

## Bilaga 3

I denna bilaga redovisas resultatet från intervjuerna med lärare i svenska. Syftet och en närmare beskrivning av hur intervjupersonerna valdes ut och hur intervjuerna genomfördes redovisas i kapitel 1.

### Svenska

Språket och litteraturen är, enligt kursplanen i svenska, ämnets centrala innehåll och en källa till kunskap om världen. I ämnet ska språk och litteratur behandlas som en helhet. I allt skolarbete har språket en nyckelställning och att utveckla elevernas språkutveckling ses som ett av skolans viktigaste uppdrag. Att kunna använda språket i tal och skrift anses vidare utgöra en förutsättning för ett aktivt deltagande i samhällslivet och för kunskapsutvecklingen inom skolans alla ämnen. Kunskaper i språk och litteratur anses också ha stor betydelse för den personliga identiteten, för förståelse mellan människor, för tänkande och lärande samt för delaktighet i vårt kulturarv. I *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier* skriver man om elevers språkliga utveckling att den:

*... sker inte endast i mötet mellan lärare och elever utan även i mötet och samarbetet mellan eleverna. Granskningar har visat att den gynnsammaste miljön för lärande är det flerstämmiga klassrummet. Att lärande även sker genom reflektion och omprövning är en bärande princip i läroplanen [...]. Interaktion och reflektion är [...] två viktiga faktorer vid utvecklandet av skrivfärdighet, läsfärdighet och annan kunskap. [...] Litteraturen är en källa till kunskap.<sup>1</sup>*

Citatet ger uttryck för en svenskundervisning där möjligheter för språkutveckling och måluppfyllelse för alla elever finns i en flerstämmig praktik. Vidare sägs i kursplanen i svenska att elever får goda språkfärdigheter när de ”i meningsfulla sammanhang” använder sitt språk och i ett ”socialt samspel” ges möjlighet att interagera och reflektera.<sup>2</sup> Dessutom ska undervisningen, enligt läroplanen, utveckla elevernas ”förmåga att ta ett personligt ansvar [g]enom att delta i planeringar” samt ”bedrivas i demokratiska arbetsformer”.<sup>3</sup> Denna kontextuella helhetssyn delas i kursplanens mål att uppnå upp på fyra åtskilda färdigheter ”tala”, ”läsa”, ”skriva” och ”lyssna”.

Enligt flera forskare framträder inte bara ett svenskämne i kursplanen.<sup>4</sup> Istället talar den med flera röster, dvs. den möjliggör för flera svenskämnen att träda fram. Enligt Lars-Göran Malmgren dominerar kursplanen i svenska, liksom svenskundervisningen i praktiken och läroböcker i svenska av tre olika svenskämneskonceptioner; ett färdighetsämne, ett litteraturhistoriskt bildningsämne och ett erfarenhetspedagogiskt ämne.<sup>5</sup> Han menar att man i dessa tre svenskämnen har olika uppfattningar om vad som är det centrala och viktiga innehållet i undervisningen i svenska. Bl.a. hävdar han att man inom färdighetsämnet och det erfarenhetspedagogiska svenskämnet ser olika

1 Skolverket 2000b, s. 50.

2 Skolverket 2000b, s. 98f.

3 Lpo 94, ”Rättigheter och skyldigheter”.

4 Se bl.a. Thavenius 1999, Malmgren 1996 samt Ulfgård 2000.

5 Malmgren 1996. De tre svenskämnen ska inte ses som isolerade företeelser. De kan alla förekomma hos en lärare.

på hur man ska arbeta för att öka elevernas säkerhet att använda det skriftliga språket uttrycksfullt och tydligt. Inom färdighetsämnet antas eleverna utveckla sitt språk genom att språkliga delfärdigheter övas i isolerade moment, som upprepas. Användning av läroböcker med olika moment som tränas separat är vanliga. Innehållet i de färdigheter som tränas är av underordnad betydelse. När det gäller det erfarenhetspedagogiska svenskämnet antas lärarna ta sin utgångspunkt i elevernas förutsättningar och erfarenheter. Utvecklingen av språket ska vidare inordnas i ett sammanhängande kunskapsökande arbete i ett kommunikativt sammanhang, vilket kan möjliggöras bl.a. med tematisk undervisning. Ytterligare en förutsättning för elevernas språk- och även kunskapsutveckling inom denna ämnesuppfattning är elevernas intresse för och nyfikenhet på omvärlden samt att innehållet i arbetet intresserar dem. Det tredje ämnet, det litterära bildningsämnet, har ett centralt innehåll som omfattar ett urval av litterära verk och författare, en kanon, som anses utgöra ett kulturarv och som alla måste känna till. Läsning av denna klassiska litteratur anses personlighetsutvecklande. Själständiga moment är språkhistoria och grammatik. Detta ämne speglar den akademiska uppdelningen av svenskämnet i nordiska språk och litteraturvetenskap. Även i detta ämne tränas skriftliga moment för sig.

## Lärare beskriver sitt arbete med kursplanen i svenska ...

I de tre undersökta kommunerna har man på olika sätt arbetat med att ta fram var sitt gemensamt lokalt dokument i ämnet svenska. I detta avsnitt beskrivs först en bild av hur lärarna i respektive kommun har uppfattat arbetet på kommunnivå med att ta fram ett gemensamt dokument. Därefter beskrivs hur lärarna uppfattar arbetet med en lokal kursplan på den egna skolan och hur kursplanen används i den egna undervisningen samt vid bedömning och betygssättning. Varje avsnitt är uppbyggt så att först redovisas lärares beskrivningar i respektive kommun därefter görs en sammanfattande kommentar.

... på kommunnivå

### Borås

I Borås kommun har diskussioner på kommunnivå pågått under en längre tid.<sup>6</sup> I dessa diskussioner om svenskämnet har den nationella kursplanen i svenska varit utgångspunkt. Syftet var initialt att skolorna i kommunen bättre skulle kunna göra en likvärdig bedömning. Två lärare från varje skola i svenska, engelska och matematik blev erbjudna att delta. Diskussionerna var från början obligatoriska för de lärare som deltog från de olika skolorna.

Lärare framhåller att det var för många lärare som involverades men även att deltagare ofta byttes ut, vilket gjorde grupperna röriga och innebar att diskussionerna ofta fick 'börja om'. Dessa diskussioner handlade inledningsvis om bedömning och betyg. Senare övergick diskussionerna till att handla om den "röda tråden" i svenskämnet från grundskolan upp i gymnasiet. En lärare framhåller att diskussionerna även har gällt vilka texter som eleverna bör ha läst på grundskolan för att klara av gymnasieskolan. Någon lärare menar att diskussioner om mål och/eller kriterier inte har förekommit medan andra menar att det rörde sig om måldiskussioner. När måldiskussionerna diskuterades ansåg en lärare att kursplanen:

*... var naturligtvis med, det var alltid någon som hade den med sig och man tar den med sig till ett sådant forum och vi var ofta slående överens om vad som var godkänt och vad vi skulle ta med för VG och MVG och ofta var vi slående överens.*

Denna enighet i tolkningen av kursplanen beskriver en annan lärare på följande sätt:

*Det satt i ryggmärgen så att säga, i alla fall på dem som jobbat lite längre, man kände att det fanns i ryggmärgen men ändå inte nedpräntat [...] man utgick inte så mycket från vad kursplanen sa, men det fanns ändå där på nåt sätt.*

### Sigtuna

Sigtuna kommun har tagit fram kommungemensamma kravnivåer för olika årskurser för flera år sedan. En lärare var kritisk till att kommunen och inte Skolverket konkretiserade målen och tog fram exempeltexter och har därför inte använt kravnivåerna. Hon menar vidare att många lärare efter många timmars arbete med kravnivåerna inte heller var så nöjda med sitt jobb. Dessutom tycker hon inte om exempeltexter tagna ur ett sammanhang. En annan lärare framhåller just exempeltexterna som en

---

6 Lärare anger minst tio år.

fördel. De finns för olika nivåer och läraren använder dem för att diskutera med eleverna om deras texter. En tredje lärare menar att en nackdel med kravnivåerna är att de är en kompromiss och därför otydliga. Hon säger att de är ”inte mycket klarare än de nationella kriterierna”. Därför använder hon dem inte.

Inspektionen i Sigtuna kommun år 2005 medförde kritik mot de kommungemensamma kriterierna. Därefter har skolorna arbetat med egna lokala kursplaner. I höstas hade lärarna i kommunen en informationsträff kring betygskriterierna och kraven och skolornas framtagna lokala kursplaner.

Den lokala kursplanen på de två undersökta skolorna har man arbetat med på ämneskonferenstid. Även om lärare inte alltid har varit och är överens i diskussionerna anser lärare att de har varit och är viktiga. Diskussionerna varit bra för yngre lärare men även för hela lärargruppen, anser en lärare. Hon säger att hon märker att:

*många av de nya lärarna har saknat det på skolan för de kommer till oss och frågar[...] det har varit jätteintressant att alla får berätta så här gör jag och så här skulle man kunna göra och vad menas med det här och...?*

Enligt en annan lärare har svensklärarna på skolan delat upp strävansmålen mellan sig. Sedan har var och en individuellt beskrivit sin tolkning av dessa och satt in dem i arbetsområdena läsa, skriva och tala.

### **Upplands Väsby**

I kommunen Upplands Väsby har de ämnesansvariga lärarna i svenska ett nätverk med gemensamma ämnesträffar två gånger per termin. Syftet med träffarna har varit och är att formulera mål och gemensamma betygskriterier. Samtidigt ska mötena utgöra en fortbildning för lärarna. En lärare säger att innehållet i diskussionerna bl.a. är lokala kursplaner och betygskriterier. En annan lärare framhåller att gemensamma diskussioner i kommunen är viktiga då eleverna jämför skolor. En tredje lärare anser att diskussionsprocessen är viktig men hon tycker samtidigt att var och en ”sitter och snickrar var och en på sin vrå”. Varje lärare har, enligt ytterligare en lärare, ”haft sin egen kursplan kan man säga [...] något som man har haft sedan gammalt” med utgångspunkt i en lärobok. Diskussioner kring den nationella kursplanen i svenska har sedan förts vidare till och fördjupats av svensklärargrupper på respektive skola. Det finns inga kommunövergripande skriftliga dokument som intervjuade lärare hänvisar till.

På kommunal nivå bedömer lärarna även gemensamt de nationella ämnesproven.

### **Sammanfattande kommentar**

Genomgående för lärares beskrivning av arbetet med kursplanerna i de tre kommunerna är att de anser att direktiv utgått från centralt håll om att ett urval av lärare från kommunens grundskolor uppmanats att bilda nätverk på kommunal nivå för att diskutera företrädesvis bedömning och betygssättning i olika ämnen, företrädesvis i ämnena svenska, engelska och matematik. Dessa kommunala diskussioner har, när det gäller ämnet svenska, lett till att det i två av de undersökta kommunerna har formulerats någon form av gemensamt ställningstagande.

