

2. RÖNNVIKSSKOLAN OCH RESULTATJAKTEN



2. Rönnaviksskolan och resultatjakten

Detta kapitel handlar om hur reformpaketet landade i Rönnaviksskolan. Skolan var en av de fem skolor i vårt urval som hade relativt lågt genomsnittsbetyg jämfört med riket i stort. Så hade det varit så långt tillbaka som statistiken för de mål- och kunskapsrelaterade betygen sträcker sig och så fortsatte det under den studerade perioden, även om betygssnittet gick lite upp och ner från år till år. Elevsammansättningen karakteriserades av att färre elever hade högutbildade föräldrar än i riket i sin helhet, en bakgrundsfaktor som vanligen samvarierar negativt med olika mått på elevprestationer, exempelvis betyg. Andelen elever med utländsk bakgrund hade genom åren varit något lite under genomsnittet för riket.¹⁰⁴

Kapitlet inleds med en allmän karakteristik av skolan och en översiktlig bild av dess utveckling från 2011 till 2014. Därefter presenteras mer i detalj hur reformpaketets olika delar togs emot. Avslutningsvis lyfter vi upp och diskuterar några intressanta drag i utvecklingen och i vilken mån de kan ses som uttryck för reformimplementering.

Skolans karaktär och utveckling 2011–2014

Brukstraditioner och konkurrens

När vi hösten 2011 bad de intervjuade att beskriva sin skola, var det ett par saker som återkom hos de flesta. Det var starten 1962, brukssamhället, etableringen av en fristående skola och den nyligen avslutade ombyggnaden och renoveringen av lokalerna.

Rönnaviksskolan var alltså årsbarn med enhetsskolans införande i Sverige. I början sågs den som en ny och modern skola och hade hög status. Efter hand falnade dock glansen. För tio år sedan kom så det som många lärare nu verkade uppfatta som ett dråpslag: en grupp lärare som tröttnat på sin kommunala arbetsgivare, bröt sig loss och bildade en fristående skola i form av ett personalkooperativ. Till att börja med enbart i de lägre årskurserna, men sedan också i de högre. 2011 beskrevs konkurrensen som skarp.

Tillsammans med en generell minskning av elevkullarna innebar den fristående skolans etablering att Rönnaviksskolan fick klart färre elever. 2011 hade skolan under 200 elever fördelade på årskurserna 6–9. Skolan har aldrig varit så liten som nu, sa en av lärarna. Detta fick förstås konsekvenser för organisation och undervisning. Enligt de intervjuade hade det också skett en segregering av skolan i kommunen, på så sätt att elever till högre utbildade föräldrar och till föräldrar som aktivt stödde och hjälpte sina barn, i högre grad valde den fristående skolan framför Rönnaviksskolan. På så sätt hade det blivit en koncentration av elever från mindre gynnade förhållanden till skolan, hävdade de intervjuade. Flera av lärarna vittnade om att de hade allt fler elever med olika typer av

104 Med "genomsnittsbetyg" avses genomsnittligt meritvärde (se ordlista). Uppgifterna om meritvärde och elevsammansättning baseras på siffror från SIRIS/SALSA på siris.skolverket. se, där även definitionen av måtten framgår. Statistiken baseras på eleverna i avgångsklasserna de aktuella åren (alltså inte alla elever i skolan). I beskrivningen av skolorna undvika vi namn, exakta siffror och andra detaljer som kan användas för att identifiera dem.

diagnoser och problem. En del av dem pekade också på bristande motivation hos eleverna och såg det som en följd av samhällsförändringar. De talade om ”moderna barn”, som dels fått mycket serverat av sina föräldrar och inte tog ansvar själva, och dels var utsatta för ett starkt informationsflöde och många intryck genom mobiler och Internet.

Samtidigt hade skolans låga resultat uppmärksammats alltmer i lokalsamhället. Det skedde i kölvattnet av publiceringen av nationella undersökningar och nationell statistik där skolan hamnade långt ner i rangordningarna. Särskilt ett år hade skolan en rejäl dipp och det bidrog i hög grad till att allmänhet (via massmedia) och lokalpolitiker fick upp ögonen för Rönnviksskolans resultat.

Återkommande i karaktäristiken av skolan, var också att den låg i en ort med brukssamhällestraditioner. När de intervjuade ombads beskriva kommunen och samhället och skolan, var detta ofta det första som nämndes. Det var en bruksort, sa man, vilket gjorde att studietraditionerna var svaga. Hos vissa elever fanns fortfarande en föreställning om att man kunde gå från grundskolan direkt till fabriken; de insåg inte att det krävdes en civilingenjörsexamen för att få anställning där nuförtiden. Eleverna hade inte så många förebilder, och tänkte sig inte en framtid som läkare eller advokat – hellre då hockeyproffs. Mentaliteten var att de gärna nöjde sig med godkänt, enligt lärarna. Hur man motiverade eleverna i skolan var en ständigt återkommande utmaning i intervjuerna, liksom hur man kunde samarbeta med föräldrarna för att få draghjälp därifrån.

Lokalt förändringsarbete

Samtidigt som brukssamhälleskaraktären var en dominerande självbild, så var den också diskuterad och ifrågasatt. Rektorn refererade diskussionen på skolan:

Och sen vill man till stor del säga ”Vi är ett brukssamhälle”. Och att skylla en del på det. Men då diskuterar vi också mycket att vi måste ju vara kompensatoriska också. Och hjälpa till. Om man nu ska säga att det är på det sättet. Vad kan vi då göra? Även om det är så, ska de nå högre.

En av lärarna (själv uppvuxen på en annan bruksort) tog till exempel starkt avstånd från bruksortshänvisningen, och menade att den användes för att försvara låga förväntningar och dåliga skolresultat: ”Jag är otroligt allergisk mot det, för man blev införd i ett bås på något sätt.” Hennes kollega beskrev det som en livsfarlig tankegång.

Till och med i kommunens gratistidning kommenterades detta synsätt av kommunalrådet i en ledare om kommunens skolsatsning, där hon bland annat påpekade att skolan måste kompensera för sämre förutsättningar. I vår intervju med en skolpolitiker beskrevs nämnda satsning som en följd av ett medvetet kommunalt arbete för att förbättra resultaten som han kallade ”Synvändan” och som bland annat innebar att skolan måste rikta blicken mot sin egen verksamhet och inte förklara dåliga resultat med elevens egenskaper.

Åren som föregick 2011 hade också varit jobbiga på annat sätt. Skolan hade haft fyra olika rektorer under två–tre års tid, vilket lärarna upplevde som en orolig situation. Till slut hade de ett krismöte och gick till skolchefen och bad

att något skulle göras åt det hela.¹⁰⁵ Dessutom hade skolan genomgått en omfattande ombyggnation och renovering vilket förstas påverkade verksamheten. 2011 verkade lärarna glada över att de nu hade fått en närvarande rektor och de hoppades också på en nystart med de nyrenoverade lokalerna. Också specialpedagogen var relativt ny på skolan.

I motsats till ledningsnivån, beskrevs lärarkåren på Rönnviksskolan som förhållandevis stabil, med ett tryggt och trevligt kollegium där lärarna stannade kvar länge. Flera i personalen hade själva varit elever på skolan; en av SO-lärarna hade till exempel haft en av sina nuvarande kolleger som lärare under skoltiden.

Den kommun som Rönnviksskolan tillhörde var liten till invånarantalet, men låg på hyfsat pendlingsavstånd till större städer. Skolförvaltningen bestod i stort sett av en enda person, nämligen skolchefen. 2011 hade kommunen nyligen omorganiserats. Både skolpolitikern, förvaltningschefen och skolchefen var nya på sina poster. Trots sin litenhet var kommunen angelägen om att hänga med i de skolpolitiska trenderna. De intervjuade berättade till exempel om olika modeller som under åren prövats i undervisningen. Skolchefen uttryckte i någon intervju en viss självkritik: kanske hade det blivit lite väl mycket tuvhoppning i arbetet. Nu försökte hon få till en mer stabil vetenskaplig grund för verksamheten genom att introducera läsning och diskussion av litteratur om skolan.

Under de år som föregick vårt första besök bedrev skolan bland annat ett utvecklingsarbete med externa konsulter, som handlade om att arbeta fram så kallade lokala pedagogiska planeringar (LPP:er) och bedömningsmatriser.¹⁰⁶ Detta skedde parallellt med införandet av ett digitalt dokumentationssystem. Lärarna skrev pedagogiska planeringar där kopplingen till undervisningsmålen gjordes explicit. Planeringarna lades tillsammans med omdömen och individuella utvecklingsplaner in i det digitala systemet, så att föräldrarna kunde ta del av det. Det var först höstterminen 2011 som man rent praktiskt hade börjat med detta arbete; olika lärare hade dock hunnit olika långt med detta. Fortfarande 2014 berättade vissa lärare att de hade börjat litegrann med det, men inte kommit så långt. Andra lärare hade arbetat med exempelvis bedömningsmatriser under hela sin aktiva tid i yrket.

Skolan hade också satsat mer på individuell uppföljning av elevernas kunskaper, genom mentorskap och införande av månadsomdömen. Det senare gick till så att lärarna varje månad satte kryss i klasslistorna för de elever som riskerade att inte få godkänt. Dessa skickades sedan till rektor och berörd mentor. Mentor i sin tur meddelade vårdnadshavarna till dessa elever. Enligt rektor analyserades också ”kryssen” i arbetslagen, men detta bekräftades inte i lärarintervjuerna.

Både i kommunen och på skolan pågick också en diskussion om hur det särskilda stödet skulle organiseras, där ledningen ville gå i en mer inkluderande riktning, bland annat efter studiebesök i Nossebro skola som vid den tiden hade uppmärksammats i den nationella skoldiskussionen. Några lärare beskrev det som om en sådan förändring i viss utsträckning i praktiken redan hade skett, men då snarare som en följd av det minskade elevantalet tillsammans med en

105 I rapporten använder vi genomgående uttrycket ”skolchef” för de intervjupersoner som hade funktioner ungefär motsvarande en skolchef, oavsett vilken faktisk benämning de hade i de olika fallen.

106 En bedömningsmatris är en sorts tabell, där olika rutor beskriver steg i kunskapsutvecklingen.

ökning av andelen elever i behov av särskilt stöd, liksom att det inte längre fanns speciallärare. Det var en ekonomisk fråga menade de. Om alla elever utom tre i en klass på 17 behövde särskilt stöd, kunde man förstås inte förlägga det stödet utanför klassrummet. Samtidigt fanns en kommunal ambition att tillföra speciallärarstöd genom en successiv utväxling av de elevassistenter och andra utan pedagogisk grundutbildning som hade hand om viss undervisning utanför de ordinarie klasserna. I viss utsträckning genomfördes också en sådan utväxling under vår undersökningsperiod.

När vi kom till skolan första gången 2011 kände sig lärarna utsatta på olika sätt. De påverkades av såväl den nationella massmediebilden av svensk skola som den lokala uppmärksamheten kring de låga resultaten på just deras skola. De upplevde sedan flera år att de valdes bort till förmån för den lokala fristående skolan.¹⁰⁷ Till det kom kraven från den lokala politiska ledningen och cheferna på att förbättra resultaten: ett slags resultatjakt som lärarna upplevde det.¹⁰⁸

Lärarna kände sig alltså utpekade, bortvalda och jagade. Det är betygen som mäts, ”och vi får veta att vi är dåliga”, som en lärare sa. Flera uttryckte att skolan inte hade de resurser eller verktyg som krävdes för att hjälpa upp alla elever. Det kändes tungt att veta att det fanns elever som inte kunde nå målen:

Men ändå har vi en skolchef som står där första dagen och säger att den här terminen ska alla nå målen eller kunskapskraven. Och vi tittar på varandra och känner att... Hur då?

Lärledare, goda exempel och uppföljning

2014 var stämningen delvis en annan. Friskolekonkurrensen nämndes knappt i intervjuerna. Rektorn hade satsat aktivt på att rekrytera elever bland kommunens femteklassare och lyckats väl i detta. Hon berättade också om satsningar på skolans profilklasser och samarbete med lokalsamhället i detta. Över huvud taget verkade ledningen medvetet gå in för att lyfta det positiva. Skolpolitikern framhöll att man inte fick fastna i eländesbeskrivningen av skolan, utan måste arbeta ”uppbyggligt” och försöka få till en mer positiv stämning. Hon trodde att fler nu började inse att ”det kommer inget gott ur att prata om hur eländigt det är, utan att se möjligheter”.

Arbetslagen var nu organiserade och placerade efter ämnesgrupper istället för elever. Lärarna hade större möjligheter till utbyte med kolleger i samma ämnen.¹⁰⁹ Några av dem hade utbildats till ”lärledare” och börjat leda pedagogiska diskussioner i arbetslagen med en fast dagordning som bland annat innefattade att man delade med sig av goda exempel. Ett par lärare hade fått förstelärartjänster och använde dessa bland annat till att besöka klasser i mellanstadiet och på olika sätt stödja undervisningen i sina respektive ämnen där.

Skolan hade vidare tillförts lite mer speciallärarstöd till följd av den utväxling som beskrivits ovan, men enligt ledningen hade man nu nått vägs ände i den ambitionen. Skolan behövde också, ansåg ledningen, personal med omsorgsfunktioner snarare än pedagogiska funktioner, på grund av de svårigheter som vissa elever hade. Förändringarna i hur personalen användes på skolan och även

107 Även i viss mån fristående skolor i en större stad på pendlingsavstånd.

108 Ordet ”resultatjakt” användes inte i intervjuerna; däremot förekom uttrycken ”jaga” och ”jakt” i sammanhanget.

109 Specialpedagogen upplevde däremot att denna organisation försvårade hennes arbete.

organisationen av särskilt stöd präglades allmänt av den lilla skalan: rektorn pysslade och pusslade ihop verksamheten efter vilka personer med vilken kompetens som för tillfället fanns tillgänglig och vilka elevbehov som måste mötas. Läsåret 2012/2013 hade man två pedagoger på matematiklektionerna för att stärka undervisningen, men redan läsåret därpå ersattes denna satsning med andra mer ad hoc-betonade lösningar. Flera särskilda insatser hade gjorts i vissa klasser beroende på just de behov som fanns där just då. Skolan prövade sig fram och utvärderade sedan i konferenser med kollegiet i slutet av varje läsår.

Systemet med månadsomdömen fanns kvar, och innefattade nu också gemensamma diskussioner och i viss mån analys, dels i arbetslagen och dels på storsittningar med hela lärarkollegiet. Rektorn samlade ihop alla lärare och så gick man igenom varje klass och talade om de elever som behövde coaching de närmsta veckorna för att klara något betyg, och om vilka lärare som skulle göra det och när. Man kunde då också använda bedömningar i ett ämne som underlag för betyg i ett annat i vissa fall.

Skolchefen beskrev hur månadsomdömena spelade en roll också i det systematiska kvalitetsarbetet en nivå upp, i kommunen. Under vår undersökningsperiod började skolchefen träffa rektorerna oftare, i syfte att stärka just det systematiska kvalitetsarbetet. Rektorerna tog alltså med sig resultaten av månadsomdömena till dessa träffar. Man diskuterade vilka insatser som gjordes på skolan för att förbättra resultaten – vilken fortbildning som behövdes och hur läroplanen skulle få tid att utveckla sina arbetssätt, sina arbetsmetoder.

