriterier?

Dagens kursplaner har dels mål som skall uppnås efter avslutad kurs, dels betygskriterier som skall tala om hur väl målen skall vara uppfyllda för vart och ett av betygsstegen G, VG och MVG. Detta har kritiserats som en onödigt komplicerad struktur, bl.a. i en departementsskrivelse¹⁵.

Rent teoretiskt är det lätt att skilja mellan vad som skall uppnås (mål) och hur väl det skall uppnås (kriterier). I praktiken är det många gånger svårt att formulera kriterier som inte uppfattas endast som en upprepning av målen. Särskilt gäller det betyget godkänd. Målen som eleven skall uppnå efter avslutad kurs markerar i sig en godkändgräns. Alla mål skall uppnås. Endast i särskilda fall kan undantag från målen ske om en elev skall ha Godkänd på kursen¹⁶. Behövs då också betygskriterier för G? För grundskolans del har regeringen kommit fram till att det inte behövs.

Betygskriterierna är statens (Skolverkets) tolkning och precisering av målen när det gäller den kvalitet som skall uppnås. Stor möda har lagts på att finna exempel på handlingar som vittnar om olika grad av kvalitet i utförandet/uppnåendet av målen. Trots detta kan det inte undvikas att skillnaden mellan målen och kriterierna ibland endast är verbformen.

Exempel / Estetisk verksamhet

Ämne Estetisk verksamhet, kurs Estetisk verksamhet:

Mål: Eleven skall kunna uttrycka tankar eller idéer med något estetiskt uttrycksmedel.

Betygskriterium: Eleven använder något estetiskt uttrycksmedel för att gestalta en idé eller tanke.

Exempel / Golv

Ämne Golvteknik, kurs Golv:

Mål: Eleven skall kunna använda och vårda handverktyg och utrustning.

Betygskriterium: Eleven hanterar och vårdar verktyg och utrustning på ett för arbetet lämpligt sätt.

Problem kan uppstå om lärarna som skall använda kursplanen inte uppfattar kriterierna just som kvalitetspreciseringar, utan som en ny uppsättning mål

15) Ds 201:48 Samverkande styrning. Om läroplanerna som styrdokument.

16) SKOLFS 2000:134 §4

som är skild från den första. De formuleringar som används i kursplanen måste med andra ord uppfattas på samma sätt av alla.

De kvaliteter som anges i betygskriterierna för VG och MVG måste också ha stöd i målbeskrivningar i kursplanen. För ämnen med mål att sträva mot hittar man oftast kvaliteterna där. För övriga ämnen är mål för kursen en utgångspunkt.

Frågan om mål och kriterier ställs på sin spets när det gäller ämnen med progressiva kurser, där eleverna lär sig prestera bättre och bättre inom samma kunskapsområde. Det tydligaste exemplet är språkkurserna, engelska respektive moderna språk. Båda dessa kursplaner har sju kurser som följer på varandra. Målen som eleven skall uppnå efter avslutad kurs preciserar alltså språkfärdighet på sju olika nivåer. På var och en av dessa sju nivåer skall det finnas betygskriterier som anger tre kvalitetsnivåer, sammanlagt 21 nivåer.

Just i språk är skillnaden mellan vad som skall uppnås (mål) och hur det skall uppnås (kvalitet) hårfin. Även målen kommer ofelbart att innehålla beskrivningar av kvaliteter. Målet är ju att behärska språket bättre och bättre. Denna problematik finns också inom andra ämnen där det gäller att träna en färdighet, men inte i lika hög grad.

Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet infördes 1995, dvs. tre år efter det att det kursutformade gymnasiet hade börjat genomföras. De första åren hade programgymnasiet alltså målstyrda kursplaner men relativa betyg. De målrelaterade betygen hade behandlats av en särskild utredning, Betygsutredningen, som arbetat parallellt med Läroplanskommittén, men Läroplanskommittén hade också diskuterat frågan på ett principiellt plan.

Enligt regeringens proposition 1992/93:250¹⁷ skulle det nya betygssystemet *”ge besked om i vilken utsträckning en elev tillägnat sig den kunskap som studierna av de enskilda kurserna syftar till”*. En liknande formulering finns i läroplanen som kom 1994: *”Betyget uttrycker i vad mån den enskilda eleven har uppnått de kunskapsmål som uttrycks i kursplanen för respektive kurs och som definieras i betygskriterier”* (Lpf 94, 2.5).