---

7 En annan lärare framhåller också att diskussionen om hur olika lärare arbetare, dvs. med vilka arbetsområden, är viktig.

I kommunernas arbete med att konkretisera den nationella kursplanen beskrivs i första hand att arbetet berört bedömning och betygssättning. Några lärare framhåller att diskussionerna även handlat om en innehållslig aspekt, t.ex. vilka böcker eleverna ska läsa eller en ”röd tråd” i grund- och gymnasieskolan. Flera lärare uttrycker att det funnits dilemman med att både hitta ett gemensamt innehåll och att personer bytts ut under tiden som arbetet med att få fram ett kommungemensamt dokument pågått. Lärarna är inte alltid heller på det klara med vad som utgör resultatet av det kommunala arbetet. Flera lärare ställer sig vidare negativa till resultatet av det kommunövergripande arbetet, medan andra anser att resultatet är användbart, t.ex. exempeltexterna i Sigtuna kommuns kravnivåer. Däremot framhålls ofta diskussionerna som bra både för lärare och för elever, som bl.a. jämför skolor, och att det därför har varit bra att lärarna har en gemensam syn på vad som krävs för t.ex. betyget VG.

En anledning till lärares osäkerhet eller kritik kan vara att de intervjuade lärarna inte deltagit i möten på kommunnivå. En annan anledning kan vara att projekten inte är initierade av lärare, vilket kan vara en anledning till att de inte känner sig delaktiga. I forskning om vad som får skolor att utvecklas anses det viktigt att pedagogisk och professionell utveckling knyts till hela skolans kultur och organisationsutveckling, vilket projektarbeten kring bedömning och betygssättning i de tre kommunerna, enligt lärarnas utsagor, inte tycks ha gjort.<sup>8</sup> Det kan alltså vara så att lärare som inte deltar i kommunarbetet inte känner sig delaktiga i eller berörda av ett projekt som inte på ett tydligare sätt knyter an till och involverar den enskilda skolans arbete med bedömning och betygssättning. Enligt de allmänna råden om *Likvärdig bedömning och betygssättning* är det viktigt att det lokala planeringsarbetet bedrivs på olika nivåer i en skola och att skäligt utrymme lämnas för behandling av relevanta frågor.<sup>9</sup>

Andra orsaker till svårigheterna kan vara oklara ansvars- och rollfördelningar mellan kommun- och skolnivån.<sup>10</sup> Detta kan göra det svårt för både kommunen och den enskilda skolan att upprätthålla en gemensam policy för alla lärare i kommunen, då bara ämnesansvariga eller ett par lärare från respektive skola deltagit. Det kommungemensamma arbetet har gällt en konkretisering av bedömning och betygssättning i svenska, inte en konkretisering av hela nationella kursplanen i svenska.

I anslutning till hur lärare beskriver sin användning av, kännedom om och relation till kursplanen i svenska på *kommunnivå* kan det inför arbetet med nya kursplaner vara betydelsefullt att fundera över följande frågor:

- Centrala kommunala beslut för lärares arbete kan vara en anledning till en låg delaktighet i framtagandet av lokala kursplaner. Vilken betydelse ska läggas vid detta och ev. formande av statliga centrala kunskapsområden?
- Hur ska en kursplan utformas för att bli ett levande verktyg inte bara för resultatet, dvs. mål och betyg utan även för processen? Ska kursplanen ge detaljer eller verka för att diskussioner kommer till stånd?
- Hur kan kursplanen skrivas så att den blir ett stöd för kommunerna att diskutera, tolka och lokalt utforma och färga en kursplan? Ett stöd för skolorna? Vem ska vara mottagare av en kursplan?

---

8 Ainscow 1995, Persson 2003.

9 Skolverket 2004.

10 SOU 2007:28.

- Var och vem beslutar om rollfördelning mellan kommun och skola? Kan eller bör en läro- och kursplan ge vägledning i detta avseende?

... på skolnivå

### Borås

På de två undersökta skolorna i Borås kommun finns gemensamma riktlinjer eller lokala kursplaner för svenskämnet. De ser emellertid olika ut. På en skola är planen indelad i sju nivåer, av vilka de fem första nivåerna motsvaras av de mål eleven ska ha uppnått i slutet av förskoleklassen, årskurs 3, 5, 7 och 9. De två sista nivåerna motsvaras av kriterier för betyget Väl Godkänd och Mycket Väl Godkänd. Emellertid är lärarnas uppfattning om vad den innehåller inte samstämmig. En lärare menar att dessa mål och kriterier överensstämmer med mål att sträva mot. Hon anser att den lokala kursplanen saknar mål att uppnå och betygskriterier, varför hon använder de mål att uppnå som finns i den nationella kursplanen, trots att hon anser dem "luddiga". En annan lärare på skolan framhåller att den lokala kursplanen i svenska anger de moment som eleverna ska arbeta med. Vid en närmare genomläsning av målen i den lokala arbetsplanen på den skolan där lärarna arbetar kan det snarare tolkas så att det är mål att uppnå i årskurs 5 och 9 som ligger till grund för de lokala målen i de olika årskurserna, dvs. nivå 1-5, samt kriterierna för VG och MVG för nivåerna 6 och 7.

På den andra undersökta skolan finns en tolkning och konkretisering av de nationella målen för årskurs 9, vilka anger de krav lärare ställer för betyget G i svenska. I denna skriftliga konkretisering är svenskämnet indelat i färdigheterna skriva, läsa, studieteknik, muntligt, språk och grammatik samt litteratur. Kraven har en tydlig koppling till mål att uppnå i den nationella kursplanen om man ser grammatik som ett samlat begrepp för bl.a. uttrycken *kunskaper om språket* samt *tillämpa skriftspråkets normer* i mål som elever ska ha uppnått i slutet av det nionde skolåret. Studieteknik däremot är hämtat från tidigare läroplaner.<sup>11</sup> Lärarna har under våren 2007 börjat diskutera en konkretisering av målen och betygskriterierna för år 8.

### Sigtuna

Som tidigare framhållits har Sigtuna kommun haft kommungemensamma kravnivåer, vilka kritiserades i samband med inspektionen av Sigtuna kommuns skolor år 2006.<sup>12</sup> Därför har rektorerna på de två undersökta skolorna initierat ett förnyat arbete med lokala kursplaner i alla ämnen på den egna skolan. På den ena skolan har lärarna färdigställt en lokal kursplan i svenska för årskurserna 7, 8 och 9 i olika kolumner. Utgångspunkt och rubrik på första kolumnen är *Mål att sträva mot*. Övriga kolumner har rubrikerna *En elev som lämnar år 7 alt. 8 eller 9 skall ha uppnått följande mål* samt rubriken *Detta uppnås genom att arbeta med följande uppgifter*. Under de olika rubrikerna har svenskämnet delats in i *tala, lyssna, läsa* och *skriva*. I årskurs 8 och 9 tillkommer en kolumn för betygskriterierna Godkänt, Väl Godkänt och Mycket väl godkänt.

På den andra skolan finns än så länge bara ett utkast till en lokal kursplan i svenska. Den bygger på den tidigare beskrivna skolans kursplan. Även här är utgångspunkten

11 Studieteknik beskrivs både i Lgr 69 och Lgr 80.

12 Skolverket 2006a.



och rubriken på den första kolumnen *Mål att sträva mot*. Den följs av kolumnen *Så arbetar vi mot målen i årskurs 7*. I årskurs 8 och 9 tillkommer kolumner för kriterierna Väl Godkänt och Mycket Väl Godkänt. Även här delar skolan in svenskämnet i färdigheterna *tala, lyssna, läsa och skriva*.

Lärarna på båda skolorna säger att den nationella kursplanen i svenska är utgångspunkt för arbetet med respektive skolas lokala kursplan. Men lärare skiljer sig åt när de ombeds precisera vilka texter i den nationella kursplanen eller andra texter som de i huvudsak använder som utgångspunkt för arbetet med den lokala arbetsplanen. Någon lärare säger sig ha "en inre bild av ämnet", som styr arbetet. En annan lärare säger att det är betygskriterierna och mål att sträva mot som ska omformuleras och konkretiseras i den lokala kursplanen. En tredje lärare säger att den mall för rättning av nationella ämnesprovet i svenska används som utgångspunkt för arbetet.

Den lokala kursplanen bör innehållsligt precisera och konkretisera mål för olika årskurser. Förutom en konkretisering av mål att uppnå och betygskriterier anser en annan lärare att den även ska ange olika arbetsområden. Arbetsområdena som kan anges är sådana som lärare använt tidigare i sitt arbete och som fungerat väl.

### *Upplands Väsby*

På de undersökta skolorna i Upplands Väsby kommun finns antingen det som kallas lokala betygskriterier i svenska eller lokala kursplaner. De lokala betygskriterierna, som finns beskrivna på den ena skolan, gäller för årskurserna 7, 8 och 9. De är uppdelade i att läsa och skriva. För årskurs 8 och 9 anges betygskriterier för Godkänt, Väl Godkänt och Mycket Väl Godkänt. En lärare anser att utgångspunkterna för dessa betygskriterier har varit läroböcker. En annan lärare anser att dessa kriterier är lite föråldrade. Han framför vidare att han hellre ser bedömningsmatriser som utgångspunkt för en lokal kursplan. Där skulle eleverna själva kunna läsa av var de befinner sig i relation till målen. Idéer till sådana matriser har läraren hämtat från bedömningsunderlaget för det nationella ämnesprovet i svenska. I provets lärarinformation anges bedömningsgrunder för områdena samtal och presentation, skriftlig uppgift samt läsning/diskussion.<sup>13</sup> Lokala bedömningsmatriser i svenska har ännu inte utvecklats men arbete pågår.

Den andra skolans lokala kursplan tar sin utgångspunkt i mål att uppnå och sträva mot i den nationella kursplanen. För respektive årskurs 7 och 8 beskrivs skolans lokala mål att uppnå för eleverna. I planen anges även exempel på arbetsuppgifter som svarar mot målen. I årskurs 9 har nationella mål att uppnå och att sträva mot skrivits in samt exempel på arbetsuppgifter som svarar mot målen. En av lärarna på skolan ser den nationella kursplanen i svenska som en vision och den lokala som dess praktiska konkretion. En kollega framhåller att man ambitiöst har angett vad eleverna ska kunna i de olika årskurserna 7, 8 och 9. Dessutom framhåller hon att den revideras med jämna mellanrum, senast år 2006.