Kommunen hade dessutom just infört ett resursfördelningssystem delvis baserat på skolornas elevsammansättning. Det innebar mer pengar till Rönnviksskolan men mindre till den fristående skolan, som följaktligen hade överklagat resurstilldelningen. Systemet var helt nytt och ännu var det oklart vilka de slutliga konsekvenserna skulle bli.

Men allt var inte ljust 2014. Ett mörkare tema i intervjuerna var ansamlingen av nationella prov under vårterminen. Provgenomförandet och -rättningen tog orimligt mycket tid, menade både rektor och lärare, och drabbade på så sätt undervisningen.

Frågan om hur skolan kunde motivera eleverna och hur man kunde få draghjälp av föräldrarna i detta arbete, var som nämnts en fråga som återkom i intervjuerna på skolan. Elevmotivationen framstod som en av skolans stora utmaningar. Som inledningskapitlet visade var elevmotivation i en viss bemärkelse också en ingrediens i regeringens reformtänk. Med tydligare information till eleven, med fler steg i betygsskalan och tidigare betyg kunde elever förmås anstränga sig mer, menade regeringen. I detta avseende märktes dock ingen ljusning i intervjuerna 2014. Problemen med motivation hade andra och djupare orsaker, trodde lärarna, som inte lät sig rubbas av en ny betygsskala.

Hur reformpaketet landade i Rönnviksskolan

De delar av reformerna som fick störst utrymme i lokala implementeringsaktiviteter och i diskussioner på skolan, var utan tvekan de nya kursplanerna, kunskapskraven och betygsskalan – vid vårt tredje besök också nationella proven. I detta avsnitt redogörs mer i detalj för mottagandet av dessa i vart och ett av de tre ämnena kemi, samhällskunskap och svenska.

Som påpekats i inledningskapitlet kan olika lärare förväntas ta emot den nya läroplanen och andra nyheter olika, beroende på hur de tidigare arbetade. Anpassningar av undervisningen är avhängiga vad man uppfattar som nytt i exempelvis den nya kursplanen, både jämfört med den tidigare kursplanen och i förhållande till den tidigare egna praktiken. Därför är avsnitten disponerade så att vi först beskriver mottagandet 2011 och därefter vilka konkreta förändringar vi kunde spåra i verksamheten vid senare intervjutillfällen. Sist i varje ämnesavsnitt lyfter vi sammanfattningsvis hur förutsättningarna för implementering såg ut. Fann lärarna skäl att förändra sin verksamhet? Ville de, kunde de och förstod de hur de skulle göra?¹¹⁰

Efter ämnesavsnitten behandlas några gemensamma aspekter. Slutligen redovisas också vad som hände med lärarlegitimationen och vissa fortbildningsinsatser respektive den nya skollagen.

Kemi

Mottagande 2011

De intervjuade kemilärarna på Rönnviksskolan var ganska samstämmiga i vad de uppfattade som de viktigaste skillnaderna mellan den gamla läroplanen och den nya. För det första lyfte de fram att det *centrala innehållet* var tydligare framskrivet nu – det fanns ju inte på samma sätt förut, som en lärare påpekade. För det andra upplevde de en förskjutning av ämnet genom en ökad betoning av de långsiktiga målen eller *förmågorna* jämfört med förut, med vidhängande nedprioritering av faktakunskaper. En av lärarna lyfte också som nytt betoningen av att undervisningen ska skapa ett intresse för kemi hos eleverna och utgå från vardagliga situationer och från hur ämnet framkommer i miljöfrågor och i hur kroppen fungerar etc.

Centralt innehåll tydligt angivet

En stor skillnad i själva kursplanen var alltså, som lärarna uppfattade det, att det nu fanns ett tydligt angivet centralt innehåll. En av lärarna gav exempel på sådant som han uppfattade som tillkommit i förhållande till tidigare kursplan. Det gällde sådant som var en följd av utveckling i det vetenskapliga kemiämnet, såsom nanoteknik och materialutveckling. Andra exempel var dokumentation, källkritisk granskning och livscykelanalys. Det var mer innehåll som tillkommit än som tagits bort, om man jämförde den nya kursplanen med den gamla, sa en annan lärare. Ett exempel på innehåll som delvis hade tagits bort var fasövergångar, vilket hon uppfattade betonades mindre i den nya kursplanen. Båda lärarna uppfattade att kunskaper om kemin i samhället var något som starkare betonades i den nya kursplanen än den gamla. När vi frågade om ett konkret exempel ur kursplanens centrala innehåll som uttrycker detta – *Aktuella samhällsfrågor i kemi* – berättade dock den ena läraren om hur man redan tidigare hade arbetat med detta innehåll.

110 Kategorierna vilja, kunna och förstå som nödvändiga förutsättningar för implementering lanserades av statsvetaren Lennart Lundqvist 1987 och refereras av Anders Sannerstedt i: "Implementering – hur politiska beslut genomförs i praktiken" i Bo Rothstein (red.) 2005: *Politik som organisation. Förvaltningspolitikens grundproblem*, s. 29. SNS Förlag, Stockholm. Tredje upplagan, fjärde tryckningen. I vårt kapitel 7 *Utmaningar*, diskuteras förutsättningarna för reformpaketets implementering mer generellt med utgångspunkt i denna indelning.

Förmågor betonas mer

En annan skillnad i ämnet, som lärarna uppfattade det, låg i den större betoningen av de tre förmågorna än tidigare:

De här övergripande förmågorna att se nyttan i samhället, att argumentera med naturvetenskapliga argument runt olika frågor. [...] Det laborativa, att göra en hypotes på rätt sätt.

Betoningen av förmågorna blev särskilt tydlig i kunskapskraven. Det viktiga var inte att ha mycket faktakunskaper, utan att kunna använda kunskapen. Samtidigt uttryckte lärarna en liten osäkerhet kring om det verkligen var en förändring. En lärare talade om en ”liten förskjutning”. Kanske, menade de, var det snarare så att denna ämnets karaktär nu var *tydligare framskriven*, än att det var en verklig förändring. I själva verket var det heller inte den nya kursplanen som öppnade deras ögon i detta avseende, utan skolans deltagande i nationella prov i kemi redan före 2011.¹¹¹ Den ena läraren tog upp detta i anknytning till det centrala innehållet:

Jag tycker att det står lite tydligare. Förut har det stått mer flytande. Så har vi gissat sådär. Och när vi sen fick nationella proven så kändes det som att vi hade gissat fel.

I en senare intervju, beskrev lärarna det som att de fick ”en chock” när de första gången genomförde ett nationellt prov. Det de framför allt lärde sig av det nationella provet var att det inte var detaljkunskaperna som var viktiga, utan förmågorna, användningen av kunskapen. När sedan den nya kursplanen kom, upplevde de till sin glädje att den uttryckte ”samma tänk”.

Kunskapskrav annorlunda

Förändringen kom särskilt till synes i anknytning till kunskapskrav och bedömning. Ingen av de enskilt intervjuade lärarna ville 2011 säga att det nu var högre kunskapskrav på eleverna, jämfört med tidigare. Det var framför allt *andra* eller *annorlunda* kunskapskrav. Kanske, sa den ena, kan man ändå säga att de var ”ett snäpp högre”. Men om lärarna hann lägga om undervisningen, så borde det ändå inte bli svårare för eleverna, utan snarare annorlunda. Det som utgjorde högre krav nu var att eleverna ”ska tycka till... dra slutsatser”. Hon la till att eleverna behövt göra det förut också, men ”[d]e trycker ju mycket på det” i den nya kursplanen.

Den andra läraren resonerade på ett likartat sätt: Det var *andra* kunskapskrav snarare än högre. Det handlade om att i alla sammanhang titta på hur eleven kunde använda kunskapen. Men detta, menade läraren, var på sätt och vis en högre kvalitet på kunskapen. Det räckte inte att vara duktig på att läsa på. Det gällde att ”ha ett eget tänk. Koppla ihop sammanhang...”.

Inte heller denna lärare menade att det behövde leda till att hans elever fick svårare att klara godkänt betyg. Det var mycket annat än förmågan som avgjorde om eleven klarade det eller inte: bristande självförtroende, skolk, vad man gjorde i hemmet, vilken familj man kom ifrån och om man fick stimulans och uppfattade skolan som viktig.

111 De nationella proven var alltså konstruerade med utgångspunkt i de kursplaner som hörde till Lpo 94.

Däremot kunde de nya (eller tydligare framskrivna) kunskapskraven innebära att han behövde förändra sin bedömning; att han måste bedöma elevernas kunskaper på andra sätt. Hur mäter man elevernas förmåga att ta ställning i frågor om energi, miljö och hälsa? frågade han, möjligen lätt retoriskt. Kanske krävdes ett bredare bedömningsunderlag än man traditionellt hade arbetat med i skolan.

Styrning men bibehållet handlingsutrymme

Denna upplevelse av en viss förskjutning av ämnet, spelade också en roll för hur man uppfattade styrningen av den egna verksamheten. Visserligen var det centrala innehållet nu tydligare, och det var snarare mer än mindre, om det nu gick att avgöra. Vissa saker som tidigare bara vissa elever fick ta del av, *måste* nu finnas med i undervisningen av alla elever. Men ingen av lärarna upplevde för den skull någon form av detaljstyrning som inkräktade på deras handlingsutrymme. Tvärtom hade de förstått att det viktiga var att förmågorna tränades, och det stod ingenting i kursplanerna om *hur mycket* man skulle ta upp av det ena eller det andra innehållet.

Den ena läraren nämnde i och för sig att framskrivningen av det centrala innehållet gjorde att man tydligare såg hur mycket det var som skulle tas upp i undervisningen. Det gav en viss press på att samarbeta med lärare i andra ämnen, just för att hinna med. Samtidigt gav den ökade tydligheten ett bra underlag för sådant samarbete.

Inget krav på lokala kursplaner

Lärarna hade också uppfattat en förändring i hur lärare skulle hantera de nationella kursplanerna lokalt. I samband med Lpo 94:s införande gjordes lokala kursplaner i samarbete mellan lärarna på skolan. Det man hade haft på senare tid var en grovplanering där det framgick när man läste olika ämnesområden. Lärarna uttryckte i gruppintervjun att ”det inte alls är samma krav på att göra lokala kursplaner nu. Utan vi har centralt innehåll som det är upp till klassen med mig att bestämma hur mycket tid vi lägger ner på de centrala innehållen. Utan det är de här övergripande färdigheterna vi ska öva med hjälp av olika centrala innehåll.” De såg alltså en skillnad mot förut vad gällde krav på lokala kursplaner, men i och med att de i praktiken inte hade haft aktuella, verkningfulla lokala kursplaner på länge, så blev det inte någon direkt skillnad i praktiken.

Lärarna var positiva till förändringarna

De intervjuade lärarna var överlag positiva till alla de förändringar i kursplanen som beskrivits ovan. Det var en trygghet och ett stöd att det centrala innehållet skrivits fram så tydligt; det gjorde att man som lärare inte behövde vara rädd att man hade missat något väsentligt. Förskjutningen i riktning mot/den tydligare framskrivningen av de tre förmågorna uppfattades också som något positivt. Det gällde även den mer erfarna av de båda lärarna. Det var inte mer betungande, utan innebar snarare fördelar:

Nu börjar man ju tänka lite annorlunda. Och det blir lite mer roligt då och spännande att se en annan vinkling på det.

En annan lärare uppskattade särskilt tonvikten på att undervisningen skulle skapa intresse för ämnet hos eleverna:

För det viktigaste är väl inte att de har ämneskunskaperna utan att de vill nåt och kanske vågar läsa vidare på natur eller teknik. För det är få som gör det härifrån. [...] Vill man inte så går det ändå inte in. Det känns som en viktig bit med intresset.

Båda lärarna tyckte också att det var tydligt hur kursplanens olika delar hängde samman och hur den skulle användas i planeringen av undervisningen.

Vissa bekymmer med kunskapskraven och betygssättningen

De betänkligheter som fanns gällde kunskapskraven och betygssättningen, där lärarna kände en viss oro. Dels var det för dem oklart hur de *betygssteg* som inte hade kunskapskrav kopplade till sig skulle hanteras (dvs. B och D). Dels var det oklart hur de *årskurser* som inte hade kunskapskrav kopplade till sig skulle betygssättas (dvs. årskurs 7 och 8). En lärare hade skrivit till Skolverket och fått svar i form av en länk till en text där det stod att betygssättningen skulle göras med utgångspunkt i kunskapskraven för årskurs 9. För läraren var det dock fortfarande oklart hur han i praktiken skulle tänka och göra. Ett ytterligare problem var att kunskapskraven för årskurs 6 och 9 var så pass lika.

En lärare framhöll därutöver att det var oklart hur värdeorden i kunskapskraven skulle tolkas. Här var kursplanen inte alls lika tydlig, menade hon. Eleve exempel – som i bedömningsunderlagen till de nationella proven – skulle behövas för att illustrera vad som räknades som ”välutvecklad” respektive ”utvecklad” etc.

En annan lärare uppfattade dock även kunskapskraven som tydligare än de tidigare betygskriterierna; framför allt trodde han att det skulle bli tydligare för barnen så småningom när man hade arbetat in systemet, eftersom det var samma uttryck som återkom rakt igenom läroplanen. När eleverna förstod vad som krävdes brukade de också försöka nå dit. När det var luddigt var det svårare för dem att lära.

Vad hände i praktiken?

Så långt kemilärarnas uppfattning om vad som skiljde de nya kursplanerna och kunskapskraven från de tidigare. Vad hände då i praktiken? Vilka – om några – förändringar av planering, undervisning och bedömning föranleddes av det nya?

Undervisning och bedömning av elevernas kunskaper förändrades

Både undervisningen och bedömningen i kemi förändrades på Rönnviksskolan under de studerade åren, även om förändring fortfarande pågick 2014.

En förändring bestod i att man såg över och anpassade arbetsområdena, så att de stämde med det centrala innehållet. Den största förändringen – åtminstone för två av lärarna – handlade dock om att vrida undervisningen till att mer träna förmågorna. Konkret gällde det till exempel sättet att genomföra laborationer (att ha en hypotes grundad på tidigare kunskap, att testa en variabel i taget etc.), att ta upp historiska aspekter av naturvetenskapen och att diskutera i klassen. Lärarna hade också börjat förändra sitt sätt att bedöma elevernas kunskaper. De försökte använda ett bredare bedömningsunderlag än enbart traditionella prov och liknande, och hade börjat utforma proven annorlunda, med mer motiveringsfrågor, berättelsefrågor och frågor som inte var precis vad eleverna hade tränat på. Den äldre läraren beskrev sin utveckling som att han tidigare var mer ämneskemist och bedömde ”rena kemikunskaper”, medan han nu försökte få in fler förmågor:

Ja, jag har förändrats från att vara mer ämneskeminist till att få med de andra delarna också: att samla fakta, bedöma, tolka, argumentera, hitta för och emot och olika skäl så här. Och det här med att bedöma olika källor. Ja, jag har nog förändrats en hel del där tror jag ändå, utifrån det där, det tycker jag. Jag känner mig lite nöjd ibland när du, speciellt när man har de här två ämnen så känner jag att jag är på väg på något sätt där. Det är spännande. (skratt) Ja, för det är roligt också.