I läroplanen sägs också att läraren skall *”utnyttja all tillgänglig information om elevernas kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen”* samt *”göra en allsidig bedömning av kunskaperna och därvid beakta hela kursen.”* Motsvarande formuleringar finns i gymnasieförordningen.

Utöver vad som finns i ovan citerade dokument har regeringens uppdrag till Skolverket om att utforma betygskriterier inte innehållit några specificerade riktlinjer eller principer för vägledning i arbetet. Det är dock rimligt att arbetet med betygskriterierna utgår från samma principer som gäller för kursplanearbetet i övrigt. Det innebär bl.a. att betygskriterierna också måste ge utrymme för tolkning och anpassning till det stoff och arbetssätt som

17) Prop 1992/93:250 En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolans, komvux, gymnasiesärskolan och särvux.

utföras lokalt. Progression och kontinuitet mellan grundskola och gymnasieskola måste beaktas.

Målrelaterade betygs-kriterier gjordes alltså första gången 1995, men den gången var det bara de två lägsta betygsstegen, G och VG, som skulle beskrivas. Ett uppdrag till Skolverket om MVG-kriterier kom 1998, men resulterade endast i ett allmänt råd med förslag till kriterier. 2000 års kursplaner var alltså de första som innehöll betygs-kriterier för alla tre betygsstegen.

En av anledningarna till att MVG-uppdraget 1998 aldrig ledde till formellt fastställda kriterier, var att det ibland visades sig svårt att göra MVG-kriterier utan att också ändra VG-kriterierna. Många VG-kriterier låg så högt att de med fördel kunde användas som MVG-kriterier, men detta gick ju inte för sig med hänsyn till de elever som redan fått betyg enligt gällande kriterier.

Självfallet är det så att kraven måste ställas på en nivå som är relevant för den aktuella elevgruppen, dvs. vara i någon mån relativa. Det är också en tyst överenskommelse att ställda krav måste tolkas i förhållande till den målgrupp de är avsedda för. Betyder t.ex. ordet analysera samma sak i en grundskolekursplan som i en kursplan för gymnasiet? Antagligen inte. Kan sarskoleelever analysera, eller skall man välja andra ord, t.ex. jämföra, i deras kursplaner? Över huvud taget ställs ordens valörer upp till granskning i betygs-kriterierna.

Betygs-kriterierna är en del av kursplanen och återfinns omedelbart efter uppnåendemålen för respektive kurs. Som framgått tidigare skall betygs-kriterierna uttrycka den **kvalitet** med vilken eleverna uppnår målen. Begreppet kvalitet har två olika betydelser, nämligen art av egenskaper och grad av egenskaper. Exempel: *Eva har personliga kvaliteter som gör henne lämpad som ledare* (art). *Erik talar en god franska* (grad). Kvalitet i båda dessa betydelser kan vara aktuell i betygs-kriterierna. Det innebär att betygs-kriterierna ibland beskriver språng i utvecklingen.

Kriterium betyder ursprungligen prövosten. Betygs-kriterierna skall vara kännetecken, särdrag eller egenskaper som avgör arten och/eller graden av kunskaper för respektive betygssteg.

De tre betygsnivåerna anger i vilken grad eleverna tillägnat sig kunskaper som efterfrågas i målen. De bör vara formulerade så precist att en säker och likvärdig ("rättvis") resultatkontroll kan göras både lokalt och nationellt. Allt-för detaljerade betygs-kriterier kan emellertid inskränka det lokala friutrymmet. De riskerar också att bli nya mål i stället för kännetecken på hur målen kan ha uppfyllts med en viss kvalitet.

Betygs-kriterierna präglas alltså av en kvalitativ kunskapssyn. Tidigare betraktades inläring som ett huvudsakligen kvantitativt fenomen. Inlärnings-försök gick ofta ut på att studera under vilka omständigheter man kunde lära sig störst mängd kunskap. Efter hand har många insett att kognitiv utveckling i första hand rör sig om kvalitativa förändringar i sättet att uppfatta världen.