### Sammanfattande kommentar

De undersökta skolorna har på olika sätt tolkat och konkretiserat den nationella kursplanen i svenska. Gemensamt är att de alla har en tydlig koppling till mål att uppnå i första hand men även mål att sträva mot finns med i en del planer samt betygskriterierna. En anledning till denna fokusering på mål att uppnå kan vara den tydliga styrningen från kommunerna mot bedömning och betygssättning.

En annan frågeställning när skolorna ska formulera sina lokala kursplaner handlar om detaljnivån i dessa. Inom ramen för det som staten bestämt om utbildningen är tanken att skolan, lärarlaget och eleverna lokalt ska tolka och översätta de mål som formulerats nationellt.<sup>14</sup> På ett eller annat sätt har svensklärare på de olika skolorna deltagit i denna översättning av de nationella målen. Genomgående på skolorna framkommer emellertid att elevernas delaktighet i framtagandet av den lokala kursplanen är minimal.

De skriftliga lokala kursplanerna som vi tagit del av pekar i de flesta fall på ett stort inflytande från lärares tolkningar av mål att uppnå i den nationella kursplanen och för några få skolor mål att sträva mot. Samtidigt framhåller flera lärare att de inte alltid ser den nationella läro- eller kursplanen som en självklar utgångspunkt för framtagandet av en lokal kursplan, även om det råder stor variation mellan lärares tankar om vad som legat till grund för deras bearbetning och konkretisering av kursplanen i svenska. Det kanske inte är så märkligt att annat än kursplanen i svenska nämns som utgångspunkt för konkretiseringen, eftersom avsikten med en målstyrd kursplan, enligt Läroplanskommittén, är att ansvaret för planering, stoff och utformning lämnas till professionen. Ett stort friutrymme, eller som Thavenius säger, många ”tomrum”<sup>15</sup>, inbjuder till olika tolkningar och konkretiseringar i olika skolor och därmed även varierande vägar att nå målen på för eleverna.<sup>16</sup>

I anslutning till hur lärare beskriver sin användning av, kännedom om och relation till kursplanen i svenska *på skolnivå* kan det inför arbetet med nya kursplaner vara betydelsefullt att fundera över följande frågor:

- Hur ska skrivningen i kursplanen göras för att inte bara målen och betygskriterierna blir viktiga?
- Vilken detaljnivå är viktig att lägga kursplanen på? Gäller det alla delar? Ska vissa delar vara mer detaljerade/konkreta? Uttryckt på ett annat sätt är frågan vilka tomrum ska finnas/inte finnas och i vilka texter?
- Hur kan elevernas delaktighet framskrivas så att den möjliggörs?

... vid planering av den egna undervisningen

#### Borås

För planering av den egna undervisningen används skolans lokala kursplan på de två undersökta skolorna i Borås kommun. På vilket sätt den är kopplad till den nationella kursplanen råder det delade meningar om. I en skola, där man har bestämt vilka

---

14 Skolverket 2001a.

15 Thavenius 1999.

16 SOU 1992:94, s. 126.



områden eleverna ska arbeta med i olika årskurser, anser en lärare att planen överensstämmer med mål att sträva efter. En annan lärare anser emellertid att samma lokala arbetsplan saknar mål och betygskriterier, varför hon använder de mål att uppnå som finns i den nationella kursplanen som underlag för undervisningen, trots att hon anser dem "luddiga". Speciellt i årskurs 8 och 9 använder hon de nationella målen och betygskriterierna.

På den andra skolan anger en lärare att det är betygskriterierna och mål att uppnå i den lokala kursplanen som han har som utgångspunkt för planering av olika arbetsområden. Den andra läraren anger att tala, läsa, skriva och lyssna är utgångspunkter i de tematiska arbetsområden som planeras i klassen. Med den nationella kursplanen i "ryggmärgen" utgår hon sedan från egna idéer.

Däremot anges inte avsnitten *Ämnets syfte och roll ...* samt *Ämnets karaktär och uppbyggnad* i den nationella kursplanen ha varit ett stöd för planeringen. När vi explicit frågar efter hur lärare tolkar ett *vidgat textbegrepp* som omnämns i ett av avsnitten framkommer att lärarna inte funderat över begreppet i någon högre utsträckning. Lärare säger sig emellertid ha läst igenom dessa avsnitt, varför de givetvis kan tänkas utgöra ett indirekt stöd.

Sammanfattningsvis betyder det att målen, och då i första hand mål att uppnå och betygskriterierna är viktiga för flertalet lärare i Borås kommun när de ska planera sin undervisning. Ingen av lärarna ger uttryck för att eleverna är delaktiga i deras planering av undervisningen.

### Sigtuna

Ett par lärare i Sigtuna kommun säger sig ha mål att uppnå i den nationella kursplanen som underlag för sin undervisning. En tredje lärare säger att mål att sträva mot är viktigast.

*När jag gör en planering [...] tittar jag på strävansmålen, men när jag ska förklara skillnaden för eleverna, "nu ska vi skriva om det här", "det är godkänt", då tar jag kursplanens uppnåendemål till hjälp.*

Den nationella kursplanen har hjälpt läraren att lyfta blicken lite och utgör ett stöd för att hon ska kunna arbeta med sina idéer. En fjärde lärare använder företrädesvis den lokala kursplanen, som tar sin utgångspunkt i mål att sträva mot. Ytterligare en lärare har ett studieråd bestående av tre-fyra elever som deltar i planeringen efter det att läraren i hela klassen på ett övergripande sätt delgett ett arbetsområde. Rådet planerar vad hur arbetet ska läggas upp. Läraren beskriver slutligen vad de ska arbeta med, varför och vad syftet är samt vilka mål de ska nå.

Förutom denna lärare anger lärare sällan att avsnitten *Ämnets syfte och roll ...* samt *Ämnets karaktär och uppbyggnad* i den nationella kursplanen har varit ett stöd för planeringen. När vi explicit sedan frågar efter hur lärare tolkar ett *vidgat textbegrepp* som omnämns i ett av avsnitten framkommer att lärare ser det som ett försummat område eller kopplar begreppet till elever i svårigheter att läsa, som därför ska få göra vissa uppgifter muntligt. Flera lärare säger sig emellertid ha läst igenom dessa avsnitt, varför de givetvis kan tänkas utgöra ett indirekt stöd.

Sammanfattningsvis anger flertalet lärare att mål att uppnå används för deras pla-

nering av undervisningen. Emellertid beskriver några få lärare att även mål att sträva mot är nog så viktiga.

### *Upplands Väsby*

I Upplands Väsby används den nationella kursplanen på mycket olika sätt av lärare när det gäller planering och utformning av den egna undervisningen. En lärare använder nästan inte kursplanen alls. Samtidigt är hon med sitt fokus på grammatik och språk medveten om att hon inte "till fullo" har stöd i den nationella kursplanen i svenska. Hon använder i stället de lokalt utformade betygskriterierna och de arbetsområden skolans lärare enats om i olika årskurser.

En majoritet av de intervjuade lärarna i Upplands Väsby använder mål att uppnå som utgångspunkt och stöd för sin undervisning, men de gör det på olika sätt. En lärare kopierar in nationella mål att uppnå i elevplaneringar för olika arbetsområden. En annan lärare delar in mål att uppnå och betygskriterierna i fyra nivåer. Inspirationen har läraren hämtat från bedömningsunderlaget för nationella ämnesprovet i svenska. Ytterligare en lärare har sammanfattat innebörden i mål att uppnå och betygskriterierna till "en slags trappa", där begreppen "relatera, reflektera och analysera" utgör olika trappsteg och betyg. Dessa trappsteg menar läraren "lyser igenom" allt arbete. Ett par lärare använder sig dessutom även av mål att sträva mot som ett underlag för planering och utformning av undervisningen.

Däremot anges inte avsnitten *Ämnets syfte och roll ...* samt *Ämnets karaktär och uppbyggnad* i den nationella kursplanen som stöd för planeringen. När vi explicit frågar efter hur lärare tolkar ett *vidgat textbegrepp*, som omnämns i ett av avsnitten, framkommer att en lärare kopplar begreppet till olika typer av texter, medan en annan lärare ser det som stöd för elever i svårigheter att läsa en bok och som i stället kanske behöver se en film. Många lärare säger sig emellertid ha läst igenom dessa avsnitt, varför de givetvis kan tänkas utgöra ett indirekt stöd.

### *Sammanfattande kommentarer*

Det är vanligt att lärare i sin planering av den egna undervisningen på ett eller annat sätt använder sig av antingen lokala eller nationella mål att uppnå. Men det finns även några lärare som pekar på betydelsen av mål att sträva mot eller som med begreppen i sin stegmodell för bedömning indirekt pekar på betydelsen av mål att sträva mot. Även betygskriterierna har betydelse för några lärares planering av undervisningen. Däremot kan det som beskrivs i den nationella kursplanen under rubrikerna *Ämnets syfte och roll ...* samt *Ämnets karaktär och uppbyggnad* inte sägas vara något direkt stöd för lärares planering. Emellertid kan avsnitten tänkas utgöra ett indirekt stöd för de lärare, som säger sig ha läst igenom dessa texter. Det kan möjligen vara detta som kommer till uttryck bl.a. när lärare säger att kursplanen "sitter i ryggraden". Samtidigt känner de intervjuade lärarna inte till vad som står i texten om och innebörden av ett *vidgat textbegrepp*<sup>17</sup>, vilket skulle kunna indikera att lärare inte läst nämnda texter på något mer ingående sätt.

Det är de nyligen utbildade lärarna som oftare hänvisar till och reflekterar kring mål att sträva mot när det gäller den egna undervisningen. Även om de samtidigt

---

17 Skolverket 2000, s.98.

framhåller att de under utbildningstiden inte i så hög grad analyserat och tolkat den nationella kursplanen, så har de efter ett par års erfarenhet av att ha ”lånat planeringar” av mentorer eller kollegor börjat läsa kursplanen för att söka stöd för ett eget handlande. I det sammanhanget framhålls förutom mål att sträva mot även bedömningsunderlaget för bedömning i Nationella prov som en viktig kunskapskälla. Det är här en lärare har hittat idén till ”en slags trappa”, där begreppen ”relatera, reflektera och analysera” utgör olika trappsteg och betyg i planeringen.