Men han påpekade 2014 att förändringen inte var avslutad, utan tog tid:

Intervjuare: Lär de sig andra saker, lär de sig mer, eller hur går det med elevernas kunskaper?

Lärare: Jag tror och hoppas det, ja det tror jag. Jag tror det. De lär sig andra saker. Jag ser, de har ju fått stuk på det här, de vet ju vad jag vill ha i laborationerna i samband med det här också. Så de börjar förstå den delen tror jag. Men det tar ju tid. Att ändra mig, skola och elever. Man har hållit på i en massa år, så är man ju fast i ...

I kemiämnet var det tydligt att förändringen var bedömningsdriven. Inte bara på så sätt att de nationella proven (redan före 2011) hade tjänat som katalysator i processen, utan också genom att förändringarna av undervisningen just syftade till att låta eleverna träna på det som de sedan blev betygssatta på. Diskussioner i grupp, exempelvis, hade man haft redan tidigare, men däremot hade eleverna inte tränat så mycket på att argumentera för och emot saker, gentemot varandra. Sådana övningar infördes nu.

Högre krav?

Förändringarna i både undervisning och bedömning handlade alltså i hög grad om att bedöma och träna förmågor istället för bara faktakunskaper. Det innebar bland annat att lärarna nu oftare bedömde eleverna muntligt. Samtidigt, resonerade lärarna, fanns det duktiga elever som var blyga och tysta, och därför behövdes också skriftliga prov som gav dem möjlighet att visa vad de kunde och därmed få rätt betyg. Därför vinnlade man sig om att också ha med skriftliga uppgifter som krävde, om inte diskussion, så åtminstone förklaringar. Denna förändring förde med sig att det nu var svårare för elever som inte hade så stort ordförråd, svårare att läsa eller på något sätt inte hade så god språklig förmåga. ”Förr var det lättare att bara träna in små faktagrejer.” Eleverna blev ibland arga över att lärarna bedömde annorlunda nu; de var vana vid att det var faktakunskaper som bedömdes.

De språkliga kraven kom också till synes i nationella proven. En av de lärare som intervjuades 2014 ansåg att det i hög grad blev elevernas språk och läsförmåga som avgjorde hur väl de klarade nationella provet. Det var inte fel utifrån vad som stod i kursplanen, sa han, men han tyckte ändå synd om de elever som klarade själva kemin, men inte riktigt hade språket.

Också den andra lärare som intervjuades 2014 var bekymrad över att det var så höga krav på det skriftliga i det att eleverna skulle göra skriftliga presentationer och dokumentera till exempel hur de hade hittat information och värderat olika källor. Hon hade flera elever med olika diagnoser och även om de fick använda dator, så hade de ett motstånd mot detta. Pojkarna missgynnades, menade läraren, i och med att den språkliga förmågan var så viktig. Inte bara

för källkritiken, utan också för att analysera och argumentera. Flickorna var generellt duktigare på att uttrycka sig, upplevde hon.¹¹²

Denna lärares erfarenhet 2014 var att kraven i de nya kursplanerna var orealistiskt högt ställda, utifrån de förutsättningar som skolan hade: svårigheter att motivera elever och svårigheter att hinna med att tillräckligt stödja elever i behov av särskilt stöd. Hon talade då inte bara om kemikursplanen utan mer allmänt, och kanske särskilt med en blick på matematiken som hon var väldigt väl insatt i (hon hade bland annat undervisat på Lärarlyftet). Tog man läroplanen på fullt allvar så blev det omöjligt för vissa elever att klara de högt ställda kraven – på grund av omständigheter som varken de eller skolan rådde över. Det var förstås frustrerande också för lärarna. En bidragande orsak till kravhöjningen var det som vi i rapporten kallar ”tröskelregeln”, dvs. att kunskapskravet i sin helhet måste vara uppfyllt för att en elev ska kunna få E, C eller A. Den innebar att elever som var jätteduktiga och kunde mycket, ändå inte klarade sig, därför att de inte klarade kraven på att argumentera eller dokumentera – trots anpassningar som gjordes för vissa. Läraren trodde därför att kravhöjningen i förlängningen skulle leda till lägre betyg på skolan.

Hennes kollega hanterade möjligen problemet lite annorlunda. Han var redan 2011 tveksam till utformningen av den nya betygsskalan i det att det inte var en sammanvägning som skulle göras, utan att ett enda problem drog ner betyget så mycket. Det exempel han då tog upp var en flicka med dyskalkyli som inte klarade aritmetiken, men som klarade allting annat. Att allt måste vara med på varje betygssteg med den nya betygsskalan, tyckte han var ”tufft”. Det ”slår våldsamt hårt mot vissa”.

Det han spontant tog upp i intervjun 2014 var att det i praktiken inte var möjligt att ha koll på och dokumentera exakt vad varje elev hade klarat i alla delar från årskurs 6 och uppåt. I det avseendet gick det inte att följa läroplanen till hundra procent, menade han. Istället gjorde han en ”helhetsbedömning” och hade en ”allmän känsla”. Han tyckte också fortfarande att regeln skulle slå för hårt mot vissa elever:

Det känner vi lite också, tors jag nästan säga. [...] Skulle man vara riktigt stenhård så kanske fler skulle få underkänt.

En fördel med den nya betygsskalan, var annars att den hade flera steg. Det gjorde det lättare att sätta högre betyg, menade denna lärare. Vissa elever som tidigare fått G, till exempel, kunde nu få D.

Om alltså lärarna 2011 framför allt pekade på att det var annorlunda krav på elevernas kunskaper med den nya läroplanen och betygsskalan, så uttryckte de i senare intervjuomgångar – när de var mer insatta och hunnit använda den nya kursplanen och kunskapskraven mer – att det var högre krav nu.

112 Notera att även om denna skola hade en del elever med utländsk bakgrund (bland annat ensamkommande flyktingbarn) så hade de allra flesta eleverna svensk bakgrund, så när lärarna talade om elevernas språkliga kompetens, så handlade det inte om att de hade ett annat modersmål.

Kunskapskraven och det centrala innehållet

Fortfarande 2014 upplevde lärarna svårigheter i bedömningsarbetet, av flera slag. En av svårigheterna handlade om hur mycket och vilket centralt innehåll som implicerades i kunskapskraven. Vid mottagandet 2011 uppfattades detta ännu inte som ett problem. Vid senare intervjuomgångar hade lärarna hunnit pröva på att betygssätta med de nya kunskapskraven och betygsskalan, varvid nya frågor uppstått.

Hösten 2012 inledde lärarna hela intervjun med att ställa en fråga – en fråga som de ville ha svar på, helst. Kan man – rent hypotetiskt – beta av en förmåga i årskurs 7, så att man är färdig med den och så bara flytta med de betygen upp till årskurs 9? Eller ställd på ett annat sätt: om eleven får A i årskurs 7, kan man då ge ett lägre betyg i årskurs 9? När vi nystade i problemet, så visade det sig dock vara kritik snarare än en fråga.

De intervjuade lärarna tolkade nog båda två systemet som att man kan sätta ett A i årskurs 7 som man är tvungen att sänka i årskurs 9 och man kan inte beta av och vara färdig med en förmåga i årskurs 7. De tolkade systemet som att ”välutvecklade kunskaper” i årskurs 7 skiljde sig från vad som var ”välutvecklade kunskaper” i årskurs 9; ett A i årskurs 9 krävde mer än ett A i årskurs 7.

Men det som fick dem att lyfta frågan var att det, i deras ögon, inte framgick i kursplanen vari denna skillnad mellan betygen i de olika årskurserna bestod. Det var upp till varje lärare att avgöra och därför skiljde det sig antagligen ”jättemycket”, trodde lärarna. De ville ha stöd i kursplanen för alla betyg de satte på eleverna.

På vilket sätt var då detta en skillnad mot tidigare kursplan? Inte heller där fanns ju betygs-kriterier angivna för terminsbetygen, utan enbart för årskurs 9. Också där kunde situationen uppstå att man var tvungen att sätta ett lägre betyg i en högre årskurs än i en lägre. Men det var svårare nu, sa den ena läraren, därför att kunskapskraven förut var ”något tydligare än vad det är nu”. Varje ämnesområde inom ett ämne – till exempel ellära inom fysik – var ”mer definierat” tidigare. För ett visst innehållsområde stod det ungefär vad eleverna minst måste kunna, genom mål att uppnå.

Skillnaden mellan då och nu hade alltså att göra med relationen mellan kunskapskraven och det centrala innehållet. När lärarna diskuterade denna problematik, uttryckte de sig gärna i termer av ”kunskaper” eller ”faktakunskaper” å ena sidan, och ”förmågor” å den andra. ”Förmågorna” exemplifierades som ”att man kan diskutera den [faktan], att man kan förklara, man kan argumentera så”. Svårigheten bestod i att man inte visste hur mycket eller vad i det centrala innehållet som krävdes för det ena eller andra betyget.

Den yngre läraren uppfattade kursplanen som att innehållet visserligen angavs i kunskapskraven, men det var ”i så stora områden, bara nämns att man ska kunna det och det och det och det området”. I övrigt var det centrala innehållet framskrivet för sig och kunskapskraven för sig. Det gjorde det oklart vilket innehåll – eller vilka ”kunskaper” som lärarna uttryckte det – som eleverna måste ha med sig för att klara gymnasiet och för att klara de nationella proven. Konstruktionen gjorde det också svårare att förklara och försvara satta betyg inför ifrågasättande föräldrar och elever:

För jag kan tänka mig också, om det är någon elev som inte klarar sig och föräldrarna ifrågasätter, om man lusläser kunskapskraven, så kanske de kan tycka, ja men att man är godkänd. Eftersom det står ingenting om just kunskapskraven.¹¹³

I praktiken bedömde lärarna både faktainnehåll och förmågor (som de uttryckte det). Och vilken ”mängd” fakta de krävde, bestämde de utifrån erfarenheten av tidigare betygsbedömningar och nationella prov. Och detta ”känns lite svårt”, sa läraren. Det svåra rörde den nationella likvärdigheten och också viljan att rusta eleverna så att de klarade sina fortsatta studier:

Intervjuare: Hur då? Du brukar bedöma dem ”på båda två”, både vad då och vad då? Nu får du förklara!

Lärare 2: Ja, både faktainnehåll, att de kan viss fakta. För det står inte så mycket om nu att man ska kunna viss fakta. Och dels de här förmågorna: att man kan diskutera den, att man kan förklara, man kan argumentera så.

Lärare 1: Så där bestämmer ju vi då i stort sett vilken mängd fakta, utifrån vår erfarenhet då från centrala prov och tidigare betygsbedömningar. Och det känns lite svårt kanske.

Lärare 2: Men som sagt gymnasiet har ju en bild av vad de ska kunna, då kan det vara bra att man vet.

Lärare 1: Vi kan ju bestämma här på vår skola kunskapsfaktanivån, alltså faktanivån då om vi tittar på den. Men sedan kanske de bestämmer något annat på någon annan skola. Så det är risk att det kan bli stor variation.

2014 hade frågan om det centrala innehållets roll i bedömningen än mer ställts på sin spets i och med de nya nationella proven. En av lärarna såg då en risk att undervisningen, särskilt i årskurs 6, riskerade att bli ytlig till följd av det omfattande centrala innehållet som hon kände att hon måste hinna gå igenom inför proven.

En annan svårighet – som nämndes vid alla tre intervjutillfällena – gällde *hur* man skulle bedöma de nya förmågorna. Hur mätte man förmågor som att argumentera? Och kanske framför allt: hur fick man syn på bättre och sämre argumentation motsvarande alla betygsstegen? I denna del var det alltså ett slags kompetensproblem. Till detta kom den praktiska aspekten: man hann inte dokumentera så mycket som skulle behövas för betygssättningen. Det fanns till exempel inte tid att dokumentera vad eleverna sa hela tiden, påpekade en lärare 2014:

Lärare: Och alltså som det här att argumentera och, de bitarna. Det är klart att man har ju haft diskussioner tidigare också. Det är ju inte så, men det blir ju mera fokus på det. Men det som är svårt är ju att, man har ju en känsla. Men man har ju inte riktigt tiden att kunna dokumentera hela tiden. Ja, men nu... och hur man, alltså... hur man ska hinna göra det. Att nu sa den det. Så den tiden finns ju inte. Så att det blir ju mer, hur man... den känslan att man har det utifrån den erfarenhet som man har också naturligtvis. Att man, man ser. Och så där.

Intervjuare: Men så det känns som att det är fler saker man ska bedöma och borde dokumentera fast att man inte har en chans att göra det, så att säga?

113 Med det sista ”kunskapskraven” avser hon alltså kraven på kunskaper i meningen innehåll eller fakta; kunskaper *om*.

Lärare: Ja, så kan jag känna. Och svårt att veta hur man, alltså... Ja, jag tycker att det är svårt.

En annan lärare lyfte 2012 behovet av dokumentation i årskurs 7 och 8 för att han senare, i årskurs 9, skulle veta vilka delar av kunskapskravet han tidigare hade betygssatt. För att hinna med en sådan noggrann dokumentation skulle han behöva färre lektioner och mer tid för administrativt arbete. Eftersom han inte hade det, så hade reformen i praktiken inte medfört att han hade förändrat sin dokumentation. Han såg alltså behovet, men hade inte möjlighet att möta det och därmed blev det ingen förändring i praktiken.

Värdeorden

En tredje svårighet gällde värdeorden, där ju lärarna redan 2011 hade efterlyst nationella elevexempel som ett komplement till kunskapskraven, för att visa var betygsnivåerna skulle ligga. 2014 hade de fortfarande inte fått några nationella exempel i kemi, men viss vägledning ansåg de sig ändå ha fått genom de nationella proven. Bedömningsanvisningarna till dessa innehåller bland annat just elevexempel.

Lärare: Men hur det här man ska se vad mycket eller lite mindre kunna argumentera i djupförståelse, eller någonting sådant där, ordvalen som finns där.

Intervjuare: Värdeorden?

Lärare: Ja, värdeorden. Vad står de för? Det finns inga riktiga exempel någonstans heller, vad är det här? Men i nationella proven är det till hjälp där, då tänker man, då ser man: jaha, det behövdes inte vara direkt det här vokabuläret, man... Det är till hjälp ändå. Men jag är inte säker. Ja, visst har jag fått hjälp där, det har jag ju fått.

Nationella proven till trots, upplevde lärarna alltså fortfarande 2014 ändå viss osäkerhet inför värdeorden. Hur hanterade de då detta – givet att man ju som lärare ändå var tvungen att bedöma och betygssätta?

Intervjuare: Ja, men hur gör man som lärare då om man, och som du säger, känner sig osäker på, vad står de här värdeorden för och så?