Att se och förstå sammanhang och principer, men också handlingsförmåga, social kompetens och förmåga att ta ansvar för sina studier, är exempel på kvaliteter som i dag värderas högre än att memorera fakta.

Dessa kvalitativa och målrelaterade betyg anses av vissa mättekniker vara sämre ägnade som urvalsinstrument än de tidigare relativa betygen. Det finns inga undersökningar som styrker detta antagande. Eftersom den nya betygs-skalan endast har fyra steg mot tidigare fem, kommer fler elever att hamna på samma steg. Det kommer då att bli svårare att skilja elever åt med hjälp av betyg. Om betoningen på kvalitet och mål ger bättre eller sämre prognos för högre studier jämfört med grupprelaterade betyg återstår att undersöka. I ett kriterierelaterat system uttrycker inte relationen mellan stegen G, VG och MVG en linjär progression. Man kan inte på förhand avgöra hur många som kommer att hamna på de olika stegen eller hur mycket mer arbete det krävs för att komma till nästa steg. Nästa steg innebär sällan mer av samma. Mer kunskap kan betyda både större bredd och större djup. Om den efterfrågade kvaliteten innebär en artskillnad är det fråga om ett språng i kunskaperna.

Eftersom de språkliga uttrycksmöjligheterna är begränsade när kvaliteter ska preciseras och betygskriterierna formuleras utarbetades fasta konventioner för vilka ord och uttryck som skulle användas. Vissa formuleringar reserverades för vart och ett av de tre betygsstegen.

Målen för en kurs talar om vad en elev skall kunna. Kriterierna anger hur en elev på olika sätt visar sina kunskaper så att det blir möjligt att konstatera i vilken grad eleven nått målen. Elevens "uppvisande" kan antingen vara verbalt, genom en muntlig eller skriftlig berättelse, eller vara en handling. Eftersom det handlar om *ett aktivt uppvisande* av något slag *uttrycks kriterierna alltid i aktiv presensform*. Därmed blir verbet "kan" och dess synonymer "känna till", "ha kunskap om" osv. inte användbara i betygskriterierna.

Exempel på aktiva verb som är vanliga i betygskriterierna är beskriver, redogör för, förklarar, exemplifierar, redovisar (egna slutsatser), jämför, diskuterar, analyserar, problematiserar, formulerar, sammanfattar, genomför, utvärderar, bedömer, tillämpar kunskaper om, planerar, genomför, utför och tar ansvar, tar initiativ, framställer, följer säkerhetsföreskrifter, agerar (för att minimera), har god överblick, tillägnar sig, instruerar, motiverar, hanterar och vårdar (verktyg), tolkar (ritningar), beräknar (materialutgång), tar fram information och granskar.

Olika verb används olika ofta på de tre betygsstegen. "Exemplifierar" och "beskriver" förekommer t.ex. oftast på G-nivå, "bedömer", "reflekterar" och "tillämpar" på VG-nivå, medan "analyserar", "dra slutsatser", "föreslår alternativ" och "värderar källor" mest förekommer på MVG-nivå. Några absoluta regler finns emellertid inte utan ämnet och sammanhanget avgör. Om det finns flera kurser i ämnet som bygger på varandra kompliceras valet av verb.

Graden av självständighet i utförandet är ett annat sätt att uttrycka olika kvaliteter i betygskriterierna. Själva ordet självständighet undviks emellertid

eftersom det är mångtydigt och kan ha både positiva och negativa innebörder. ”Genomför med viss handledning” är ett uttryck som kan förekomma på G-nivå. På VG-nivå kommenteras oftast inte självständighetsaspekten, medan ”på egen hand” eller ”på egen hand och tillsammans med andra” kan förekomma för att uttrycka MVG-kvalitet. Lägg märke till att ”tillsammans med andra” markerar samarbetsförmåga, inte oförmåga att arbeta på egen hand.

Situation eller sammanhang kan vara ytterligare ett sätt att illustrera kvaliteten. På G-nivå utförs handlingen ofta i ”kända och vardagliga situationer” eller ”enkla sammanhang”. På VG-nivå kan det handla om ”normala situationer” och på MVG-nivå ”nya eller oförutsedda situationer” eller ”komplikerade sammanhang”.