Att mål att uppnå och betygsriterier i hög grad styr planeringen kan medföra att en del möjligheter till friutrymme, som t.ex. tolkningar av och kommentarer kring kursplanetexterna, inte utnyttjas när det gäller att planera elevers olika vägar mot målen. I några lokala kursplaner anges vidare exempel på arbetsområden eller texter. Dessa områden är ofta styrda av lärares tidigare erfarenheter eller av arbetsområden i läroböcker än av en diskussion om den nuvarande klassens sammansättning och elevernas behov och förutsättningar.<sup>18</sup> Det kan därmed finnas en risk för att för-givet-tagna föreställningar och erfarenheter oftare ligger till grund för lärares planeringar och att de lokala förutsättningarna och elevernas olikheter därmed inte ges utrymme i planeringarna. Sådana för-givet-tagna föreställningar och erfarenheter kan i sin tur medföra att det inte finns så stor anledning att gemensamt på skolor diskutera kursplanetexterna om ämnets innehåll och karaktär. Det bör i sammanhanget framhållas att det även i förarbetena till dagens läro- och kursplaner är otydliga gränser för vad som bör vara gemensamma tolkningar på en skola och vad som ska överlåtas till läraren i samråd med eleverna.<sup>19</sup>

Vidare när det gäller gemensamma områden att arbeta med i t.ex. årskurs 8 är det viktigt att de lämnar ett friutrymme för varje lärare göra en anpassning till elevers olika förutsättningar och behov. Dessutom finns med alltför detaljerade arbetsområden i en lokal arbetsplan en risk att den kan bli en lista att pricka av.

Beroende på vilka övergripande beslut som tas på en skola eller av en lärare så får de konsekvenser för friutrymmet. T.ex. kan ett beslut om en profil på en skola leda till att vissa gemensamma arbetsområden föreslås av lärarkollektivet, till vilka den enskilda läraren tillsammans med sina elever ska välja stoff, arbetsmetoder och redovisningsformer. På skolor förekommer lokala kursplaner som lägger fast gemensamma arbetsområden samtidigt som lärarna inte gör eleverna delaktiga i val av stoff, arbetsmetoder och redovisningsformer inom respektive arbetsområde. Läraren bestämmer om arbetsområde och val på detaljnivå utifrån hans/hennes föreställningar om vad som är lämplig/nödvändig kunskap. Detaljnivån menar en lärare ”sitter i ryggmärken”. Möjligheterna att kunna ifrågasätta dessa val är små dels genom att de flesta eleverna inte ges möjlighet att vara delaktiga i planeringen, dels därför att få gemensamma pedagogiska diskussioner, där det är tillåtet eller anses som viktigt att utmana, diskutera och ifrågasätta varandras föreställningar, förekommer ute på skolorna. Tiden anges som en begränsande faktor för sådana diskussioner men även för att låta elever delta i planering.

På lärarnivå finns det skillnad i hur lärare med längre och kortare erfarenhet av

---

18 Se bl.a. Liedman, s. 51; Haug, Peder 1998, s. 58.

19 SOU 2007:28, s. 15, 150, 191ff, 241f, 434.

yrket använder läroplanen för planering av den egna svenskundervisningen.<sup>20</sup> Det är lärare med kortare erfarenhet som i högre grad söker stöd för det egna arbetet i den nationella kursplanen. Detta trots att ingen av de nyutexaminerade lärarna säger sig ha studerat den så ingående på lärarutbildningen. De ”nyare” lärarna utmärker sig med att i högre grad söka stöd i och använda sig av mål att sträva mot. Det nämner också oftare att de läser i den nationella kursplanen för att stödja de egna idéerna.

... vid val av innehåll i undervisningen

### *Borås*

Samtliga lärare i de två skolorna i Borås väljer innehåll och arbetssätt utifrån egna idéer, eget tidigare använt material eller plockar material från olika böcker utan att koppla urvalet till vare sig den lokala eller nationella kursplanen i svenska. En lärare framhåller att delar av den nationella kursplanen i svenska är för abstrakt för att kunna användas tillsammans med eleverna i undervisningen. Förutom mål att uppnå och betygskriterierna används övriga texter mycket sporadiskt. Eller som en lärare säger: ”Innehållet hämtar jag inte i den nationella kursplanen, den sitter i ryggmärgen.”

När vi mer specificerat frågar hur lärarna arbetar för att utveckla elevernas säkerhet att använda skriftspråket uttrycksfullt och tydligt hänvisar en lärare till mål att uppnå där betydelsen av att elever kan skriva olika typer av texter och tillämpa skriftspråkets normer beskrivs. Detta tolkar läraren så att hon i det praktiska arbetet i med årskurs sju, börjar med satsbyggnad, subjekt och predikat samt huvudsats, vilket hon anser ”är basen”. En kollega på skolan menar att litteraturen är viktigast för elevernas skriftspråkliga utveckling. Läsningen anses utveckla elevernas sätt att uttrycka sig samtidigt som den lästa texten är utgångspunkt för skrivandet, trots att den lästa textens innehåll inte framhålls som viktig. Den lästa texten ses vidare som en källa att hämta ord och idéer från. Andra lärare menar att eleverna bäst utvecklar sin skriftspråkliga uttrycksfullhet genom att träna sig i att skriva person- och miljöbeskrivningar eller att bygga ut enkla meningar till egna berättelser. Lärarnas beskrivning av undervisning i svenska antyder att de ofta arbetar med ett momentindelad svenskämne med fokus på grammatik och skriftspråkliga färdigheter, vilket kan jämföras med det Lars-Göran Malmgren kallar svenska som ett färdighetsämne.<sup>21</sup>

### *Sigtuna*

De flesta lärarna i Sigtuna kommun har en tänkt uppdelning av ämnet svenska i tala, lyssna, skriva och läsa, samt grammatik. Dessa kopplar lärarna till den nationella kursplanen och säger att de har stöd i den för en sådan indelning. När det gäller arbetets innehåll och upplägg styr ofta lärarnas egna idéer eller de arbetsområden som föreslagits i den lokala kursplanen.

En lärare i Sigtuna antyder ett mer innehållsfokuserat och kunskapssökande arbete, när vi mer specificerat frågar hur hon arbetar för att utveckla elevernas säkerhet att använda skriftspråket uttrycksfullt och tydligt. Hon tar i sin undervisning utgångspunkt i mål att sträva mot, där hon speciellt pekar på elevernas lust att skriva. Vidare

---

20 Skolverket 2004f.

21 Se det inledande avsnittet, s 1-2.

använder hon litteraturen som utgångspunkt för elevernas skrivande. Hon pekar också på betydelsen av att eleverna skriver olika typer av texter och arbetar förutom med berättelser och andra traditionella skoltexter med både kunskapsjournaler och loggböcker. Ytterligare två lärare i Sigtuna anger att de tar sin utgångspunkt i elevernas eget skrivna texter för att utveckla deras skrivande, något som är viktigt i det erfarenhetspedagogiska svenskämnet.<sup>22</sup>

### **Upplands Väsby**

Som de flesta lärarna i Borås och Sigtuna använder sig lärarna i Upplands Väsby inte av den nationella kursplanen för att få information om ämnets innehåll och utformning. Vanligare för några lärare i Upplands Väsby är att hämta inspiration och idéer från skolans gemensamt framtagna plan på olika arbetsområden. Vidare väljer en lärare stoff som han tror eleverna behöver och som passar dem. Sådant stoff hämtar läraren från det han tidigare arbetat med. En annan lärare använder arbetsområden som ”har hängt med oss sedan vi hade en femgradig skala”. Dessutom utgår läraren från det hon tidigare har gjort.

*[D]et ska vara något muntligt, de ska läsa och uppleva någonting, det ska vara lite om språkriktighet, någon form av grammatik. [Vidare ska eleven] komma i kontakt med litteratur som är betydelsefull på olika sätt.*

Två lärare i Sigtuna kommun antyder att de i sitt arbete med att utveckla elevernas säkerhet att använda skriftspråket uttrycksfullt och tydligt använder de nationella ämnesprovets upplägg och bedömning. En annan lärare förordar en lärobok där det ges exempel på hur ”man går tillväga när man skriver olika saker, när man skriver om en person, t.ex. och vad man ska tänka på”. Vanligast även bland lärarna som intervjuas i Upplands Väsby är en indelning i svenskämnet i moment och färdigheter. Det kan ge en antydning om att svenska som färdighetsämne dominerar även här.<sup>23</sup>

### **Sammanfattande kommentar**

Friutrymmet som den nationella kursplanen medger när det gäller stoff, arbetsuppgifter etc. fyller lärare utifrån egna föreställningar om vad som är passande.<sup>24</sup> Ofta anges tala, läsa, lyssna och skriva som viktiga innehåll i olika moment eller arbetsområden. Vad eleverna läser, skriver och talar om samt lyssnar till utgår ofta från det lärare tidigare arbetat med, idéer de får från kollegor eller böcker. Forskning visar att det finns ett dilemma med den didaktiska vad-frågan i svenskämnet.<sup>25</sup> När det gäller vad eleverna ska läsa är det lätt att svara skönlitteratur, drama etc. När det gäller vad eleverna ska skriva är det lätt att svara med olika typer av texter, vilket också kursplanen anger i ett mål att uppnå. Däremot när det gäller vad eleverna läser och skriver om problematiseras det inte på skolorna. En lärare hänvisar emellertid under samtalet till att böckerna eleverna läser måste passa dem, men det är läraren som gör urvalet.

I kursplanen sägs att språk och litteratur ska behandlas som en helhet och att

---

22 Se det inledande avsnittet i detta ämneskapitel, s 1-2.

23 Se det inledande avsnittet i kapitlet, s 1-2.

24 Att detta inte är ovanligt menar Gunilla Molloy (2002): ”Det finns av traditionen inarbetade tolkningar av svenskämnet, som lärare svårigen kommer ifrån. Svensklärare rör sig inom dessa traditioner,” s. 31.

25 Molloy 2002, s. 36-37.

ämnet därför inte kan ”delas upp i moment som bygger på varandra i en given ordning”.<sup>26</sup> Vidare sägs att ”Språket och litteraturen är [...] ämnets centrala innehåll och en källa till kunskap om världen runt omkring oss”.<sup>27</sup> Det finns det en lång tradition inom svenskämnet att se undervisningen i svenska som träning av färdigheterna.<sup>28</sup> Därför är det kanske inte så märkligt att lärare i studien inte ser innehållet på ett sådant sätt. Vidare säger flera lärare att de inte hittar stöd i kursplanen för hur de ska arbeta med skrivprocessen. Vikten av läsande, som en del lärare framhåller som viktigt för skriftspråsutvecklingen, anser emellertid flera lärare framhålls i kursplanen.

Även om man på ett par skolor diskuterat och bestämt arbetsområden i olika årskurser är ändå valet på den mer detaljerade nivån av stoff och arbetsuppgifter och deras innehåll de tolv intervjuade lärarnas privilegium. Arbetsområden och deras detaljutformning baseras, som tidigare framhållits, ofta på den egna erfarenheten, kollegor eller läroböcker och inte på en gemensam tolkning av läro- och kursplan. Det också på detaljnivån för-givet-tagna föreställningar och erfarenheter som kan medföra att det inte upplevs som nödvändigt att gemensamt på skolor diskutera kursplanexterna om ämnets innehåll och karaktär.