Lärare: Ja, man diskuterar ju med varandra naturligtvis. Vi pratar ju mycket. Man är uppe i arbetsrummet och när vi har konferenser och så där. Om hur man kan göra. Men det är ju ingen av oss som sitter inne med svaret. Så kan jag ju säga. [...]

Intervjuare: Men om ingen av er har svaret så, hur gör ni då?

Lärare: Ja, vi... man gör... Naturligtvis så går man utifrån, alltså man har ju jobbat, jag har ju jobbat i snart 20 år så att det är ju klart att man har någonting, någon slags uppfattning, men det känns ju inte som att det är solklart. Och att man vet att man är rätt. Det gör det ju inte.

Läraren talade med sina kolleger och föll i övrigt tillbaka på sin långa erfarenhet. Men hon visste inte om hon hade rätt. Den andra läraren 2014 hänvisade också han till sin långa erfarenhet, professionalitet och att han helt enkelt läste dokumenten. Samtidigt slängde han in en liten brasklapp när det gällde just erfarenheten:

Så är nog värdeorden, vad, hur djupt är det på de, här på A här, vad är det som verkligen är skillnaden där emellan? Det är inte det att jag tycker att jag är jätteduktig men nu ligger det här i en bruksort, det finns ju en risk att jag, "oj det här var duktigt", för att jag har inte mött den här riktiga klipparen någon gång kanske. [...] Säger man, "o vad duktigt, det blir ett A här". Jag sitter i min värld, va. Så det är inte omöjligt. Det kan nog vara.

Läraren hade visserligen många års erfarenhet, men de flesta av åren var på just denna skola. De erfarenheter av elever som han hade, var hämtade från en viss miljö – och här kom bruksortshänvisningen igen – så det kunde hända att hans bedömning av vad som var en jätteduktig elev hade påverkats av den miljön. Det fanns alltså en risk för relativitet. På det stora hela uttryckte han dock ingen stor osäkerhet när det gällde betygssättningen.

Planering och elevkommunikation

En förändring av kemiläropraktiken i Rönnviksskolan var att lärarna nu i högre grad använde den nya kursplanen aktivt i planeringen. En lärare som varit tjänstledig sedan 2011 och kom tillbaka läsåret 2013/2014, upplevde det som en generell och ganska stor skillnad att "alla är mycket mer medvetna om kursplanerna och vad de handlar om och sådär, än vad vi var då."

Den förändrade planeringen och medvetenheten berodde dock inte enbart på den nya kursplanen, utan också på det tidigare utvecklingsarbetet om lokala pedagogiska planeringar och bedömningsmatriser – ett arbete som hade pågått ett par år före 2011. Dessutom blev förändringen olika stor för olika lärare, dels beroende på hur de hade arbetat tidigare och dels beroende på deras inställning till sådana planeringar.

Den äldre av lärarna beskrev det fortfarande 2014 som att han hade börjat försöka jobba med skriftliga planeringar och matriser, men inte var färdig. Han visste att han skulle göra skriftliga planeringar att visa för eleverna och också lägga ut dem på hemsidan så att eleverna kunde gå tillbaka och titta på dem. Samtidigt framgick att han kände ett visst motstånd inför detta. Andra delar av intervjun gav vid handen att arbetssättet helt enkelt inte stämde så väl med hans sätt att vara som lärare: han hade mycket i huvudet genom sin erfarenhet och rutin, kunde vara spontan, komma på nya saker och anpassade efter situationen. Han sa också att det kändes lite onödigt att lägga ut på hemsidan eftersom det var få som gick in och tittade där. Visst måste eleverna få veta vad som förväntades av dem – absolut – men det kunde han ju berätta muntligt för dem. Trots att han inte hade kommit så långt med de skriftliga lokala pedagogiska planeringarna, var det generella intryck som intervjuerna gav, att han ändå hade förändrat sitt arbete på så sätt att kursplanen och nationella proven nu i mycket högre utsträckning än förut var startpunkter för planeringen (om än i hans huvud).

En yngre lärare beskrev däremot arbetet med LPP:er som en hjälp. Det var också tydligt att den nya kursplanen fungerade väl som verktyg i planeringen:

Intervjuare: Om man ser till de här olika delarna i kursplanen... Syfte och mål och centralt innehåll och så kunskapskraven.[...] Tycker du att det är tydligt hur de hänger ihop med varandra?

Lärare: Ja, det tycker jag att jag inte har haft några problem... Jag tycker att det är tydligare nu. Då vet jag att det här ska jag titta på när jag planerar vad jag ska ha. Och sen på syften här ska jag titta på att det ska jag ha med. Så att jag ser ...tränar jag allt det här?. Och sen bedömningen är ju efter det här. Så att ja, jag tycker att det har varit ganska klart. Sen har vi jobbat nu också med LPP:er. Och då tränar ju jag mig själv hela tiden. Då lär man ju koppla till centrala innehållet och vi kopplar till målen när vi gör planeringen. Så att det är också ett verktyg som har gjort att vi följer det här. Att man inte bara gör.¹¹⁴

Citatet visar alltså hur arbetet med LPP:er hade hjälpt henne att koppla undervisningen till den nya kursplanen: att man inte bara gör utan tänker igenom vad man gör.

Också en tredje lärare berättade att kommunikationen med eleverna hade förändrats på så sätt att hon var tydligare med målen, med varför man gjorde saker i undervisningen. Hon berättade om och visade sin planering för eleverna: vad de skulle göra och varför, vilka mål de skulle uppnå och hur det skulle bedömas. Sedan var inte alltid eleverna så intresserade, men hon försökte i alla fall. Dessa planeringar hade inte bara betydelse för eleverna, utan också för henne själv: för att hon skulle ha klart för sig vilken förmåga hon jobbade med osv.

Exakt vilken roll reformerna spelade för denna förändring i elevkommunikationen är dock svårt att säga, eftersom hon började göra pedagogiska planeringar redan före Lgr 11. Sedan hade de i och för sig förändrats lite över tiden. Ett tag arbetade hon mycket med matriser, men det hade hon backat på, ”för jag känner att hålla på med att beta med varenda detalj, det blir nästan ogörligt.”

Därför trodde hon inte själv att planeringarna hade ändrats så mycket i och med den nya läroplanen. Men lite hade den nog betytt ändå:

Men ändå kanske att det blir ännu tydligare, alltså man har ett ännu större behov av det, alltså för att kunna göra bedömningarna. Så måste man ju liksom verkligen ha klart för sig... ja.

Den förändring hon lyfte hade alltså med bedömningen att göra. Planeringarna behövdes mer nu, för att säkerställa att undervisningen ledde till det som hon skulle bedöma och också gav möjlighet att bedöma det.

Kemilärarna upplevde det också som delvis svårt att kommunicera de nya kunskapskraven till eleverna – och även föräldrarna. Inför arbetsområdena delade de ut planeringar till elever och föräldrar, men var inte säkra på att de läste och förstod alla gånger. Det svåra var att översätta så att det blev begripligt för eleverna.

Den ovan nämnda tolkningssvårighet som gällde relationen mellan det centrala innehållet och kunskapskraven, kunde också ställa till det i kommunikationen med föräldrarna, menade lärarna. Eftersom det inte framgick klart vilket och hur mycket innehåll som krävdes för ett betyg, kunde det bli svårt att försvara betyg inför kritiska föräldrar som själva läste kunskapskraven (som framgick i citat ovan).

114 Citatet är från en intervju 2011.

Betyg i enskilda ämnen istället för block

I och med Lgr 11 blev det inte längre möjligt att som förut sätta blockbetyg, dvs. sätta betyg i NO istället för i de enskilda naturorienterande ämnena. En av lärarna såg detta som en ganska stor förändring. Den gjorde det svårare att undervisa ämnesintegrerat, tyckte hon. I praktiken bedrevs fortfarande en delvis ämnesintegrerad undervisning, eftersom kommunen hade bestämt att alla skolor skulle använda så kallade NTA-lådor (ett färdigt undervisningsmaterial). Men det knepiga blev då, enligt denna lärare, just bedömningen.

Förutsättningar för implementering

Som framgår ovan var kemilärarna på Rönnviksskolan på flera sätt positiva till den nya läroplanen och betygsskalan, men kritiska i vissa avseenden. De uppfattade att den nya kursplanen och kunskapskraven krävde förändrade lektionsaktiviteter (även om det i praktiken var nationella proven som fungerat som ögonöppnare), och de påbörjade också under perioden en omläggning av undervisningen. De var vidare väl insatta i den nya kursplanen och uppfattade det som att det var deras skyldighet att följa den efter bästa förmåga. I dessa avseenden var alltså förutsättningarna för implementering goda.

Intervjuerna visade dock också på flera hinder för implementering. Ett par av dessa gällde tolkningssvårigheter: saker som lärarna uppfattade som oklara. När det gällde tröskelregeln fanns också ett visst motstånd eftersom man uppfattade att den kunde slå väl hårt mot vissa elever. Åtminstone en av lärarna menade dessutom att kraven var så höga att det inte var möjligt för alla elever att uppnå dem.

Andra svårigheter gällde lärarnas kompetens, såsom att lärarna var osäkra på hur man på bästa sätt skulle bedöma vissa av förmågorna; hur man skulle urskilja olika nivåer i att analysera eller argumentera exempelvis. Denna problematik uppstod nog också i kombination med de relativa värdeorden, alltså en praktisk svårighet i kombination med en tolkningssvårighet.

Tiden var ett hinder på flera sätt. Dels påpekade en lärare rent allmänt att det tar tid att förändra skolan – både att förändra sig själv men också att få eleverna med på noterna. Dels uppfattade lärarna det som omöjligt att fullt ut uppfylla de krav på dokumentation som de nya kunskapskraven förde med sig.

Som framgått ovan upplevde åtminstone en av lärarna att det omfattande centrala innehållet var svårt att hinna med utan att undervisningen riskerade att bli ytlig (i alla fall i årskurs 6). Den möjliga lösning på detta problem som en av lärarna pekade på 2011, nämligen att samarbeta mer mellan ämnena, hade inte realiserats 2014. Tvärtom blev den ämnesintegration man redan hade till en knepighet när betygen skulle sättas, i och med att man inte fick sätta blockbetyg.

Till tidsproblemen hörde också ökade krav på kringaktiviteter som mer allmänt ledde till att undervisningen blev lidande. Vissa av dessa ökande kringaktiviteter hade ingen koppling till reformerna, exempelvis de ökande föräldrakontakterna som lärarna själva trodde var uttryck för en samhällsförändring. Andra – som dokumentationen av bedömningen – hade ökat just som en följd av reformerna. Också de nya nationella proven spädde på tidsbristen vid vårt sista besök, 2014.

Ytterligare andra tidsproblem hade att göra med systemet med månadsomdömen, dvs. skolans försök att skärpa den individuella uppföljningen av

eleverna, i kombination med kravet att sätta betyg i enskilda ämnen istället för block. Som lärare måste man varje månad ha koll på hur alla ens elever låg till i alla de ämnen som man undervisade i. En av de lärare vi intervjuade 2011 berättade att det för hennes del innebar 300 bedömningar varje månad.

Samhällskunskap

Avsnittet inleds i likhet med ovanstående avsnitt med det mottagande som den nya läroplanen med mera fick av samhällskunskapslärarna 2011 och fortsätter så med de konkreta förändringar det förde med sig. Sist redovisas hur förutsättningarna för implementering såg ut.

Mottagande 2011

Centralt innehåll uppstramat och kanske mer

Lärarna som intervjuades för samhällskunskapsämnet 2011 uppfattade den nya kursplanen som tydligare än den gamla, utom när det gällde kunskapskraven. Den mest framträdande skillnaden var att man hade ”stramat upp” det centrala innehållet, att det var ”upp-punktat”. Det gällde för de senare årskurserna där dessa lärare främst undervisade, men kanske i ännu högre grad för de lägre årskurserna. Det fanns ett visst tolkningsutrymme nu också, ansåg de, men inte lika stort som i Lpo 94.

Ingen av dem kom omedelbart på något som var direkt nytt i det centrala innehållet i just samhällskunskap. En lärare nämnde nya typer av texter och medier i och med Internets framväxt, men var osäker på om det var en nyhet i samhällskunskap eller svenska. Över huvud taget gällde många av hänvisningarna och de konkreta exemplen i intervjun 2011 andra ämnen, såsom historia, geografi, svenska eller slöjd. Just kursplanen för samhällskunskap verkade inte ha gett upphov till så mycket tankar och funderingar.

Samtidigt som lärarna inte just under intervjun kunde komma på några exempel på nytt innehåll eller att ämnet hade ändrat karaktär, så fanns hos dem en känsla av att det nu var *mer* innehåll att hinna med. Men på liknande sätt som hos kemilärarna var de osäkra på om det var en förändring av ämnet eller om det bara framgick tydligare nu.

Intervjuare: Om du jämför det med tidigare: Tycker du det har tillkommit innehåll, har det försvunnit innehåll eller är det ungefär som förut?

Lärare: Nä, jag tycker nog att det är... Eller det kanske är en känsla. Men jag tycker nog att det är mer. För att det... är vissa saker som man har reagerat på. Där man tänker att: ”Oj, det här har jag nog inte alls hållit på med under Lpo 94!” Alltså så.

Intervjuare: Mm. Kan du ge några exempel?

Lärare: Inte så här på rak arm. Då måste jag läsa. Men jag... å andra sidan... min invändning är att jag är inte så säker på att det har blivit mer utan det är bara det att det har blivit tydligare. Och då har man en känsla av att det är mer.

De intervjuade samhällskunskapslärarna var positiva till att det centrala innehållet har skrivits fram tydligare i den nya kursplanen. Det var ett stöd för dem själva i planeringen, och en lärare trodde också att det på sikt skulle underlätta

för elevernas möjligheter att ha inflytande. Lärarna trodde också att det skulle bli mer lika mellan olika skolor i landet, vilket de uppfattade som positivt.

Förmågorna känns igen

De förmågor som skrevs fram i kursplanen, uppfattades inte som något nytt av dessa lärare (möjligen att lärarna skiljde sig åt lite sinsemellan):

Jag kan ju känna att just i vår SO-grupp, [...] inte för att förhäva oss, men vi har jobbat så här tidigare också, även fast det inte har stått på pränt. Vi har haft en, mycket tanke om att eleverna ska argumentera, motivera, tala om varför, honnörsord. Vi brukar prata om SO-frågeorden, det gjorde vi långt innan det här kom; att man ska ha en bas med när, var, hur, vem, vilka, men sedan är det en djupare kunskap att kunna säga varför, vad händer sedan, jämför det med någonting annat. Jag tycker vi har jobbat så tidigare, men det är väl kanske att man kanske är lite mer medveten om att man bör förstärka de förmågorna nu. Att, jag tycker att jag känner att man är trygg i det för vi ändå har jobbat så.

Läraren menade alltså att kanske var de lite mer medvetna om att undervisningen ska inriktas mot förmågorna, men på det stora hela hade de redan tidigare jobbat på det sättet och kände sig trygga med det.

Ingen av lärarna upplevde att samhällskunskapen som ämne egentligen hade förändrats. En lärare hade dock en känsla av att samhällskunskapsämnet har fått en ökad tyngd, blivit viktigare i förhållande till andra ämnen. Kanske, sa hon, hade känslan att göra med kursplanens ökade tydlighet eller att det nu var obligatoriskt för att komma in på gymnasieskolan, vilket sände en signal om vikten av ämnet.