Förstärkningsord har tidigare använts för att uttrycka kvalitet. I 2000 års kursplaner har man försök minimera användningen av förstärkningsord som ”god förståelse”, ”god nivå” och liknande. Frånvaron av förstärkningsord innebär i princip att handlingen utförs på godtagbar nivå. En särskilt god prestation anges genom att sättet på vilket den utförs beskrivs med ord som idérikt, nyanserat, med personligt uttryck eller liknande adjektiv som är relevanta i sammanhanget.

Exempel / Textkommunikation

Eleven planerar och genomför en textproduktion på ett kreativt och personligt sätt och varierar sitt uttryckssätt i förhållande till målgrupp och medier samt ger förslag på olika produktionsmetoder. (Textkommunikation C, MVG-kriterier).

Exemplet illustrerar också att **ett** mål inte svarar mot **ett** kriterium. I detta fall har kursen sex målsatser och två kriterier.

Det var Skolverkets ambition att antalet kriterier skulle begränsas. De fick heller inte utformas så att de gick utöver de mål som finns i kursplanen. Om kriterierna blir alltför detaljerade kan de bli mera styrande än målformuleringarna. I anvisningarna som Skolverket tog fram inför kursplanarbetet står: *”Idealt skall kursmål och betygs-kriterier skrivas på ungefär samma generalitetsnivå, men de senare bör i varje fall inte vara mer detaljerade än målen. De nationella betygs-kriterierna skall dessutom utformas med tanke på att de både förutsätter och ger möjlighet till en lokal tolkning och ett lokalt kriteriearbete. (...) Detta pekar mot att kriterierna bör vara generellare än målskrivningarna.”*

Generella kriterier underlättar arbetet för dem som skall skriva dem, men kan medföra problem för användarna. De kan bli så allmänna att de inte längre är ett stöd för betygsättningen. Hur man ser på detta kan vara olika för olika ämnesområden. I matematik har t.ex. alla kurser samma betygs-kriterier. Detsamma gäller också A- och B-kurserna, men ej breddningskurserna, inom biologi, kemi och fysik.

Ett problem med generella betygs-kriterier är att de lätt kan komma att

formuleras så att de framstår som krav på en viss typ av begåvning eller på speciella personlighetsegenskaper. Exempel: *"Eleven uppträder ansvarsfullt, ...visar gott omdöme, har en positiv inställning, ... har god samarbetsförmåga"*. Många gånger kan det röra sig om hårfina skillnader i formuleringar. Förmåga att samarbeta och att lösa problem och liknande kan efterfrågas i olika kurser. Principen har i kursplanearbetet varit att en elev som har kunskaper motsvarande dessa kriterier i en kurs inte skall kunna åberopa exakt samma kunskaper i en annan kurs. Det måste finnas en anknytning till ämnets eller kursens innehåll.

Det fanns i anvisningarna också formuleringsregler av mer handfast karaktär: Betygskriterierna skulle i princip utformas i positiva termer och inte ta fasta på de fel eleven gör. Långa, krångliga och tvetydiga uttryck skulle undvikas. I ämnen med skyddsföreskrifter eller säkerhetsbestämmelser skulle dessa läggas på G-nivå i A-kursen.

9. Gymnasieskolan 2007/08

I maj 2000 tillsatte regeringen en parlamentarisk kommitté, Gymnasiekommittén 2000, med uppgift att lämna förslag till en framtida utformning av gymnasieskolans studievägsutbud. I december 2002 överlämnade kommittén sitt slutbetänkande¹⁸, som remissbehandlas under våren 2003. I förslaget ingick ganska stora förändringar, t ex föreslogs att de 17 programmen skulle bli åtta sektorer och att alla gymnasieelever skulle gå ett gemensamt första år. Regeringen presenterade i april 2004 en proposition, Kunskap och kvalitet – elva steg för utveckling av gymnasieskolan¹⁹. Det beslut som riksdagen fattade i oktober 2004 innebär dock inte de stora förändringar av gymnasieskolans struktur som gymnasiekommittén föreslagit.