Inte heller i kommunen har gemensamma diskussioner och bearbetningar av svenskundervisningens innehåll, utformning och planering initierats eller fokuserats. I stället ansågs såväl i kommun som på skolorna bedömning och betygssättning vara viktigare att samtala om.

De ”glimtar” som lärarna ger uttryck för avseende hur friutrymmet i kursplanen används i det praktiska arbetet med att utveckla elevernas säkerhet att använda skriftspråket uttrycksfullt och tydligt, ger en antydning om att svenska som ett färdighetsämne dominerar. Ett tecken på det är att lärares beskrivning av ett språkutvecklande arbete antyder ett innehåll som går från det lilla, t.ex. ord, subjekt, till det lite större, en personbeskrivning t.ex. Ytterligare ett tecken på att svenska som ett färdighetsämne tycks dominera är att det ofta framträder en undervisning indelad i olika moment. En lärare framhåller att alla tema som eleverna arbetar med innehåller momenten läsa, tala, skriva och grammatik. Andra moment som en annan lärare framhåller är att läsa en bok och att skriva en recension. Ytterligare en lärare säger att grammatik utgör ett fristående moment. Vidare tränar en annan lärare miljö- och personbeskrivning som separata moment. En del lärare arbetar med arbetsområden, som eleverna inte varit delaktiga i att utforma eller planera, varför det inte är sannolikt att de tar sin utgångspunkt i elevers olika förutsättningar och behov.

Både läsande och skrivande framhålls av lärare som utvecklande för elevernas skriftliga förmåga. Att arbeta med språk och litteratur skapar möjligheter att tillgodose elevernas behov att uttrycka vad de känner och tänker. Det betyder att samtalet är viktigt för läs- och skrivutvecklingen. Att som en del lärare låta eleverna läsa egna och varandras texter för att ta och ge feedback kan ses som sådana utvecklande samtal. Att samverka med kamrater och lärare samt att i det mötet diskutera en skriven text är viktigt för språkutvecklingen. Sådan feedback förekommer också i en del klasser. I *Kommentarer till kursplaner och betygskriterier* skriver

---

26 Skolverket 2000, s. 97.

27 Skolverket 2000, s. 80.

28 Malmgren 1998, Molloy 2002, Tinglev 2005, Bergöö 2006, Ewald 2007.



man följande om elevers språkutveckling:

*Språkutveckling sker inte endast i mötet mellan lärare och elever utan även i mötet och samarbetet mellan eleverna. Granskningar har visat att den gynnsammaste miljön för lärande är det flerstämmiga klassrummet. Att lärande även sker genom reflektion och omprövning är en bärande princip i läroplanen [...]. Interaktion och reflektion är [...] två viktiga faktorer vid utvecklandet av skriftfärdighet, läsfärdighet och annan kunskap. [...]. Litteraturen är en källa till kunskap.<sup>29</sup>*

Citatet ger uttryck för en svenskundervisning där möjligheter för språkutveckling och måluppfyllelse för alla elever finns i en flerstämmig praktik. Även om den praktik som flera lärare i de tre kommunerna ger exempel på inte i så hög grad ger uttryck för en flerstämmig praktik<sup>30</sup>, pekar några lärares beskrivningar på att de ser flera texter, mötet och diskussionen som viktiga. I det avseendet kan dessa lärare sägas ha stöd för sin undervisning i kursplanen och dess kommentarer. Lika ofta pekar beskrivningarna på ett individuellt arbete med läsning, skrivande och arbete i läroböcker, vilket enligt kommentarmaterialet inte är en gynnsam miljö för lärande. Innehållet i svenskundervisningen är då olika moment och färdigheterna tala, skriva, läsa och lyssna.

I anslutning till hur lärare beskriver sin användning av, kännedom om och relation till kursplanen i svenska vid *planering av den egna undervisningen* kan det inför arbetet med nya kursplaner vara betydelsefullt att fundera över följande frågor:

- Det finns i kursplanen idag ett stort friutrymme - ska det begränsas, hur och på vilket sätt? Varför?
- Påverkar en begränsning likvärdigheten? Positivt/Negativt? Var och på vilket sätt på verkar begränsning likvärdigheten?
- Ska kursplanen skrivas så att diskussioner bör föras – hur och vad är då viktigt att skriva i kursplanen? Hur kan kursplanen komma att utgöra ett stöd för lokala diskussioner om planering och innehåll?
- Hur ska man förhålla sig till olika svenskämneskonceptioner vid formuleringen av läroplanen?
- Ska en kursplan utmana eller följa svenskämnets traditioner?
- Hur ska vi se på relationen kursplan- ämnesprov - kommentarmaterial?

... vid bedömning och betygssättning

### **Borås**

En lärare i Borås kommun använder de nationella betygskriterierna för att peka på vad eleverna i årskurs 9 ska kunna i ett arbetsområde. Dessa betygskriterier utgör även utgångspunkt för läraren i dennes bedömning av en elev i årskurs 8, men då ”kräver” läraren mindre. Hon talar om att eleverna i årskurs 8 bara är ”halvvägs”. Eftersom bedömningsunderlaget i nationella ämnesprovet i svenska också är för årskurs

---

29 Skolverket 2000b, s. 50.

30 Flerstämmighet kopplas vanligen till att alla elevröster skall mötas och ges möjlighet att uttrycka sig men också bli lyssnad till. Till flerstämmighet kan också räknas flera textkällor, genrer och språkliga framställningsformer. (Tinglev, 2005, s. 66).

9 är bedömningsunderlaget inte heller användbart i årskurs 8. En kollega på skolan tar sin utgångspunkt i bedömningsunderlaget för ämnesprovet i svenska för bedömning av eleverna, då hon anser att kriterierna där är konkreta. Så tydliga anser läraren att målen i den nationella kursplanen också borde vara.

På den andra undersökta skolan i Borås kommun diskuteras ”om olika steg” för bedömning i årskurs 7 och 8. Till grund för hur en av läraren tänker avseende bedömning ligger det nationella ämnesprovet i svenska, även om läraren inte anser att bedömningsunderlaget i ämnesprovet täcker all bedömning i svenskämnet. När det gäller de nationella målen och kriterierna anser läraren att de inte är tillräckligt preciserade för de ska kunna användas i klassrummet. En kollega på skolan använder betygskriterierna i den nationella kursplanen för att lägga upp arbetsmomenten. Planeringen för olika moment innehåller en nivå för respektive betyg G, VG eller MVG, vilka eleverna kan välja att arbeta på. Beroende på vilken nivå eleverna väljer har de möjlighet att nå ett bestämt betyg. Eleverna har inte fått kursplanen och dess betygs-kriterier, men läraren går igenom dem inför varje nytt arbetsområde.

Boråslärarnas syn på kvalitativa skillnader vid bedömning av skriftliga uppgifter visas i tabellen nedan.

**Tabell 1.** Boråslärarnas beskrivning av skillnaden i kvalitet mellan Godkänt, Väl Godkänt och Mycket väl godkänt.

Lärare	G	VG	MVG
A	Sätta punkt, stava enklaste orden, små stavfel ok, styckeindelning (1)	Varierat ordförråd, ha en inledning och avslutning	---
B (2)	Skriftligt uttrycka ett händelseförlopp begripligt, antyda en tanke, stava hyfsat, ha en början och ett slut	Tydlig disposition	Eleven tänker, har förståelse, reflekterar och refererar till egna tankar
C (3)	Enklare resonemang, innehållet framgår tydligt	Självständiga tankar och funderingar	Föra ett resonemang och relatera till sig själv
D	Berättar förståeligt utan inlevelse	Levande beskrivning	Mer reflekterande och egna kopplingar

(1) Läraren pekar i nationella kursplanen på berättarteknik, genrer och att eleven arbetar medvetet med sitt språk för att göra det uttrycksfullt och korrekt, samt att eleven använder uttryck för tankar, åsikter och känslor som redskap för kommunikation.

- (2) Läraren säger sig ha hämtat dessa kriterier från Nationella ämnesprovet.
- (3) Lärare uttrycker att det är svårt och säger att det känns som ett förhör.

### *Sigtuna*

I Sigtuna kommun använder en lärare bedömningsunderlaget i det nationella ämnesprovet i svenska i årskurserna 7, 8 och 9 för bedömning av elevernas. Bedömningsunderlaget i det nationella ämnesprovet anses stämma väl överens med mål att uppnå i den nationella kursplanen. För att tydliggöra skillnaden mellan de tre betygskriterierna använder läraren ämnesprovets mall och inte kriterierna i nationella kursplanen i svenska, vilka inte anses vara tillräckligt konkreta. ”För godkändnivå är det mål att uppnå som jag har som ett minimum [...] man jag vill förstås att de alla ska sträva vidare”, säger läraren när hon ombeds ange vilka mål som är viktigast i kursplanen. Det kan tyda på att skillnaden mellan mål att uppnå och att sträva mot inte är helt klar.

En kollega på samma skola säger att bedömning är svårt. Det är därför en trygghet att använda nationella ämnesprovets mall. Likaså anser läraren att det bra att ha möjlighet att samrätta och diskutera bedömning med andra lärare i samband med att eleverna gör de nationella ämnesproven i svenska. Läraren går igenom de nationella betygskriterierna med eleverna en gång per termin. Dessa används för bedömning av elevens kunskaper inom större områden och presenteras innan arbetet startar för eleven. Då läser läraren igenom avsnittet om bedömning och betyg för att ”få idéer till hur” hon ska uttrycka sig. På samma sätt används nationella ämnesprovets bedömningsunderlag för enstaka uppgifter.

På den andra undersökta skolan i Sigtuna kommun använder en lärare bedömningsunderlaget som finns i det nationella ämnesprovet i svenska i sin bedömning av t.ex. elevernas skrivna texter. Däremot när det gäller att sätta ett övergripande terminsbetyg används den lokala kursplanen, men även den nationella kursplanen, som ett stöd. I en diskussion om vad som gäller för betygen VG eller MVG upptäcker läraren att det hon bedömer som kriterier för MVG inte står i kriterierna i den nationella kursplanen. ”Det är lite problematiskt att använda många mallar”, säger läraren. Kollegan på samma skola använder den lokala kursplanen när elevarbeten bedöms. Den nationella kursplanen har en lärare nästan helt lämnat ”för vi har tagit det [bedömningskriterierna] därifrån, men det är målen som är vår kursplan.”

Sigtunalärarnas syn på kvalitativa skillnader vid bedömning av skriftliga uppgifter visas i tabellen nedan.