Kunskapskraven

När det gällde kunskapskraven däremot, uppfattade lärarna att tolkningsutrymmet fortfarande var stort – alltför stort. Så här beskrev de det i gruppintervjun 2011:

Lärare 1: Men sen när jag ska betygssätta det här då är det upp till mig att bedöma om eleven har väl underbyggda slutsatser kring det här.

Lärare 2: Ja.

Lärare 1: Och vad är väl underbyggda när man är 14 år?

Lärare 2: Precis. Eleven har grundläggande kunskaper eller eleven har goda kunskaper eller eleven har mycket goda kunskaper om olika samhällsstrukturer. Jaha. Vad är grundläggande, vad är goda, vad är mycket goda?

När lärarna faktiskt jämförde elevuppgifter, så var det dock inte några större skillnader i hur de uppfattade exempelvis ”enkla”. En lärare trodde att det kunde bero på att man hade kvar ett sätt att tänka från det tidigare betygssystemet. För att lärarna skulle känna sig trygga i den nya betygssättningen, behövdes elevexempel från Skolverket, liknande dem i nationella proven, som illustrerade vilka nivåer som åsyftades med de olika betygen.

Dessa lärare upplevde i och för sig också den förra kursplanen som otydlig vad gällde bedömning, men de hade förväntat sig en förbättring som de tyckte hade uteblivit. De tidigare betygskriterierna var samtidigt inarbetade, vilket innebar att man förut kunde ge exempel för att förklara för eleverna.

En av de intervjuade lärarna lyfte en otydlighet som gällde innehållet i kunskapskraven.¹¹⁵ Syftet och centrala innehållet hängde väl ihop, ansåg hon. Där emot var det inte lika tydligt i kunskapskraven, vilket innehåll som täcktes där. Hon uppfattade samtidigt att kunskapskraven var den viktigaste delen, eftersom det var på grundval av dem som bedömningen och betygssättningen gjordes.

Hon undrade också vilka krav som gällde för betygen i årskurser som saknade kunskapskrav. Vad kunde man förvänta sig av eleverna i årskurs 7 och 8 för de högre betygen? Här ville hon också ha stöd från Skolverket, i form av något exempel.

Lärarna var alltså besvikna på att kunskapskraven var otydliga och på andra oklarheter i betygssättningen. Värdeorden uppfattades som alltför "luddiga". Att de redan ett par veckor efter intervjun måste sätta betyg i årskurs 8 beskrevs som "panikartat" och de hade ingen aning om hur de skulle lösa det. I avsaknad av elevexempel som beskrev betygsnivåerna trodde de att betygssättningen även fortsatt skulle komma att variera mellan både skolor och lärare.

Betyg i enskilda ämnen istället för block

En annan skillnad mellan den gamla och den nya kursplanen som kommenterades av samhällskunskapslärarna 2011, var att möjligheten att sätta blockbetyg nu hade tagits bort.

På skolan hade man tidigare för enkelhetens skull satt ett betyg i SO på de elever som ändå skulle ha fått samma betyg i de fyra ämnena, medan man hade satt flera betyg i de fall eleven har visat kunskapskvaliteter motsvarande olika betyg i olika ämnen. En lärare trodde att den stora skillnaden kanske snarare blev för de skriftliga omdömena, där man tidigare hade kunnat skriva om SO som en helhet, men nu måste skriva för vart och ett av de fyra ämnena.

Vad hände i praktiken?

Planering och elevkommunikation

När det gäller konkreta förändringar i lärarpraktiken, handlade det för samhällskunskapslärares del mest om förändringar i planeringsarbetet. Tre av fyra intervjuade lärare berättade att de nu mer aktivt använde kursplanen i planeringen av arbetsområden och att de regelmässigt använde planeringarna för att förklara för eleverna vad de skulle göra, hur och varför och med hänvisning till kursplanen. Skillnaden låg i den systematiska kontrollen mot kursplanen och den explicita kopplingen dit, som var avsedd att ge en större tydlighet för elever och föräldrar. De gemensamma inledande delarna av läroplanen användes däremot inte på ett direkt sätt i planeringen.

Denna förändring i förarbetet och i elevkommunikationen påbörjades strax före Lgr 11 i och med det lokala utvecklingsarbetet om lokala pedagogiska planeringar. Men den nya läroplanen hade också spelat en roll. Lärarna la mer krut på detta nu; även en äldre lärare trodde att läroplanen "nog har blivit bra så till vida att jag tänker mera på nu att målbeskriva".

Delvis var detta nog en nyhetseffekt: man använde den nya kursplanen mer aktivt just för att den var ny. Men åtminstone ett par av lärarna uppfattade det också som en del av reformen, som något påbjudet. En sa exempelvis att hon

115 I en intervju från 2011.

hade förstått det som att nu skulle eleverna vara ”mycket, mycket mer förtrogna med vad det faktiskt står i kunskapskraven, vad det står i centrala innehållet” och därför pratade hon mycket mer om detta. En annan beskrev på följande sätt hur hon använde kursplanen mycket mer än tidigare i kommunikationen med eleverna:

Men något som jag har tänkt på, som jag har använt kursplanen till mycket mer än tidigare, det är att jag verkligen visar, när det kommer sådana här diskussioner: ”Men varför ska vi läsa om det här och vad ska vi ha det här till?”. Ja, först försöker jag ge en egen förklaring till så, vad man kan behöva använda det till i framtiden så där, men sedan också dessutom så står det i kunskapskraven vad ni ska nå och i centrala innehållet vad vi ska ta upp. Och så brukar jag kunna läsa upp det och förklara det för dem också. Så att de vet att det är ingenting jag bara hittar på, utan det är någonting, det här ska alla lära sig på olika skolor. Det är någonting ni behöver ha med er i bagaget när ni kommer till gymnasiet sedan. Så det tycker jag också är ett bra stöd, så. Även om det står luddigt på många ställen och men jag tycker ändå att, jag brukar ta med mig den, så här ser den ut, läsa upp, berätta, det här är min lagbok.

2012 berättade lärarna också om hur de skrev in små omdömen i det ganska nya digitala dokumentationssystemet, och att de också kopplade omdömena till mål. Tanken var att eleverna och föräldrarna skulle förstå vart eleverna skulle sikta, hur de skulle gå vidare. De var lite kritiska mot detta arbete, eftersom de fått höra att de inte kunde skriva in målen såsom de var skrivna i kursplanen, för i så fall skulle föräldrarna inte förstå eller läsa. En lärare påpekade att i så fall blir det återigen en tolkning: den tolkning som just den här skolan gjorde. Men man visste inte om det var samma tolkning som en annan skola gjorde. Lärarna tyckte också att det var onödigt att de skulle sitta och skriva om något som en massa människor hade suttit under lång tid och formulerat. Det blev mycket betungande.

Också i övrigt märktes en viss skepticism. En lärare sa att visst pratade de nu mer med eleverna om målen och vart utbildningen siktade, men hon var inte säker på att det faktiskt gick fram, gick in. Ungdomarna lever i nuet, sa hon.

Utöver att kursplanerna användes mer i lärarnas enskilda planering, kom den 2014 också till användning i de pedagogiska diskussioner som då blivit regelmässiga till följd av de nya arbetslagen och rutinerna på skolan (se kapitlets första avsnitt).

Undervisning och bedömning

Varken de nya kursplanernas innehåll och utformning eller det faktum att de användes mer aktivt i planeringen verkade ha lett till några större förändringar av vare sig undervisning eller bedömning i samhällskunskap.

En av lärarna beskrev 2011 års planering så här:

Man kan få vrida [arbetsområdena] lite och plocka in nya saker. Så att jag...
Det känns som att de sväller lite.

Det handlade alltså om att tillföra en del innehåll.

Förmågorna uppfattade ju lärarna inte som nya egentligen, så någon förändring av bedömningen och undervisningen av det slag som skedde i kemi behövdes inte, ansåg de. Kanske skiljde sig lärarna lite åt i detta. En sa exempelvis:

Vi har ju mer stöd i nya än gamla för det arbets sätt vi har haft. Och att man kanske tänker extra mycket på de här klurigare frågorna, att kunna jämföra, analysera, argumentera. Att man lägger kanske extra mycket tid på de uppgifterna också, tycker jag, jämfört med tidigare. Att försöka tänka, ja men hur ska de kunna använda det här, hur ska de kunna jämföra det och så där.¹¹⁶

En annan såg inte den nya läroplanen som ett skäl att förändra undervisningen, just för att den bekräftade hennes tidigare sätt att arbeta:

Nej, jag tycker, visst, man ska förändras men mycket tycker jag att jag har... Och framför allt, jag tycker att det har varit så tidigare, en så otrolig förmån att få jobba i SO för att det har varit... Jag har haft det här tänket. Jag brukar ha när jag berättar för kollegor eller när vi pratar, så tycker jag att jag alltid försöker förmedla det här, vi tar ett exempel, mitt fåniga exempel. Det regnar i Norge. Men vi måste få eleverna att tänka: *varför* regnar det mycket i Norge? Och kan vi få eleverna sedan att förstå: vad kan det här bli för *konsekvenser* av att det regnar mycket i Norge? Så tycker... Så har jag alltid tänkt. Och när vi har pratat en historisk händelse i SO:n så, händelsen i sig är väl intressant, men *varför* blev det så här? Så jag har nog jobbat ganska mycket tidigare så här, jag. Dragit mycket... Det tycker jag själv att det är, att dra parallella exempel. Att när man pratar om någonting i samhällskunskap eller religion som handlar om någonting, så gäller det alltid att hitta ett exempel som ligger *eleverna* nära. Och det tycker jag är ett sätt att få dem att generalisera, dra slutsatser. "Jaha, var det så. Det var så. Jaha!" Så jag har nog haft det tänket förut. Men att, det är som du sa, förstärks och påminns – ja, du gör rätt.¹¹⁷

Hon hade haft "det tänket" redan förut, och hon verkade dessutom också uppfatta det som ett typiskt SO-tänk som hon uppskattade. Någon förändring var därför inte av nöden.

Kunskapskraven och det centrala innehållet

Ett annat skäl till att samhällskunskapslärarna inte förändrade sin undervisning var att de tyckte att kursplanerna i vissa avseenden gav otillräcklig ledning. Precis som kemilärarna upplevde samhällskunskapslärarna det som ottydligt hur mycket och vilket innehåll som kunskapskraven pekade ut och som därför krävdes av eleverna för olika betygsssteg – och precis som i kemin var detta mycket mer framträdande i de två senare intervjuomgångarna än i den första. Den tolkningssvårighet som låg i att kunskapskraven kombinerar förmågor och centralt innehåll, blev tydlig vid tillämpningen av kunskapskraven i betygssättningen – och ännu mer så när de nationella proven kom.

2012 berättade sålunda lärarna att när de först fick den nya kursplanen blev de eld och lågor över att få ett mer konkret centralt innehåll angivet – "äntligen får vi veta vad vi ska hålla på med". Men sedan blev de nervösa inför hur de skulle hinna med allt, och hur de skulle nå upp till kunskapskraven med allt innehållet. I och med betygssättningen ställdes frågan om hur mycket centralt innehåll som kunskapskraven implicerade, på sin spets.

I problemkomplexet ligger ett par sammanvävda frågor. För det första kan man i lärarnas utsagor ana en gammal diskussion om fakta och förmågor: vad

116 Citatet är från 2012.

117 Citatet är från 2014.

är viktigast, ska något prioriteras, måste man inte först lära sig ett stoff för att sedan kunna göra jämförelser etc.? I detta sätt att tala impliceras att man å ena sidan kan *ha* kunskaper och å andra sidan *använda* dem, och frågan handlar om balansen här emellan och hur man ska prioritera i undervisningen:

[...] en avvägning, hur mycket ska en elev kunna och då är det frågan, vad menar vi med "kunna"? Är det att ha förmågan? För förmågorna betyder, trycks det ju mycket på. Då kan ju en förmåga, att det kanske är viktigare att man lär en elev: "hur tar jag reda på det här?" istället för att, ha någon form av rabbelkunskap. Och det har vi ju, det diskuterar vi, *förmågor*: Hur tränar vi eleverna i de förmågorna? Och det är vi överens om att man måste göra. Men då kommer vi återigen till det, vi kan ju lära dem att träna saker och ting, men vissa saker tycker vi som samhällsmedborgare ska finnas.

Kursplanen med kunskapskrav gav inget stöd i denna avvägningsfråga, ansåg de intervjuade lärarna. En ytterligare komplikation gällde som nämnts svårigheten att tolka värdeorden. I de delar av kunskapskraven som uttrycks i termer av att *ha* kunskaper, definieras betygsstegen med olika värdeord, som till exempel i "Eleven har grundläggande kunskaper om olika samhällsstrukturer."¹¹⁸ Men lärarna undrade ändå: hur mycket och vilket innehåll motsvarar *grundläggande* kunskaper, hur mycket och vilket innehåll motsvarar *goda* kunskaper och hur mycket och vilket innehåll motsvarar *mycket goda* kunskaper? Att eleven enligt kunskapskraven ska visa att de har kunskapen, "genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar... etc." upplevde lärarna inte gav tillräckligt stöd. För *vilka* sociala etc. strukturer är det de ska undersöka? Det var tydligt att en livlig diskussion om dessa frågor fördes på skolan, men det var också tydligt att lärarna var frustrerade.

En annan och delvis därmed sammanhängande tolkningssvårighet som samhällskunskapslärarna lyfte, var om det räckte att en elev hade visat en förmåga – till exempel att föra välutvecklade resonemang – i en tidigare årskurs, eller om eleven måste visa förmågan igen och igen? De tre lärare som intervjuades 2012 var ense om att kräva en progression med åldern, så att kraven för A blev högre i årskurs 9 än i årskurs 7. Men "det är inte självklart", som en lärare uttryckte det: det var inte klart framskrivet i styrdokumentet. Och i kollegiet på skolan, fanns åsikten att det räckte att eleven en gång hade visat förmågan. Har man väl tagit körkort en gång, så räcker det, var en liknelse som användes i debatten. De intervjuade SO-lärarna hade dock en högre ambition, som framgår i det här intervjuutdraget:

Jag klarade det en gång och därför fick jag ett körkort. Och det har vi en diskussion, för att vi har en högre ambition att eleverna ska kunna – inte varenda Europas flod och det är inte det här vi är efter, någon traggelskola – men någon form av baskunskap, tycker vi att eleverna ska ha. Både vad gäller traditionell faktakunskap, men givetvis att dra slutsatser, som du är inne på nu, ökad progression. Att vi tycker att eleverna ska ha en viss grund även i ämnet SO. Och det får vi liksom inget riktigt stöd över vad samhället förväntar sig för form av grund. Det står ju faktiskt i, det står att vi ska få demokratiska medborgare och så. Men betyder det att en årskurs 9 ska veta att den ska gå till kommunalval, riksdagsval,

118 Skolverket 2011: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, s. 211.

landstingsval? Eller kan man säga att om en elev går ut nian och inte vet att man gör det här vart fjärde år, har den överhuvudtaget nått till kunskapskrav E då, om den inte vet, när den går ut årskurs 9, att det förväntas att du är en aktiv demokratisk medborgare i framtiden? Sådana här diskussioner, mycket intressanta diskussioner har vi.