Skolverket fick i september 2004 ett uppdrag från regeringen att förbereda förändringarna av gymnasieskolan och skall senast i oktober 2005 för regeringen presentera förslag till program mål, gemensamma ämnen samt eventuella förändringar av nationella inriktningar. Övriga delar av uppdraget skall redovisas i februari 2006. De första eleverna i den förändrade gymnasieskolan beräknas börja läsåret 2007/08.

Även om den föreslagna förändringen inte innebär att gymnasieskolans grundstruktur förändras, kommer ändå alla program mål, inriktningar och kursplaner att ses över och omarbetas i varierande omfattning. Inriktningarna skall ses över och de kurser som är gemensamma för ett program eller en inriktning bör omformas till längre kurser som skall präglas av program målen och de sju perspektiven. Systemet med ämnesbetyg innebär att mål och kriterier skall skrivas på ämnesnivå och att kurserna skall inordnas i ämnen med ett sammanhållet kunskapsinnehåll. En bedömning skall göras om antalet mål kan minskas. Alla kurser utom några kärnämneskurser skall vara minst 100 poäng och detta innebär att alla 50-poängskurser försvinner. Kurserna skall också ge goda möjligheter att variera undervisningen i kärnämnen på olika program med bibehållande av gemensamma kursplanemål. Kortfattat innebär förändringarna att de elever som börjar gymnasieskolan hösten 2007 kommer att få sin utbildning utifrån nya program mål, inriktningar och kursplaner och att de kommer att få ämnesbetyg i stället för kursbetyg.

18) SOU 2002:120 Åtta vägar till kunskap. En ny struktur för gymnasieskolan.

19) Prop. 2003/04:140 Kunskap och kvalitet – elva steg för utveckling av gymnasieskolan.

Huvudpunkterna i förslaget är följande:

- Ämnesbetyg ersätter dagens kursbetyg.
- En gymnasieexamen införs. För att få en gymnasieexamen krävs godkänt på minst 90% av de poäng som krävs för fullständig studiegång inklusive godkänt betyg på gymnasiearbetet.
- Gymnasiearbete på 100 gymnasiepoäng ersätter projektarbetet
- Alla elever på individuella program skall ges utbildning på heltid.
- Fri sökning införs vilket innebär att elever skall kunna söka program och inriktningar i andra kommuner även om utbildningen finns i hemkommunen.
- Historia blir ett kärnämne à 50 poäng
- Förstärkt kvalitet på yrkesinriktade program
- Alla kurser utom fyra kärnämskurser skall omfatta minst 100 gymnasiepoäng
- En ny lärlingsutbildning skall bli ett valbart alternativ
- Kärnämnen bör präglas av utbildningens inriktning
- Lokala kurser försvinner men kan efter prövning av Skolverket bli nationella
- Sju perspektiv skall prägla utbildningen: ett etiskt, ett internationellt, ett historiskt, ett naturvetenskapligt, ett miljöperspektiv, ett genusperspektiv samt ett entreprenörsperspektiv.

Referenser

- Bildning och kunskap. Särtryck ur Skola för bildning. Skolverket
- Ds 201:48 Samverkande styrning. Om läroplanerna som styrdokument. Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1987/88:102 Om utveckling av yrkesutbildning i gymnasieskolan.
- Prop. 1990/91:18 Ansvaret för skolan.
- Prop. 1990/91:85 Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen
- Prop. 1992/93:250 En ny läroplan och ett nytt betygssystem för gymnasieskolan, komvux, gymnasiesärskolan och särvtux.
- Prop. 1997/98:169 Gymnasieskolan i utveckling – kvalitet och likvärdighet
- Prop. 2003/04:140 Kunskap och kvalitet - elva steg för utveckling av gymnasieskolan.
- SKOLFS 1994:8-10
- SKOLFS 2000:134 §4
- SKOLFS 2004:23 Allmänna råd om det lokala arbetet med tillämpningar av nationella mål och betygskriterier.
- Skr 1997/98:13 Ekologisk hållbarhet.
- SOU 1992:94 Skola för bildning
- SOU 2000:29 Starka konsumenter i en gränslös värld.
- SOU 2002:120 Åtta vägar till kunskap. En ny struktur för gymnasieskolan