**Tabell 2.** Sigtunalärarnas beskrivning av skillnaden i kvalitet mellan Godkänt, Väl Godkänt och Mycket väl godkänt.

Lärare	G	VG	MVG
E (4)	Hantera språket och kunna berätta, formulera sig och bilda meningar	----	----
F	Visar exempeltexter (5)	---	---
G	Beskriver händelser	Beskriver händelser men reflekterar lite, en del känslor finns med	Reflekterar, visar känslor, drar slutsatser, vidgar perspektivet
H	----	Jämför	Tolkar

(4) Använder bedömningsunderlaget för NP.

(5) Exempel från kommunala kravnivåerna och Nationella ämnesproven i svenska.

### *Upplands Väsby*

I Upplands Väsby använder båda lärarna bedömningsunderlaget i nationella ämnesprovet i svenska när det gäller bedömning av det skriftliga. Betygskriterier i den nationella kursplanen är inte tillräckligt tydliga och anges inte för alla årskurser för att lärarna anser sig kunna bedöma eleverna efter dessa. Den ena läraren nämner i synnerhet kvalitetsfrågorna i det nationella ämnesprovet i svenska som inspirationskälla och som konkret hjälp i bedömningen. Med utgångspunkt i bedömningsunderlaget i det nationella ämnesprovet gör läraren egna bedömningskvaliteter i de tre färdigheterna tala, läsa och skriva. Utgångspunkten är förutom det nationella ämnesprovets mall också skolans bedömningsmatriser i fyra nivåer.

På den andra undersökta skolan i Upplands Väsby använder en lärare den nationella kursplanen för att stärka det egna tänkandet om bedömning och betyg. Dessutom använder hon den nationella kursplanen som uppslagsbok om hon blir oklar över skolans lokala kriterier. Läraren framhåller att skolans svensklärare inte diskuterar kriterierna så ofta.

Den andra läraren använder kriterierna i den nationella kursplanen när hon diskuterar bedömning och betygssättning med eleverna. Även bedömningsunderlaget i det nationella ämnesprovet är viktigt för lärarens bedömning och betygskriterier. Det är främst i årskurs 8 och 9 då betyg ska sättas som läraren använder denna mall. I årskurs 7 används oftare de lokala kriterierna.

Upplands Väsbylärarnas syn på kvalitativa skillnader vid bedömning av skriftliga uppgifter visas i tabellen nedan.

**Tabell 3.** Upplands Väsbylärares beskrivning av skillnaden i kvalitet mellan Godkänt, Väl Godkänt och Mycket väl godkänt.

Lärare	G	VG	MVG
I (6)	Muntligt aktiva	Argumentera, reflektera	----
J (7)	På ett begripligt sätt förmedla en hyfsad ”röd tråd”, texten är begriplig	Bättre ordförråd (än G), variation i mb, styckeindelning	Avancerat språk, <i>jämförelse, reflektion, egen erfarenhet</i>
K (8)	Återberätta, referera	Jämföra	”Känner igen ett MVG, men kan inte sätta ord på det”
L (9)	Berätta	Reflektera	Analysera

- (6) Utgår från ett arbetsområde och inte en text, vilket de tidigare lärarna gjort.  
 (7) Säger att språket och innehållet är viktigt.  
 (8) Nationella kursplanen samt diskussioner med lärare stödjer henne i betygssättningen.  
 (9) Läraren pratar om nivåer och att varje nivå har många delar som sedan läggs ihop för ett helhetsbetyg. Utgångspunkt är det nationella ämnesprovet.

#### Sammanfattande kommentarer

Flera lärare i de tre kommunerna använder bedömningsunderlaget för det nationella ämnesprovet i svenska i sin bedömning av elevernas arbetsuppgifter. Till exempel anges i ämnesprov för svenska/svenska som andraspråk för vårterminen 2007 i informationshäftet till läraren sammanfattande bedömningar för betygen G, VG och MVG för *Samtal och presentation* och *Kvaliteter på elevtexter*. Kriterierna är konkreta och uppdelade på flera olika områden, t.ex. kommunikativ kvalitet, språklig kvalitet.<sup>31</sup> Vidare finns ett avsnitt om hur lärare med hjälp av elevtexter kan diskutera bedömningen med eleverna.

Bedömningsunderlaget i nationella ämnesprovet i svenska anses av lärarna vara mer konkret och begripligt än betygskriterierna i den nationella kursplanen. Flera lärare antyder att de för enstaka uppgifter hellre använder bedömningsunderlaget i ämnesprovet medan kriterierna i kursplanen är viktigare när de ska sätta betyg för en termin eller slutbetyg i årskurs 9. Det finns även lärare som hänvisar till skolans egna tolkningar av de nationella betygskriterierna i det sammanhanget. Det råder ”inflation” i bedömningsunderlag, matriser och andra utgångspunkter för lärares bedömning och betygssättning i de tre kommunerna.

Likvärdighet och rättvisa i bedömning och betygssättning av elevers kunskaper och lärande kräver med nödvändighet professionella och aktiva samtal mellan lärare.<sup>32</sup>

31 Skolverket 2007b.

32 Skolverket 2004b, s. 17.

Någon ständigt pågående diskussion om bedömning och betyg tycks inte förekomma på de skolor där de intervjuade lärarna arbetar, även om många lärare har uttryckt sig positiva till de diskussioner som förekommit på kommun- och skolnivå. På en del skolor tycks lärare emellertid sambedöma det nationella provet i svenska i årskurs 9, men i övrigt förefaller bedömnings- och betygsdiskussioner inte vara så vanliga.

Man kan fundera över synen på bedömning hos den lärare som har tolkat betygs-kriterierna för årskurs 8 så att hon ”kräver mindre” än i årskurs 9 och att eleverna i årskurs 8 bara är ”halvvägs”. Denna syn kan antyda att läraren ser kunskaper som olika delar vilka eleverna ska tillägna sig.<sup>33</sup> Bedömningen görs genom att summera de kunskapselement som eleven har tillägnat sig, varför den lätt blir kvantitativt inriktad. Kunskapssynen kan liknas vid den ”stege” Ingrid Carlgren menar är vanlig som me-tafor för kunskapsbyggandet, där tillägnet är som att klättra uppåt på denna.<sup>34</sup> Be-dömningen handlar då om att lägga ett bestämt steg till ett annat, en syn som inte kan sägas prägla läro- och kursplanens syn på kunskap, lärande och bedömning. Denna lärares uttalande kan bl.a. indikera att användningen av kursplanen som underlag för pedagogiska diskussioner inte förekommer i så hög grad på den skolan.

När det gäller hur lärare bedömer elevernas skriftliga arbeten, med utgångspunkt i det som framkommer i tabellerna 1-3, anser lärare att elevernas texter är *Godkända* om de formellt inte innehåller så många språkliga misstag, om innehållet framgår och texten är begriplig, om den uttrycker ett händelseförlopp och eller har ett enkelt resonemang. Den språkliga delen dominerar i uttalanden även om resonemang eller innehåll finns.

När det gäller lärares bedömning av betyget *Väl Godkänt* finns en koppling till såväl språket som innehållet. Varierat ordförråd och meningsbyggnad, tydlig dispo-sition, självständiga tankar, levande beskrivning samt lite reflektion, argumentation, jämförelse och känslor är sammanfattningsvis de krav lärarna har på en text som bedöms med betyget VG.

En text som lärare bedömer med betyget Mycket Väl Godkänt innehåller samman-fattningsvis egna tankar, reflektion, resonemang, känslor, slutsatser, vidgade perspek-tiv, ett avancerat språk och analys.

Även om det finns en viss överensstämmelse i lärarnas bedömningar pekar även svaren på skillnader, främst när det gäller krav och kriterier för de högre betygen. Bl.a. överensstämmer inte den bedömning lärarna säger sig göra för Mycket väl god-känt med det som anges i den nationella kursplanen. T.ex. betonar lärarna reflektion, resonemang och känslor för MVG, medan det är begrepp som i högre grad anges för Väl godkänt.

Vidare stämmer inte alltid lärarnas uttalanden med de kvalitetskriterier som anges i kursplanen. En anledning till att de tolkningar och svar lärarna ger inte alltid överens-stämmer med kursplanen kan vara att många lärare använder olika dokument i sin bedömning. Ett par lärare säger att de ofta använder bedömningsunderlaget för det nationella ämnesprovet när de bedömer enskilda skriftliga uppgifter. Andra lärare an-vänder å andra sidan befintliga lokala betygs-kriterier. Däremot använder lärare ofta de nationella betygs-kriterierna för det sammanfattande termins- och slutbetygen. Vilka

---

33 Skolverket 2004b, s. 15.

34 Carlgren 2006.



dokument hänvisar de till i sina svar ovan? Har de jämfört och diskuterat de olika dokumenten med sina egna uppfattningar?

Sammanfattningsvis använder lärarna i sitt arbete med att utveckla eleverna skriftligt mest mål att uppnå och betygskriterier. Innehåll och arbetssätt i skrivandet och läsandet tycks mest inspireras av erfarenheter och idéer utanför kursplanen medan lärare för bedömning söker stöd i nationell och lokal kursplan samt ämnesprovets rättningsmallar. Det är slutligen både likheter och skillnader mellan lärares bedömning av elevers skriftliga texter och de krav som den nationella kursplanen ställer för olika kriterier.

I anslutning till hur lärare beskriver sin användning av, kännedom om och relation till kursplanen i svenska *vid bedömning och betygsättning* kan det inför arbetet med nya kursplaner vara betydelsefullt att fundera över följande frågor:

- Hur kan ämnet konkretiseras i mål och kriterier utan att de blir till avprickningslistor?
- Mål, bedömning och betygskriterier i nationella prov, kursplan och text-exempel. Hur kan vi undvika inflation i bedömningsmallar? Kan de olika konkretionsnivåerna i de olika dokumenten ingå i en kursplan och/eller i ett kommentarmaterial? Art och gradskillnad? Kan det bli för konkret? Varför? Gemensamt språk?

## Lärares synpunkter på kursplanen

På en övergripande nivå uttrycker flera lärare att de är nöjda med kursplanen i svenska och det friutrymme som den medger men har ändå vissa önskemål och förändringar. Lika många lärare uttrycker varken ett stöd för eller emot hur kursplanen är formulerad och dess innehåll. Även de har en och annan önskan om förändring. Slutligen finns ett par lärare som är kritiska till det stora friutrymmet och gärna ser tydligare direktiv från staten om vad eleverna ska läsa, skriva i olika årskurser. Nedan beskrivs på kommunnivå vad olika lärare framhåller bör förändras, vilket inte ska ses som liktydigt med att de är negativa till läroplanen i stort och då i synnerhet det friutrymme som den ger möjlighet till.