Intervjuare: Är det oklart liksom?

Lärare 1: Ja.

Intervjuare: Att man ska veta det?

Lärare 1: Ja [...] "Eleven [...] har grundläggande kunskaper om olika samhällsstrukturer". Räcker det då att han vet, eller hon vet, att den lever i en demokrati? Eller måste man ha en kunskap om hur en svensk demokrati fungerar, både politiskt, ekonomiskt, ja, olika sorters demokrati.

Lärare 3: Det står ju sedan att "eleven visar det genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar".

Lärare 1: Och då är det ju också: "visar det". Visar den det en gång, är den godkänd då? Eller ska den här kunskapen, det vi läser ur det centrala innehållet, till viss del kunna mätas i slutet av nian? Jag är gammalmodig, jag tycker att kunskap ska man bära med sig. Inte alla Europas floder, det är inte det jag är ute efter, men någon form av basic-kunskap ska man ha med sig. Och då finns det kanske åsikter som säger att, nej, man har visat upp det en gång, då räcker det. Har du facit så är vi glad nu (skratt).

De intervjuade lärarna kände sig ganska trygga med hur de tänkte sinsemellan, SO-lärarna på skolan – men de såg framför sig att bedömningen skulle komma att bli mycket olika på olika skolor.

Som framgår av citatet, efterlyste lärarna stöd från staten i tolkningen av styrdokumentet. De hade uppenbarligen ganska starka egna uppfattningar om vad eleverna behövde för att fungera som demokratiska medborgare och vad skolan därför borde ge dem; de visade ingen osäkerhet i det avseendet. Men de ville veta vad *staten* förväntade sig: de ville ha facit. Det stödmaterial i form av kommentarer till kunskapskraven i samhällskunskap som Skolverket tagit fram hade de tre lärarna läst, men det räckte inte: "Jag vet fortfarande inte vad goda kunskaper är."

Istället väntade lärarna på de kommande nationella proven i SO, eftersom de då kanske skulle få en hint om vad som krävdes. En av lärarna uttryckte dock viss pessimism härvidlag, mot bakgrund av sina erfarenheter av en tvådagarskurs, de så kallade SO-dagarna. Hon blev besviken på att representanten för Skolverket då förklarade att det måste ta två år för myndigheten att konstruera stödmaterial och prov på grundval av de nya kursplanerna – samtidigt som lärarna förväntades kunna tillämpa dem direkt. Så här löd lärarnas berättelse:

Lärare 1: För att då satt ju vi ett gäng SO-lärare ifrån hela Sverige där och hade massor med frågor och så. Och då skulle ju vi skriva, då var det första terminen vi skulle sätta betyg och den där frustrationen lyste ju igenom hos oss tvåhundra, tycker jag.

Och då säger han på Skolverket någonting att, med stöd, stöd materialet var på väg. Och det vi blev lite upprörda över att han då säger någonting att, det här kräver sin tid att ge ett stödmaterial och nationella proven skulle man jobba igenom.

Och det behövde man två år på sig, det vill säga, det skulle gå två år från det här skrevs till det kom.

Och jag vet, jag blev väldigt upprörd och tyckte att då att man har svikit Sveriges lärarkår. Att man skickar ut ett dokument som man verkligen marknadsför som att "nu är det revolutionerande ungefär som 1842", att nu är, "det är nu vi kommer att fixa svensk skola". Men att man från myndigheten kan då säga, på en kurs, att "ni förstår att det här är så om... vi måste ha referensskolor, vi måste skicka ut de här proven som referens och så, så det här får vi inte göra för bråttom". Utan det skulle vi vänta på i två år, vilket kommer nu då antagligen.

Och då blir man ju, som en som jobbar på golvet, väldigt frustrerad att det förväntas att jag ska liksom anamma det här, men de, som då ska sitta och stödja mig i mitt arbete, de kan tycka att det här är alldeles för komplicerat så det här tar två år att sätta sig in i. Jag blev oerhört besviken då, alltså. Jag tycker inte att det var schysst alltså. Att man ska sjösätta den här – givetvis. Och det kommer att ta tid, det säger sig... Men jag tror att lärarkåren i allmänhet är ambitiös och vill göra ett bra jobb. Och vill gärna att det ska fixas redan från början, på något sätt, va. Och frustrationen gör då att... och då får man höra att, "nej, men det här är alldeles för komplicerat".

Lärare 2: Men vi ska fixa det ändå.

Lärare 1: Ja! Det har jag med mig som en oerhörd frustration att du ska bedöma vad som det här betyder men själva myndigheten får ha två år på sig att hitta ett stödmaterial och stödprov. [...]

Ja du, han kanske är en jättebra människa, jag vet ju ingenting om personen, men hans upplägg av förklaringen tog hårt i mitt hjärta i alla fall. [...]

Lärare 2: Jag håller helt med, det var liksom... som att få en käftsmäll riktigt så där att, det var inte alls kul. Och det var ju liksom, det bara vibrerade i [...] då när vi satt där.

Upprördheten var inte att ta miste på. Lärarna förstod att det var komplicerat och att det krävde tid och arbete att sjösätta den nya läroplanen. De hade uppfattat signalen om att det var en stor reformering med höga mål som nu skulle genomföras. Men de kände sig svikna, när de själva på mycket kort tid måste tolka och tillämpa en läroplan utan något stöd, därför att staten ansåg sig behöva mer tid för att ta fram stödet.

Som framgår i kapitlets inledning, hade besvikelsen och upprördheten också sin grund i att lärarna på denna skola kände sig utsatta för tryck och kritik från alla håll. Skolan hade som nämnts lågt genomsnittsbetyg sedan länge, och på senare år hade kommunpolitiker och allmänhet alltmer fått upp ögonen för både den lokala skolans resultat och hela Sveriges. Lärarna beskrev längre fram i intervjun hur de kände sig ifrågasatta och en av dem – en utbildad lärare med lång erfarenhet – berättade om hur hon nu börjat tvivla på sig själv som lärare. Det var i det sammanhanget – mot den bakgrunden – som hon efterlyste besked från myndigheterna om vad hon skulle göra som lärare. Hon återkoppade här till frågan om fakta och förmågor. Vad var det som den svenska skolan hade gett för lite av? Vad var det som skulle höjas?

Lärare 1: Men samtidigt, det Björklund och gänget står och pratar om här, det är ju att vi måste, vi måste bli mer konkurrenskraftiga, vi liksom halkar efter och så, i Pisa och alla de här undersökningarna. Men vad är det vi halkar efter i? Är det

antalet ingenjörer, antalet Einstein eller är det, har vi halkat efter att svenska ungdomar idag är sämre på att argumentera än vad vår generation var?

Lärare 2: Det tror jag inte.

Lärare 1: Jag tycker det är svårt fortfarande efter 30 års arbete, det är som jag säger till kollegorna så här: Jag har aldrig under mina år varit så ifrågasättande mot mig själv och vad jag kan som jag har varit de senaste åren. Alltså jag bedömer att, jag klarar inte jobbet. Har du frågat mig om några, för några år sedan så har jag sagt, ja men jag är nog en förhållandevis duktig SO-lärare. Jag har otroligt mycket rutin och jag kan stoffet. Jag behöver inga böcker, jag kan det här, jag kan göra en lektion om i stort sett allt det här, det kan jag. Men idag när någon frågar mig så kan jag säga att, jag vet inte vad jag håller på med och vad jag förväntas av mig. Så den frustrationen vill jag att du har med dig! Jag vet inte riktigt vad myndigheterna vill att jag ska göra på lektionerna. [...]

Efter 30 års jobb, så ifrågasätts jag varje dag. Och jag kan alltså... elever kan överklaga, föräldrar kan överklaga, jag måste motivera, jag måste dokumentera, ha ryggen fri precis på allt jag gör, utifall. Så det är därför jag känner att, jag vet inte om jag klarar det här jobbet.

Intervjun visade på så sätt hur flera saker tillsammans ledde till frustration och irritation: den allmänna skoldebatten; kritiken mot just den här skolan och lärarnas arbete; de förväntningar som lanseringen av reformen hade väckt hos lärarna; en generell utveckling mot juridifiering i skolans värld och själva konstruktionen av kursplanerna och kunskapskraven.

Nationella proven och förändrad uppläggning av undervisningen i SO

Som nämndes ovan väntade lärarna på de nationella proven för att få vägledning i hur kunskapskraven skulle tolkas. När vi åter besökte skolan 2014 så hade de genomfört nationella prov. Men de var fortfarande kritiska och brottades med problemet med det centrala innehållets roll i bedömningen.

Den mest erfarna läraren som åter intervjuades var naturligtvis inte motståndare till vare sig förmågor eller fakta i kursplanen, utan ansåg som framgångsrik att den nya läroplanen bekräftade hennes ämnesuppfattning och hennes tidigare undervisning. SO-förmågorna är stoffberoende: man måste ha fakta för att kunna diskutera och analysera, annars blir det bara svammel. Oron handlade i botten om att det centrala innehållet var så omfattande i förhållande till undervisningstiden. På de tio–tolv timmar som stod henne till buds i vart och ett av de fyra SO-ämnena, så hann hon inte reflektera, samtala, värdera, analysera, generalisera och så vidare på alla de områden som angavs i det centrala innehållet. Men kunskapskraven gav henne ingen vägledning i hur hon skulle prioritera där.

De nya nationella proven i SO ställde saken på sin spets. Läraren uppfattade att signalerna från staten pekade åt olika håll:

Och där tycker jag det blir svårt att, om jag ska följa kunskapskraven då har jag väldigt, väldigt stor frihet egentligen. Att de ska kunna analysera, se historiska tidslinjer, i... Just i samhälle är det ju värdegrunden och det är modeller och begrepp. Men om det sedan är nationella provet som är riktmärket för min undervisning, då måste jag ha mycket på fötterna vad gäller faktainnehållet. Eller centrala innehållet.

Kritiken kunde alltså uttryckas som en fråga: är det kunskapskraven som ska styra eller är det nationella proven? Om jag ska följa kunskapskraven, sa läraren, så har jag egentligen väldigt stor frihet, men om det är nationella proven som är riktmärket så blir fakta mycket viktigare. Det exempel på nationellt prov som hon använde i detta sammanhang var årskurs-6-provet i religionskunskap. Eleverna måste veta hur det ser ut i en synagoga; de måste kunna jämföra hur det ser ut i en moské respektive en kyrka; och de skulle också kunna jämföra hinduistiska levnadsregler med kristna. Om hon då som lärare betraktade det centrala innehållet som ”tips”; om hon försökte ta det lite lugnt med innehållet på grund av att de bara hade tio timmar i ämnet under en termin – så riskerade hon att eleverna inte klarade nationella proven.

Eftersom förmågorna i SO-ämnena är innehållsberoende och eftersom lärarna inte visste vilket ämne och vilket innehåll eleverna skulle provas på, hade skolan lagt om undervisningen så att alla fyra ämnena lästes parallellt. De hade övervägt att läsa två ämnen i taget (två per termin), så som skolans NO-undervisning för tillfället var upplagd. Men då fanns risken att det prov som eleverna fick göra i årskurs 9 gavs i ett ämne som eleverna hade studerat ett år tidigare. Det var inte schysst mot eleverna. Men också att läsa alla fyra ämnena parallellt var problematiskt, ansåg läraren: eleverna blev förvirrade; det ”blev snuttifierat”.

En naturlig strategi i det läget, för henne som SO-lärare, var att väva ihop innehållet i de fyra ämnena för att effektivt ge eleverna en förståelse för helheten. Lärarna på denna skola såväl som andra i vårt urval, hade dessutom uppfattat också det som en signal från staten: att ämnesintegration och samarbete över ämnesgränser var ett lämpligt sätt att hantera det centrala innehållet så att det inte blev alltför omfattande för eleverna. Men denna väg uppfattade läraren inte som framkomlig i praktiken, eftersom hon numera inte kunde sätta blockbetyg utan måste sätta betyg i de enskilda ämnena. För att betyget skulle bli rättssäkert, sa hon, krävdes att hon bedömde och dokumenterade under resans gång, i vart och ett av ämnena. Detta försvårades kraftigt i ett ämnesintegrerat upplägg i form av ett SO-block. Också i detta avseende ansåg läraren att statens signaler pekade åt olika håll: å ena sidan använda ämnesintegration för att hantera det centrala innehållet och å andra sidan måste läraren sätta betyg i enskilda ämnen.¹¹⁹

Om undervisningen i samhällskunskap i Rönnviksskolan alltså bara hade förändrats på marginalen under läroplanens första år, hade den nu 2014 lagts om helt på det sättet att de fyra ämnena lästes parallellt hela vägen. Den ovan refererade läraren ansåg att undervisningen på så sätt ”nästan” blivit sämre.

Även så fanns risker i förhållande till de nationella proven. Tänk om de kommande nationella proven i årskurs 6 handlade om frihetstiden, som läraren hade planerat till slutet av vårterminen? Då hade hon inte gett sina elever en chans, eftersom hon hade använt sina dittillsvarande fyra veckor historia till stormakts-tiden.

119 Apropå statliga signaler kan också nämnas att Skolinspektionen i sin tillsyn förelade skolan att bland annat vidta följande åtgärder:

”Se till att undervisningen i olika ämnesområden samordnas så att eleverna får möjlighet att uppfatta större kunskapsområden som en helhet.

Se till att lärarna samverkar med varandra i arbetet med att nå utbildningsmålen och för att ge överblick och sammanhang.”

Systemet gjorde att läraren i uppläggningsplaneringen av undervisningen försökte vara strategisk i förhållande till nationella proven, snarare än strategisk i förhållande till målet att förbättra elevernas kunskaper (vilket var vad hon egentligen ville). Hon funderade på om hon skulle våga vara en "gambler" i sin planering i årskurs 9:

Kan vi "gambla" och tro att i år får vi samhällskunskap i nian eftersom vi inte har haft det än? Kan vi tänka så redan från början, så vi lägger all samhällskunskapsundervisning här innan nationella proven och "gamblar" så att vi kan köra all historia här [efter nationella proven] istället då?

Det positiva med nationella proven, var att de ändå gav ett "riktmärke" för de nivåer som kunskapskravens värdeord inte uttryckte – något annat riktämne hade man inte. På skolan hade man lagt ner mycket tid på diskussioner om vad man skulle lägga i uttryck som "grundläggande kunskaper" etc. och lärarna var övertygade om att också andra skolor runt om i landet har fastnat i det. En annan samhällskunskapslärare pekade i sammanhanget på risken att bedömningen blir relativ de egna eleverna. Kommentarmaterialet till kunskapskraven som de hade läst, gav inte mycket ledning.

Förutsättningar för implementering

Som framgått ovan hade lärarpraktiken i samhällskunskap 2014 förändrats på så sätt att kursplanen nu användes mer aktivt och explicit i planeringen och i kommunikationen med elever och föräldrar. Införandet av en ny läroplan och också läroplanens själva utformning hade bidragit till detta, men förändringen hade börjat redan före reformen i och med det lokala utvecklingsarbetet med de externa konsulterna.

Intrycket av intervjuerna är samtidigt att denna förändrade planering och kommunikation inte hade lett till några större konkreta förändringar i hur ämnet undervisades. Lärarna uppfattade den nya kursplanen i allt väsentligt som en bekräftelse på att de redan tidigare hade legat "rätt" i sin undervisning och därför inte behövde ändra så mycket.

Den stora förändringen var att eleverna nu läste de enskilda ämnena ett i taget och parallellt. Skälet till detta var kombinationen av nationella prov och kravet på betygssättning i enskilda ämnen, sedan möjligheten till blockbetyg tagits bort. Den ovan refererade samhällskunskapsläraren ansåg som nämnts att detta för elevernas del nästan innebar en sämre undervisning.

Liksom kemilärarna uppfattade samhällskunskapslärarna läroplanen som ett viktigt styrdokument: den åtnjöt på detta sätt en hög status. Kursplanerna upplevdes också som viktiga i kommunikationen med elever och föräldrar: de sågs som redskap för att få elever och föräldrar att förstå vad eleverna behövde göra och varför de hade fått de betyg de hade fått. Denna funktion var viktig på skolan där en av de stora utmaningarna var att stärka elevernas motivation.

Samhällskunskapslärarna ville alltså följa kursplanen, men i vissa avseenden – framför allt när det gällde kunskapskraven – var den inte ett tillräckligt stöd. De uppfattade också en dubbelhet i signalerna från staten i fråga om hur undervisningen skulle bedrivas. Det gällde framför allt hur de skulle hantera det i deras ögon omfattande centrala innehållet.

Svenska

Också för svenskämnet presenteras först mottagandet av nyheterna hösten 2011 och därefter vilka förändringar av praktiken som har skett. Sist kommenteras förutsättningarna för implementering.

Mottagande 2011

I svenska intervjuades 2011 bara en lärare enskilt och två i grupp, varför underlaget blev ovanligt litet just detta år i denna skola. Den enskilt intervjuade läraren hade tidigare undervisat framför allt i lägre årskurser. Hennes mottagande av den nya kursplanen präglades inte bara av den nya undervisningssituation som årskursbytet innebar, utan också av att hon inte hade hunnit sätta sig in i den nya kursplanen så väl som hon ville. Hon var frustrerad över att läroplanen kom så sent – lagom till en välbehövlig semester efter ett tufft läsår – och över att de lokala implementeringsaktiviteterna i hennes tycke varit helt otillräckliga.

Lärarens första reaktion på den nya läroplanen var: ”Wow, vilken bibel!” Men sedan fann hon att även om det nu fanns nerskrivet mer exakt vad eleverna skulle kunna, så var det ”fortfarande väldigt mycket tolkning” och ”jätteflummigt”. Båda lärarna uttryckte frustration över kunskapskravens värdeord, och menade att det fortfarande fanns utrymme för alltför olika tolkningar hos olika lärare. ”I huvudsak fungerande” eller ”grundläggande kunskaper” kunde betyda olika saker för olika bedömande lärare. De kände en stor nervositet inför den förestående betygssättningen årskurs 8, eftersom de inte förstod hur de skulle göra och inte hade hunnit diskutera ihop sig. Det var ”makabert” att de skulle betygssätta utifrån detta.

Den enskilt intervjuade läraren lyfte också andra svårigheter med betygssättningen: kunde man sätta högsta betyget redan i årskurs 7 och i så fall på vilken grund?

I övrigt hade den enskilt intervjuade läraren en känsla av att det nu var ett mer omfattande innehåll i ämnet och kanske också ett ännu större ansvar för svenskämnet än tidigare. Hon hade dock svårt att peka ut vad som hade tillkommit (och hennes bedömning kan ha påverkats av hennes intryck från SO-ämnena, som hon också undervisade i och där hon var mer inläst).

En skillnad som lärarna pekade på med det nya, var att det blev ”oerhört tydligt i de nya kunskapskraven att man ska uppfylla varenda rad, för att nå det betyget” – alltså det som i rapporten benämns tröskelregeln. De trodde att detta skulle spä på den redan tunga börda som bestod i att föräldrar och elever krävde att lärarna skulle ställa upp med material, stöd, instruktioner och omprov, närhelst en elev hade missat något. Detta problem var dock större i SO-ämnena än i just svenska, menade de.

Vad hände i praktiken?

Planering och elevkommunikation

En av de intervjuade lärarna 2014 beskrev – i likhet med lärarna i de övriga studerade ämnena – hur den nya läroplanen användes aktivt på ett helt annat sätt än den tidigare. Lpo 94 var en textbok med fina ord som man kunde kika i, men det var aldrig så att man ”ägde” den. Hon kände i och för sig inte att hon riktigt ägde den nya kursplanen heller, men när den kom försökte lärarna verkli-

gen implementera den: de satt ner och jobbade med den på ett sätt som de inte hade gjort tidigare.

Den andra läraren såg dock inga större förändringar för planeringen och elevkommunikationen. Hon arbetade redan före Lgr 11 på det sätt som man nu skulle jobba:

Nej, alltså jag var ju så redan innan, mycket det här med att eleverna har ju också rätt till att veta, varför gör man de olika sakerna. Och det, jag jobbade mycket redan innan Lgr 11 på det här viset som vi idag verkligen ska jobba. Så att min undervisning har väl inte förändrats så mycket. Inte, klassrummet har väl förändrats från det jag sa tidigare, att jag har mindre motiverade elever. Men inte, nej, jag tycker inte det. För jag, som sagt, jag jobbade oerhört mycket målstyrt. Matris-mässigt. Alltså det gjorde jag redan innan. Så att det, för mig har det inte förändrats så mycket nej. Det har det inte.

I dessa delar – att jobba ”målstyrt, matris-mässigt” – såg hon alltså inget skäl att förändras. Däremot framgick i intervjun 2012 att värdeorden i den nya kursplanen hade inneburit ett översättningsarbete av de gamla matriserna för henne. Hon hade ända sedan hon började som nyutexaminerad lärare, använt sig av överstrykningspenna och matriser för att på ett systematiskt sätt bedöma elevarbeten och samtidigt visa eleverna vad som kunde förbättras och hur. Med hjälp av överstrykningspennan markerade hon i matrisen vad eleven hade klarat av och vad han eller hon var på god väg att klara, och därmed också vad som saknades. Nu gjorde hon dessutom likadant i kunskapskraven och la så till en liten kommentar och betyg.

Som nämnts ovan hade skolan ett par år före den nya läroplanen tagit hjälp av utomstående konsulter i arbetet med Lpo 94. Av konsulterna fick lärarna veta att progressionen i sådana matriser absolut inte skulle uttryckas med hjälp av särskilda uttryck: ”Man får inte bara öka värdeordet framför resultatet – ungefär något sådant där.” När sedan Lgr 11 kom, var kunskapskraven konstruerade med just sådana värdeord som konsulterna hade bannlyst. Hur detta skulle hanteras var något som läraren fortfarande 2012 kämpade med, och problemet handlade om hur värdeorden skulle tolkas:

Intervjuare: Men innan jag glömmer bort det, du som har jobbat med dina egna matriser och din överstrykningspenna, ditt system då hela tiden. Och hade den här inställningen att det ska inte uttryckas med såna här progressionsuttryck, utan i vad man gör. Det måste ha blivit lite svårt för dig då, när nu de här värdeorden kommer?

Lärare: Ja.

(skratt)

Lärare: Ja alltså...

Intervjuare: Det du visar mig här nu, det är ju ändå kunskapskraven från kursplanen. Så hur gjorde du liksom, eller hur har du löst det problemet?

Lärare: Nej, ”löst” – jag jobbar med det dagligen. (skratt) Nej men alltså det är ju så, förr var ju mer matrisen, tyckte jag, mer ett innehåll. Och det var väl lite det också som [konsulterna] visade oss att... Och det var ju ett arbete som vi gjorde med Lpo 94 mer eller mindre när vi visste att Lgr 11 pågick, alltså arbetet kring det. Så det kändes ju lite så där. Men alltså förr var det ju mer, ja men ta en bokrecension. Du har skrivit innehåll, du har skrivit handling, kommenterat språket,

givet ett enkelt omdöme. Så. Och i VG så stod det, du har även med [...] En enkel personbeskrivning, där du presenterar huvudpersonens egenskaper, både yttre och inre, typ så. Och sen då, och ett omdöme där du motiverar dina åsikter, eller nåt sånt där. Och sen då, alltså självklart fanns ju G-delen med i alla. Och sen då MVG: du har även med ett budskap, där du resonerar kring budskapet. Kopplade till författaren. Personbeskrivningen är mer, mer detaljerad. Där blev det värdeord igen. Där du har ett välutvecklat... nej men alltså, det var lite mera en innehållsprogression.

Intervjuare: Precis, och hur gjorde du då när det liksom ...

Lärare: Det är ju det här som har blivit viktigare för mig nu, också. Jag måste, först måste jag ju visa på att "du har faktiskt inte med..." och har du inte med då, till exempel i en dagbok, intryck och upplevelser, då får du inte med enkla beskrivningar heller. Så visst, det är jobbigt. För att i och med att vi inte har jobbat med en progression i värdeladdning så, det är klart, det blir jobbigt. Jag har inte svaren på vad som är "enkel" och "god" och "mycket god".

Lärarens problem handlade sålunda om översättningen mellan kunskapskravens uttryck som "enkla beskrivningar" och mer konkret innehåll som "intryck och upplevelser i en dagbok". Hon hade inte, nota bene, slutat använda innehållsprogressiva matriser, utan "jobbar dagligen" med att hantera detta i förhållande till progressionsuttrycken i Lgr 11:s kunskapskrav. Problemet var inte löst: läraren hade inte svaret på vad som var "enkel", "god" och "mycket god".

De svensklärare som intervjuades 2012 tyckte allmänt att det var svårt att kommunicera kunskapskraven till eleverna. Texten i kursplanen behövde "översättas" för att eleverna skulle förstå den. Detta var i och för sig lika svårt med den gamla läroplanen, Lpo 94. Men lärarna upplevde att Lgr 11 i någon mening hade svikit förväntningarna härvidlag. En av deras kolleger hade varit på konferens eller liknande, där skolministern hade sagt att vad eleverna ska kunna, det står i kunskapskraven och man ska inte behöva skriva om ett ord:

Lärare 1: Man ska inte sitta och lägga massa tid på och skriva, det står där vad de ska kunna.

Lärare 3: Då undrar jag om eleverna vet vad dramaturgi betyder. (skratt)

Lärare 1: Då får man hoppas att jag gett dem den färdigheten att de kan hämta en ordlista och kolla upp det.

Lärare 3: Men även om de slår upp det så är jag inte så säker på att de kan förstå det.

De intervjuade lärarna ansåg att konkreta elevexempel var A och O för att eleverna skulle förstå vad de olika betygen innebar. Tidigare hade man tagit hjälp av elevexempel från de nationella provens bedömningsanvisningar, men 2012 fanns inte den möjligheten på samma sätt, eftersom några nationella prov baserade på Lgr 11 då ännu inte hade genomförts.

Den ena läraren hoppades i början av undersökningsperioden att den nya kursplanen skulle fungera bättre i kommunikationen med föräldrarna. Lgr 11 var trots allt tydligare än Lpo 94: vad man skulle arbeta med och vad eleverna skulle kunna fanns tydligare angivet nu. Att få föräldrarna med sig på tåget, att få hjälp av föräldrarna med att förmå eleverna att göra sitt hemarbete, att få eleverna att förstå vikten av anstränga sig i skolan – detta var en stor fråga och

utmaning på Rönnviksskolan. En tydlig kursplan skulle vara till hjälp både för detta och i diskussioner med föräldrar om elevernas betyg:

Och där kan jag känna att där har vi ju, vi har ju varit fel ute under många år. På grund av flum-94:an. Alltså lite så kan jag känna att, det var där vi verkligen tappade möjligheten för föräldrarna att verkligen berätta att det här krävs. Nu så, återigen alltså, nu står det, nu är det tydligt exakt vad som ska finnas med. Jag menar vi har ett innehåll och vi har kunskapskrav, de ska höra ihop, och det här ska vi hinna med. Det fanns ju inte på samma sätt i 94:an. Så att jag hade ju, jag vet inte hur många diskussioner jag hade förra terminen, när föräldrar hör av sig och säger att "men herregud, hur kan du sätta ett F på min sons bokrecension?" eller "hur kan du bedöma det här?" "Ja, men alltså titta, det står här!" "Det här är inte ett E, det här är ett F, för han har inte med alla de här grejerna". Ja, men förr, just bokrecension, är ju ett sådant tydligt exempel. Ja, men backa, det står här och vi kan inte göra någonting åt det. Men den tiden vi har haft med Lpo 94 har ju också gjort att vi, tycker jag, att vi har tappat det konkreta väldigt mycket. Så förhoppningsvis om tio år så kanske vi har kommit någonstans med det där.

När hon 2014 tittade tillbaka på hur det hade utvecklats, var hon dock pessimistisk på den punkten:

Diskussionen gentemot elever och föräldrar har ju inte förändrats bara på grund av Lgr 11, utan den har ju... Det är sociala faktorer, helt enkelt, tror jag, som gör det.

En ny läroplan såg hon alltså inte längre som en lösning; problemet med elevmotivationen hade andra orsaker som inte kunde avhjälpas med tydligare kursplaneskrivningar.

Kunskapskrav och bedömning

Värdeorden upplevdes alltså av svensklärarna som något problematiskt, från 2011 till 2014. Det går samtidigt att se en utveckling i attityden över åren. Hösten 2011 var lärarna nervösa. De hade inte förstått hur de skulle tolka kunskapskraven och de hade inte fått tid att diskutera sig samman; det var "makabert" att de skulle sätta betyg redan till julen 2011. Hösten 2012 pågick ett slags "översättningsarbete" av ovan beskrivna slag. Lärarna hade läst Skolverkets kommentarmaterial till kunskapskraven i svenska och även diskuterat det i ämnesgruppen; vridit och vänt och funderat på vad där stod. Men de kände fortfarande inte att de visste. Man får en hint i alla fall, sa en lärare. Hon trodde ändå att det skulle ta ett tag innan de var överens om vad progressionen betydde. "Och sen när vi är överens, då ska vi bli överens med resten av Sverige också. För det är ju vi som bestämmer," la hon till med ett leende på läpparna. 2012 hade lärarna alltså uppfattat att staten inte skulle bistå med ytterligare auktoritativa tolkningar, utan den nationella likvärdigheten hängde på att lärarna kom överens med övriga lärare i riket.