### Borås

I Borås kommun framhåller en lärare att grammatiken måste tydliggöras, eftersom hon anser att den är utgångspunkten för elevernas språkutveckling. Litteraturen behöver inte konkretiseras på samma sätt eftersom läraren i högre grad kan anpassa den till elevernas förutsättningar. Hon ställer sig positiv till att det finns en frihet att å ena sidan arbeta med litteraturen men när det gäller språket bör kursplanen som nämnts tidigare förtydligas. Förebildligt konkret anser läraren att bedömningsunderlaget i nationella ämnesproven i svenska är. Vidare anser läraren att betyget G är ”för stort” och behöver utökas med en ytterligare nivå. Läraren anser inte att hon behöver följa den nationella kursplanen ”till punkt och pricka”.

Även den intervjuade kollegan på skolan ställer sig positiv till kursplanens frihetsutrymmer. Hon anser dock att kursplanen måste bli mer konkret, och då bör främst

begrepp tydliggöras. Exempel på begrepp är *orientering*, *erfarenhet av språk*, *levande*. Även hon framhåller de nationella ämnesproven som föredömliga och något att ta efter i en ny nationell kursplan i svenska. Denna lärare vill inte ha en nationellt beslutad kanon över vilka böcker eleverna ska läsa. För att ytterligare värna likvärdigheter önskar denna lärare att kursplanen var tydligare så att i första hand unga lärare får bättre stöd i den, främst när det gäller betygssättningen. Läraren anser att man måste följa kursplanen men att hon själv inte gör det då hon inte alltid förstår vad som står i den.

På den andra skolan i Borås kommun kan en lärares synpunkter på den nationella kursplanen sammanfattas i att ”det ska utgå direktiv”, dvs. det ska finnas ett centralt utformat och tydligt konkretiserat dokument. Han är kritiskt till och vill minimera friutrymmet. Vidare anser läraren att många begrepp behöver konkretiseras, t.ex. begrepp som *originalitet* och *precision*. Diskussion om begreppens innebörd ska inte skolans lärare bestämma utan den tolkningen som görs ska gälla lika för alla. Läraren vill att kursplanen tydligt ska ange vad eleverna ska kunna, vad de ska skriva och läsa. Detta medför enligt läraren möjligheter att göra en mer likartad bedömning. Han förordar en kanon. Mål att sträva mot är inte nödvändiga, inte heller texten om ämnets roll och syfte. Ämnets karaktär och uppbyggnad samt betygskriterierna ska vara kvar och konkretiseras. Fler betygskriterier önskas. Dessutom vill han utöka de nationella ämnesproven till att även omfatta även en viss kontroll av att eleverna ”har god kännedom om den västerländska kulturen”. Han anser att svenskämnet är för ”navelskådande, där litteraturen i alltför stor utsträckning ska relateras till egna erfarenheter”. Han anser att man gör tjänstefel om man inte följer den nationella kursplanen.

Den intervjuade kollegan uttrycker varken sitt stöd för eller kritik mot kursplanen. Hon säger sig vilja ha en ganska exakt beskriven kursplan som ändå ska lämna vägen öppen för hur eleverna ska nå målen. Hon vill dock att betygskriterierna ytterligare tydliggörs. Kursplanen anser hon vara viktig vägledning för de yngre lärarna.

## Sigtuna

I Sigtuna kommun vill en lärare i likhet med en lärare i Borås ha tydligare direktiv och konkretiseringar på nationell nivå, vilket kan tolkas som en önskan om mer nationell styrning. Bl.a. säger läraren att hon vill ha ”betygskriterier som är allmänna för alla Sveriges skolor i G, VG och MVG på alla stadier”. Samtidigt vill läraren inte ha en kanon av författare eller texttyper utan ha kvar friutrymmet att använda olika böcker och själv välja hur hon arbetar i undervisningen. Målen i nationella kursplanen anser hon behöver konkretiseras i likhet med de i bedömningsunderlaget för nationella ämnesproven i svenska. Mest styrande för undervisningen anser lärare att bedömningskriterierna och beskrivningen av ämnet är. Hon vill gärna ha ett kommentarmaterial. Hon önskar också att stegen mellan betygsnivåerna minskar.

Denna lärares kollega säger sig först inte ha så tydliga åsikter om kursplanen då hon inte arbetat så länge som lärare. I stort ställer hon sig positiv till den. Men vid närmare eftertanke ser hon gärna att tydligare krav ställs på att ”det här ska ni kunna, det här ska ni jobba med och inte förutsätta att vi gör det för det tror jag inte alla gör på vår skola i alla fall”. Hon visar gärna exempeltexter från nationella ämnesproven i svenska för eleverna när hon ska förklara skillnaderna i kursplanens betygskriterier,

vars antal hon tycker räcker. Även om det finns en vinst i att diskutera innebörder på skolan kan kanske kursplanen ytterligare konkretiseras. I övrigt är denna lärare nöjd med friutrymmet. Diskussionen på skolorna ska handla om hur skolan ska arbeta för att nå de mål som anges i den nationella kursplanen. Hon ställer frågan om det är möjligt att en kursplan kan vara ett mellanting mellan en avprickningslista och det som står i målen idag? För att inte överbelasta kursplanen kan eventuellt ett kommentarmaterial ges ut.

I den andra undersökta skolan i Sigtuna ställer sig en lärare både positiv och negativ till friutrymmet i kursplanen. Hon anser att hon som nybliven lärare hade "behövt en kursplan med lite exempel och förslag, t.ex. 'så här kan du jobba för att nå målen'". Hon tror inte att eleverna förstår dagens kursplan. Hon ser gärna att nationella kursplanen ytterligare konkretiseras språkligt, t.ex. ska det inte råda något tvivel om hur betygskriterierna ska tolkas. Det är "jätteviktigt att lärare tänker lika när det gäller betygssättning och bedömning". Däremot är det inte nödvändigt med en styrning eller konkretisering av innehållet. Friutrymmet är bra om man på skolorna erbjuds tid att konkretisera kursplanen. Vidare anser läraren att det är nödvändigt att ha en nationell kursplan och att följa den.

Den intervjuade kollegan anser att friutrymmet är för stort, åtminstone för henne då hon kom till skolan som nyutexaminerad lärare. Men hon vill även idag ha tydligare riktlinjer avseende mål att uppnå och sträva mot. Även betygskriterierna bör bli tydligare. "Det är mycket lättare om man får en sådan matris som ni har på nationella proven." Även en viss konkretion avseende innehållet anser läraren vore bra, då hon menar att det kan bli orättvist för eleverna om olika skolor tar upp olika saker. Exempel på vad som behöver konkretiseras i den nationella kursplanen är vad som avses med "olika texter, som står i mål att uppnå i årskurs 9".

## Upplands Väsby

I Upplands Väsby framhåller en lärare på den ena skolan att hon inte finner något konkret stöd för hur hon ska arbeta i kursplanen. Viktigast i kursplanen idag är det som står om språket även om det inte betonas, vilket hon anser att skönlitteraturen görs. Bättre stöd för det språkliga har läraren i de nationella ämnesproven i svenska. Hon ser gärna att man i kursplanen konkretiserar t.ex. vad som avses med "olika typer av texter" eller "till åldern avpassad litteratur". På skolan finns ett motstånd mot en kanon i läsning men läraren säger att hon inte har något emot sådana rekommendationer på texter att både skriva och läsa. Rekommendationer innebär att läraren inte slaviskt behöver följa dem. Vidare anser läraren att en typ av mål räcker, där mål att uppnå är viktigare. De bör dessutom vara mycket tydligare än de är i kursplanen idag.

Kollegan på skolan säger inledningsvis att det är bra att kursplanen lämnar öppet till professionen att tolka och förstå, samtidigt som han ser att det är svårigheter med det. Han efterfrågar också tydligare verktyg, bl.a. nämner han mer konkreta mål. Han ser även positivt på en litteraturkanon. Även vad eleverna ska arbeta skriftligt med och vad som krävs i de olika årskurserna kan tydliggöras i kursplanen. Kursplanen får också gärna ange olika texttyper och genrer som eleverna ska kunna skriva. Det är bättre att kursplanen är så tydlig att lärare kan följa den än att de följer en lärobok

slaviskt, vilket görs av en del lärare. Samtidigt ser han det som en fördel att man begrundar det som står i läroböckerna när man skriver nya kursplaner. Kursplanen har status och är ett viktigt redskap för lärare eftersom uppdraget står skrivet i den. Men den är ”lite svår att tolka och lite flummig. Den borde mer likna en uppslagsbok som man kan slå i dagligen”. Trots att lärarna på denna skola ger en hel del förslag på förändringar säger sig ingen av dem vara klart negativ eller positiv till kursplanen.

På den andra skolan i Upplands Väsby uttrycker lärarna mer en uttalad positiv syn på kursplanen samtidigt som de också framhåller olika saker som de anser bör förändras. En lärare pekar på att begrepp måste tydliggöras i en ny kursplan. Det handlar inte så mycket om förenkling av språket då hon å ena sidan ser diskussionerna på skolan som viktiga. Å andra sidan får dessa diskussioner inte ta för mycket tid. Kanske kan Skolverket skriva en kursplan för lärare och en för elever? Mål att uppnå vill hon ha kvar i en framtida kursplan. Även texterna om svenskämnet kan finnas kvar, men de måste göras mer konkreta och styrande, t.ex. ange författare och olika typer av texter. På samma sätt kan innehållet skrivas tydligare och läraren ser gärna att det bör framgå vad eleverna ska kunna i de olika årskurserna.

En kollega på skolan har arbetet utifrån flera läro- och kursplaner och tycker att Lpo 94 är den bästa av dem. Hon anser att hon ”knyter mer an till den här”. Viktigaste delen är mål att uppnå även om hon också tittar på mål att sträva mot. Hon är nöjd med den styrning och det friutrymme kursplanen ger. Tydligheten i begreppen tycker hon räcker. Hon är rädd för att detaljstyrningen kan leda till avprickningslistor.

### Sammanfattande kommentarer

Många av de intervjuade lärarna är nöjda och då nämns främst friutrymmet. Flera lärare säger sig varken vara klart positiva eller negativa till kursplanen medan några få är kritiska främst till friutrymmet och dess oklarheter i språket. På detaljnivå har de flesta lärare något de vill förändra i kursplanen i svenska, ofta då med fokus på att göra den tydligare.

Flera lärare framför att kursplanen måste konkretiseras vad gäller begrepp, innehåll och/eller betygskriterier. Det handlar om att på olika sätt tydliggöra, eller om man så vill begränsa, friutrymmet som finns i den nationella kursplanen i svenska idag. Några lärare anger att vissa begrepp måste tydliggöras, t.ex. *originalitet* och *precision*. Andra lärare talar om att ange ett tydligare innehåll i vissa uttryck, t.ex. att man tydliggör i en kursplan vad som avses med olika sorters texter som eleverna ska läsa och skriva. Ytterligare några lärare poängterar betydelsen av att tydliggöra mål och betygskriterier. Vissa lärare framhåller att det inte får råda något tvivel om vad eleverna ska kunna.

Motiv för en tydligare nationell kursplan och betygskriterier anges vara att värna likvärdigheten. Men en tydligare kursplan skulle också vara bra vägledning för nyanställda lärare, menar flera lärare, inte alltid de yngre och nyutexaminerade lärarna. Det finns ingen entydig bild av hur mycket styrning lärarna vill ha - det är gradskillnader mellan ytterligheterna där en lärare vill ha tydliga direktiv och där en lärare är nöjd. De lärare som vill ha kvar ett stort friutrymme är bl.a. rädda för att en detaljstyrning lätt kan leda till avprickningslistor på elevernas lärande.

Trots att flera lärare säger att det är viktigt att man följer kursplanen är det några

som ändå inte gör det. En lärare anser att den är så obegriplig och att den inte kan följas. Några lärare tar upp att de inte följt delar av den och nämner då främst att det inte arbetat med grannländernas språk eller minoritetsspråken. Motivet anges av någon vara tidsbrist.

En mer preciserad kursplan när det gäller vad eleverna ska läsa och skriva anses av ett par lärare kunna göra det möjligt för en mer likvärdig och rättvis skola. Likvärdigheten anses då tryggad genom att alla elever i en årskurs bl.a. läser samma litteratur och skriver samma typer av texter. När läro- och kursplanerna infördes 1994 ansågs ett sådant likformigt skolsystem för stelt och orörligt.<sup>35</sup>

Tanken med det system som infördes 1994 var i stället att lärare skulle identifiera och bedöma de olika kompetenserna som man utvecklar som kvaliteter av kunnandet inom olika ämnesområden. Det betyder att lärare och elever skulle ges möjligheter att välja innehåll och arbetsmetoder, som kunde anpassas till skolans lokala och elevernas förutsättningar. Det betyder att en klass kan arbeta med renässansen och en annan med romantiken bara eleverna tillåts utveckla de kompetenser som föreskrivs i kursplanen.

Så tycks emellertid inte undervisningens utformning planeras. Anledningarna till det är förstås många. En anledning kan vara att de nya kursplanerna i början på 1990-talet inte har implementerats på ett sätt som gjort tanken om friutrymme begriplig. En annan anledning kan vara lärares ovana att själva tillsammans med elever planera innehåll och arbetssätt.

När det gäller friutrymme kan man nog konstatera att kursplanerna knappast har fungerat som de var tänkta. En anledning är, enligt Carlgren, att kommittén som arbetade fram läro- och kursplanen i början på 1990-talet inte fick ”tillräcklig med tid och förberedelse för att skriva fram den typen av kvalitéer som behövde skrivas fram för att klara det här systemet som det är tänkt”.<sup>36</sup> I stället menar Carlgren att en kriterierelaterad undervisning har vuxit fram, där eleverna sköter sitt eget lärande med stegmodellen.<sup>37</sup> En sådan undervisning ger en av lärarna exempel på då ett arbetsområde beskrivs med tre olika nivåer som eleverna kan välja att arbeta på. De tre nivåerna motsvaras av betygskriterierna G, VG och MVG.

---

35 Skolverket 2001a, s. 27

36 Carlgren 2006, s. 5.

37 Carlgren 2006, s. 6.

## Lärarporträtt

Med en gymnasielärorexamen och 80 p svenska som grund känner sig Helene trygg med svenskämnet och talar varmt och eftertänksamt om det. Å andra sidan hade hon för fem år sedan då hon började på grundskolan ingen kunskap om den läroplan som gäller där. Då liksom nu känner hon sig inte trygg med att bedöma elevers kunskaper och lärande. Hon tycker att det är svårt.

När Helene anställdes på grundskolan kunde hon inte använda sig av kursplanen för gymnasieskolan som hon kände till. I stället blev kollegorna viktiga för henne under de första åren. Helene ”bollade” sina idéer mot deras erfarenhet, och fick tips och idéer av dem. När hon började känna sig mer säker började hon på egen hand att läsa och reflektera över det som stod i kursplanen. Väldigt snart kände hon att hon fann stöd i grundskolans kursplan för sina tankar om svenskämnet och sitt genomförande av svenskundervisningen. Hon säger att hon vill vara proffsig. För henne innebär det att hon hellre använder skönlitteratur som utgångspunkt för lärandet än läroböcker. Vidare anser hon att det är viktigt att eleverna känner lust till arbetet. Därför är friheten i kursplanen viktig, så att hon kan ta utgångspunkt i deras lust och i sina egna idéer.

När Helene ska planera sin undervisning funderar hon först på egen hand på vad som kan vara intressant för eleverna att arbeta med. Därefter funderar hon på hur de kan arbeta för att nå dit. De idéer och funderingar hon har jämför hon med mål att sträva mot. Dessa mål tycker hon ofta bekräftar hennes tankar. Hon anser också att dessa mål är det viktigaste för henne i kursplanen. Dessa mål stödjer vidare Helenes känsla av att vara på rätt väg. Även när hon sedan har ringat in och bestämt ett arbetsområde som hon tycker att klassen ska arbeta med försöker hon se vilka mål att sträva mot som ingår om eleverna jobbar på det ena eller andra sättet.

Fast egentligen är det inte enbart hon som diskuterar och bestämmer innehåll och arbetssätt i ett arbetsområde på detta sätt, eftersom hon har ett studieråd i klassen som deltar i planeringen. Studierådet består av tre-fyra elever som turas om att delta i arbetet. Arbetsrådets innehåll eller vad det ska handla om har sitt ursprung i Helenes idéer och förarbete. Studierådet och läraren diskuterar tillsammans ”om hur vi ska lägga upp det här och hur man kan variera”. Därefter bestämmer Helene hur de slutligen ska arbeta, varför de arbetar just med detta område, syftet och vilka mål som finns för betyget G, VG och MVG. När det gäller vilka mål eleverna ska nå, tar Helene sin utgångspunkt i mål att uppnå och de nationella betygskriterierna. Man kan sammanfatta Helenes användning av kursplanen så att hon använder mål att sträva mot för att planera undervisningen, texterna i kursplanen om ämnets syfte och karaktär för att få inspiration till arbetsområdenas innehåll och slutligen använder hon mål att uppnå för att diskutera och konkretisera vad eleverna ska kunna när de arbetat färdigt med ett område.

När det gäller att hantera det svåra uppdraget att bedöma och betygsätta eleverna tycker Helene att hon haft stor hjälp av de exempeltexter som formulerats i kommunens kravnivåer men även de exempel som finns i de nationella ämnesproven i svenska. Hon diskuterar alltid olika exempel tillsammans med eleverna innan ett nytt arbetsområde startar. Helene försöker då hitta exempel som har beröring med den



arbetsuppgift eleverna ska arbeta med. När det gäller bedömning av nationella prov och termins- och slutbetyg hjälper många lärare på skolan varandra, vilket hon tycker känns bra.

När det handlar om att utveckla elevernas förmåga att använda språket mer uttrycksfullt är det initialt viktigt att eleverna ska känna lust att skriva. Därför börjar Helene i årskurs 7 arbetet med att prova på olika sätt att skriva. Det viktigaste med skrivövningarna är att eleverna känner att de får möjligheter att utveckla textens innehåll på olika sätt, varför språket inte kommenteras och korrigeras i så hög grad, möjligen punkt och stor bokstav. Framför allt är det viktigt att hon kan locka eleverna till att skriva och att de låter sin fantasi komma fram. Först senare när de arbetat med olika texter under ett år får eleverna till uppgift att skriva en längre, sammanhängande text, t.ex. en novell. De arbetar då en längre tid med en och samma text samt läser och kommenterar varandras texter. Även Helene kommenterar i elevtexterna under skrivprocessens gång vad hon anser vara uttrycksfullt samt vad som kan utvecklas vidare. När texten är färdig motiverar Helene sin bedömning och det betyg hon sätter på texten, genom att på en 'post-it-lapp' ange vad som finns med och vad som saknas med utgångspunkt i betygskriterierna i nationella kursplanen, vilka hon går igenom med eleverna minst en gång per termin. Även de kriterier som hon och eleverna gjort upp om i planeringen av arbetsområdet används vid dessa diskussioner. I årskurs nio handlar det om att utveckla elevernas kunskap om andra texttyper som t.ex. argumenterande texter.

Eftersom läroplanen framhåller att eleverna ska få syn på det egna lärandet, låter Helene eleverna skriva kunskapsjournaler över arbetets genomförande. Eleverna antecknar vilket ämne de valt att skriva om eller arbeta med, varför de valt just det ämnet. Även hur de letat material noteras liksom vilket material de valt och valt bort och varför det – kort sagt antecknas arbetsprocessen. Vidare utvärderar eleverna arbetet i det Helene kallar loggboken. När det är dags för henne att betygssätta eleverna i svenska ligger dessa dokument, processer och den färdiga produkten till grund för hennes bedömning av eleverna i ämnet svenska. Utgångspunkten för bedömningen är det som Helene tillsammans med eleverna har beslutat om att arbeta med och mål att uppnå i arbetsplanen/kursplanen. Samtidigt som eleverna skriver i dessa journaler och böcker tränar de på ett annat sätt att skriva uttrycksfullt. Att arbeta på detta sätt anser sig Helene ha stöd för i mål att sträva mot. I arbetet med bedömning tar hon dessutom stöd i de exempeltexter som finns i kommunens kravnivåer och mallen för de nationella ämnesproven i svenska – av vilka Helene framhåller de nationella ämnesprovens bedömningsunderlag som mycket bra!

Eftersom Helene inte arbetat så länge med kursplanen i svenska för grundskolan, menar hon att det är svårt att vara kritisk till den. Hon framhåller att hon i stort är nöjd med den och då speciellt med den frihet som kursplanen medger. Emellertid framhåller hon att en del begrepp i mål och betygskriterier gör henne osäker. Vad innebär det t.ex. att eleven visar en viss säkerhet – vad är säkerhet? Kan det tydliggöras? Men hon vill inte att mål och kriterier ska förenklas till att bara bli en checklista, samtidigt som hon har funderingar kring om kursplanen inte borde vara tydligare med vad eleverna ska kunna och arbeta med. Hon menar att man inte bara kan förutsätta att alla lärare gör det de ska, eftersom hon vet att alla inte gör det på den skola

hon arbetar. I stället för alltför tydliga krav och kriterier anser hon det är bättre med exempeltexter som i nationella ämnesprovet i svenska. Sammanfattningsvis ser Helene gärna ett tydligare stöd i kursplanen, men värjer sig för en alltför tydlig styrning: ”Om det fanns ett mellanting vore det bra!”