Också 2014 upplevde lärarna värdeorden som relativa. "Det går ju inte att hitta något facit till dem", som en av dem sa. Det som är "gott flyt" idag, var kanske "mycket gott flyt" för tio år sedan:

Vad är det som är... även om det är väldigt fint strukturerat så. Så är... eller det vi var inne på, med de här värdeorden som, det går ju inte att hitta något facit till dem. Läser med flyt, gott flyt, mycket gott flyt. Vad är det som är flyt? Var går grän-

sen? Det får ju bli en liten känsla av... och då utgår man ju ofta utifrån sig själv, eller egna erfarenheter av andra elever så att det kan ju liksom, ändra sig över tidsspannet på tio år kanske bara. Att det som de, med mycket gott flyt för tio år sedan, det kanske är gott flyt idag eller, ja. Hur det nu blir.

Intervjuare: Det blir relativt liksom, elevgruppen lite grann?

Lärare: Ja, precis.

Intervjuare: Ens erfarenhet av tidigare elever?

Lärare: Ja, jag tror det.

Intervjuare: Som är referensramen?

Lärare: Ja.

Men hon visste inte vad man skulle ha istället. Därför ville hon att skolan själv skulle ha en ram för det, en gemensam bank med undervisningsmaterial, uppgifter och elevexempel.

Alltså vi kan ju häva ur oss kritik gentemot enkla, utvecklade, välutvecklade, väl genomfört och väl... ja, hela det här, va. Men vi har inget förslag på vad som ska vara där istället. Jag vet inte. Det... Och därför då tycker jag att, just det här att vi behöver jobba upp så att vi på skolan har en, en ram för, här är det, det här är enkelt. Här har vi exempel på lite olika varianter av texter till exempel. Och det här är snäppet över och ytterligare ett snäpp.

Ännu hade man inte förverkligat en sådan ram. Det krävde, som allt annat i skolvardagen, tid.

Den andra läraren nämnde inte värdeorden spontant 2014. På en direkt fråga om hon fortfarande kände en osäkerhet i tillämpningen beskrev hon dock sin irritation inför formuleringarna. Precis som tidigare hänvisade hon till vad konsulterna ansåg om att uttrycka progressionen på det viset. Man visste inte vad som avsågs med ”god läsförståelse” och ”mycket god läsförståelse”. Det hon ville ha var konkreta exempel. I brist på det diskuterade hon med sina kolleger. Man fick vara nöjd om man åtminstone kom överens med dem:

Jag känner mig mer trygg i att, nej, men det, när det står så här nu så måste jag utifrån de här, så får jag liksom tänka att, så här är det. Och så diskuterar vi och så vidare. Och så får vi liksom bestämma oss för att, så länge vi inte har ett konkret exempel på att så här ser det ut så får vi vara nöjda med att vi i alla fall är överens. Men jag tycker, jag är fortfarande oerhört irriterad och störd på, formuleringarna helt enkelt.

Utvecklingen över tid illustrerar alltså hur en inledande frustration övergår i en pragmatisk hållning: Nu är vi i detta läge och vi måste hantera det på något sätt. Så länge vi inte vet så får vi hjälpa varandra på skolan och helt enkelt bestämma oss för att det vi själva kommer fram till är rätt – ungefär så resonerade lärarna. De efterlyste för övrigt vid alla tre tidpunkterna också diskussioner med ämneskolleger vid andra högstadieskolor. I liten utsträckning hade sådana faktiskt genomförts 2012, men lärarna upplevde det inte som tillräckligt.

I andra delar av intervjun med den irriterade läraren, framkom att de nationella proven i svenska ändå hade fungerat som riktninggivare, i och med att de innehöll sådana konkreta elevexempel som läraren efterlyste. Fast de kvarläm-

nade ändå en osäkerhet, eftersom hon inte kände igen sina egna elever i bedömningsanvisningarna: ”det praktexemplet, så skriver ju inte en elev”.

En annan problematik som lärarna tog upp 2014 var det som i denna rapport kallas tröskelregeln. Det var så många bitar man skulle bedöma, så den ena. Tidigare var det mer generöst. En elev som var stark i vissa avseenden kunde vinna på det. Nu blev det bara ett E om en aspekt låg på den nivån. Hon tyckte att det var ”lite snålt” och att ”det känns orättvist många gånger”. Det var inte många elever som hade ”hela paketet”. Det exempel hon lyfte var elever som inte hade den muntliga förmågan eller inte vågade i den delen, men som var virtuoser i det skriftliga.

Som lärare ville man så gärna vara generös mot sina elever. För att se till att det blev rätt, samarbetade lärarna och rättade i grupp. Det var åtminstone två oberoende bedömare i till exempel rättningen av nationella proven.

Förändringarna hade inneburit att det gick åt mer tid idag: till att bedöma, till att ”strukturera”, till att försöka förmedla till eleverna vad som bedömdes. I enstaka fall kunde det hända att elever fick ett lägre betyg än vad de skulle fått med de gamla bestämmelserna.

Den andra läraren 2014 uppfattade på ett liknande sätt kraven som högre med Lgr 11 i och med att det var så ”detaljerat” idag, så ”nedpunktat” vad eleverna skulle kunna. Det var inte bara det centrala innehållet hon syftade på när hon beskrev det som nedpunktat, utan också själva kunskapskraven:

[O]m man tar en sådan sak som med svenska då, när det gäller läsning. Om man tittar på det så är det ju liksom, ja, det är ju fem olika kunskapskrav. Eller det är ju ett stort gediget kunskapskrav, men om man delar in det då i fem olika delar bara när det handlar om att läsa och förstå. Läsa och förstå en bok, och så vidare. Dels hur man läser och dels hur man jobbar vidare med en text. Och hur man kan koppla texten till egna erfarenheter kontra författarens levnadstid. Kopplingen till upphovsmannen, alltså det är liksom, ja. Det var inte där jag började för 17 år sedan. Det var liksom inte det. Sedan hade vi, vi hade ju spaltat ned det så som egna krav, att för att klara bokrecension så ska du kunna de här sakerna. Men idag finns det ju där. Och då har vi ju det kravet på oss. Att alla kolumner eller alla punkter under E ska vara uppnått för att de ska få ett E. För att det är ju både det centrala innehållet men även kunskapskraven ihop, gör ju också att vi ska ju försöka hinna med så mycket, på så kort tid, känns det som. Det är ju, det är mycket att hinna med att testa på varje elev känns det som, under en kort period.

Det var alltså det centrala innehållet i kombination med kunskapskraven och i kombination med tröskelregeln, som tillsammans innebar högre krav på eleverna. Det gjorde också att det kändes som om det var mycket att *hinna med*, hinna med att testa varje elev på.

Till svårigheten att hinna med, bidrog också det faktum att högstadielärarna nu sedan tre år tillbaka hade ansvaret för årskurs 6 och betygssättningen där. De måste sätta betyg redan efter en termin, trots att de inte hade så bra koll på vad eleverna kunde. Det här hade lett till en diskussion i kommunen om hur F-5-lärarna skulle jobba. Det var mycket som skulle uppnås under kort tid, både till betygen i årskurs 6 och sedan under årskurs 7–9.

De högre kraven hade lett till att färre elever nådde de högre betygen. MVG var svårt att få, men A var ännu svårare, som lärarna uppfattade det. Fokus i skolan låg också mycket på att ”få alla över det strecket”, alltså E. Vi har en

skolchef, sa en av lärarna, som står där varje terminsstart och säger att alla måste nå E, vi måste höja meritvärdet.

Lärarna var också fortfarande 2014 osäkra på hur de skulle tänka om betygssättningen i årskurs 9, mot bakgrund av vad eleverna visat i årskurs 7:

Och sedan har vi nian: räcker det med att man klarar det i årskurs 7 och att man då fortfarande kan säga i årskurs 9: "Ja, men den har fortfarande klarat det"? Eller måste man testa det varje år? Det är också en sådan här fråga. Bokläsning i årskurs 7, skiljer den sig jämfört med årskurs 9 eller vad? Så att det... vi är fortfarande ute och famlar. Vi känner oss som Bambi på hal is fortfarande efter, så lång tid ändå känns det som. Vi sätter betyg med någonting som vi kanske egentligen inte kan om vi ska vara ärliga.

En av lärarna tog också upp frågan om B- och D-betygen: "Vad är ett B? Hur mycket krävs det för nästkommande betyg för att D:et eller B:et ska upp då?"

Osäkerheten kring bedömningen märktes också i frågan om lärarna behövde någon typ av kompetensutveckling. Den ena läraren nämnde då just kompetensutveckling i bedömning, eller "samstämmighet i bedömning". "Så att man ändå någonstans får känna sig säker på att man är på rätt spår."

Förändringar i undervisningen

2014 hade lärarna tillämpat den nya läroplanen ett par år och dessutom genomfört nationella prov baserade på den. De beskrev då en hel del förändringar till följd av reformpaketet.

De konkreta förändringar i svenskundervisningen som den ena läraren berättade om, handlade till största del om anpassningar som gjorts till följd av de nya nationella proven. 2013 års nationella prov hade haft ett annorlunda upplägg än de som var baserade på den förra läroplanen, och det visade sig att skolan inte riktigt hade lyckats förbereda eleverna för alla delar i provet. Därför hade de nu ändrat lite i undervisningen, till exempel genom att införa bokprat som eleverna ansvarade för och där de fick leda diskussioner.

Läraren använde också gamla nationella prov som läromedel emellanåt:

Och sedan har jag också smugit in texter ifrån gamla nationella prov. Där vi rent har liksom, antingen så har de fått här, testa, pröva. Det här med att läsa mellan raderna och sådana saker. Och andra gånger så har vi ju tagit en sådan text och jobbar gemensamt. Pratade om det mera. Att det är den här frågan, vad är det de vill egentligen? Vad är det som de är ute efter? Vad, hur kan du liksom se det?

Det exempel hon berättade om här handlade om att kunna lista ut att det nog regnade eftersom flickan i texten hade en gul regnrock, trots att det inte uttryckligen stod vilket väder det var. För att hantera det centrala innehållet "lässtrategier" i svenskan, hade hon också lagt om undervisningen på så sätt att de pratade mer om "olika tekniker" eller "studieknep: hur du attackerar en text, beroende på vad det är för någonting". Dessutom läste eleverna mer nu: de hade bänkbok och förde logg om den.

Läraren grubblade mycket på hur hon kunde konstruera uppgifter som täckte in så många bitar som möjligt, för att spara tid. Hon försökte också hitta uppgifter som "visar på förmågorna, och inte bara rabbla kunskap." Eleverna var dock inte helt nöjda med detta. För dem låg det en trygghet i att "producera". Det skulle synas att man hade jobbat: "Ska vi inte jobba något mer i boken?"

Den andra läraren tog redan 2012 upp att den nya kursplanen innebar en starkare styrning. Vad hon än gjorde måste hon kunna hitta det i kursplanen – och så kände hon inte med Lpo 94. Hon hade heller inte tid med något annat än det som stod i kursplanen. Den positiva sidan av styrningen var att skolorna i landet på så sätt skulle bli lika, och det var bra när man nu ”jämför skolor hit och dit”.

I intervjun 2014 återkom denna lärare till den starkare styrning som hon upplevde att den nya kursplanen hade fört med sig. Då framstod också den negativa sidan av styrningen klarare. De högre kraven hade lett till att hon fokuserade mycket på de saker som måste klaras av, berättade läraren, och då blev det lätt tråkiga, tradiga, jobbiga lektioner. Hon upplevde att hon inte hade lika mycket utrymme för de mer lättsamma och lekfulla undervisningsmetoder som eleverna älskade. I viss utsträckning använde hon fortfarande sådana metoder. Annars orkade man inte med jobbet som lärare, menade hon.

Som framgått ovan upplevde båda lärarna 2014 att bedömningen nu tog mer tid, vilket spädde på den allmänna tidsbrist som rådde i lärarvardagen. Samma lärare som berättade att den starkare styrningen innebar fler tradiga och jobbiga lektioner, menade att även tidsbristen i förlängningen ledde till tråkigare undervisning:

Många jobbar över. Många jobbar mer än sina tio timmar, förtroendetiden. [...] Men det, alltså, vart man har tagit tiden ifrån? Ja, planering av lektioner. Den här tiden man faktiskt hade förut, att arbeta fram nya metoder och så vidare. Det är där, oerhört mycket som har försvunnit där. [Det] är mycket sådan tid som man får ta. Utan planeringstiden, som vi har mellan våra lektioner, är ju mer bedömningstid så. Så att, för den ambitiösa läraren då, där jag själv tycker att jag befinner mig, så är det alltså [...] allvarligt. Nej, alltså nätterna sov vi ju på förut. [...]

Så den som verkligen tar sitt arbete på allvar så är det... Det är fritid som får stryka på foten. Det är tragiskt. Jag har en kollega som sitter mer eller mindre här varenda lördag och söndag och jobbar. [...] Det är då de här tradiga lektionerna kommer. När man inte själv orkar längre. Därför att man är så trött och slut och man har inte hunnit planera. Och då blir det [...] någon tradig lektion där man gör det man alltid har gjort. Och så. Och istället vill man... så vet man att man har pressen på sig. Det ska vara roligare. Du ska hitta på nya metoder. Och så börjar man springa i ekorrhjulet.

Det citatet visar på är alltså indirekta och oavsedda effekter av reformerna, snarare än direkta. Tidsbristen påverkade kvaliteten på undervisningen och den hindrade samtidigt förändringsarbetet, upplevde denna lärare.

Förutsättningar för implementering

De konkreta förändringar i svenskundervisningen som beskrevs i intervjuerna, verkade framför allt följa på förändringar i de nationella provens utformning. Flera andra nyheter på bedömningssidan verkade samtidigt bidra till en avsaknad av förändring av undervisningen, helt enkelt för att tiden och orken inte räckte till för reflektion och utvecklingsarbete när bedömningen fått sitt. Precis som i de övriga ämnena, uppfattade lärarna läroplanen som ett viktigt styrdokument, så viljan att följa den saknades inte. Särskilt inledningsvis var lärarna tvärtom positiva till den starkare styrningen som de uppfattade följde med den nya kursplanen.

Årskurs 6 och tidigare

En hel del förändringar som kommenterades av lärarna i intervjuerna handlade om årskurs 6 och även de tidigare årskurserna. 2011 påpekade både kemi- och samhällskunskapslärarna att en skillnad mellan den gamla och den nya kursplanen, var att ett centralt innehåll nu var specificerat också för årskurs 1–3 och årskurs 4–6, vilket de hoppades skulle leda till att eleverna på sikt hade bättre kunskaper i deras ämnen, när de kom till årskurs 6. Bland lärarna i lägre årskurser saknade vissa utbildning i dessa ämnen och rent allmänt upplevde våra ämneslärare att NO och SO inte var prioriterat i kommunens skolor, utan fokus var på de tidigare behörighetsgivande ämnena svenska, engelska och matematik.

En av kemilärarna tyckte sig 2014 också ha sett en viss förbättring av kunskaperna hos de elever han tog emot; dock kunde det också vara en effekt av det kommungemensamma arbetet med NTA-lådor, som gav eleverna en viss laborativ vana. Annars var detta inget som nämndes av lärarna.

Samtidigt som lärarna uppskattade att de nya kursplanerna tydligare specificerade vad undervisningen i lägre årskurser skulle behandla, innebar förändringarna nya svårigheter. På Rönnviksskolan hade man nyligen flyttat över årskurs 6 till skolan. Lärarna hade varit skeptiska till detta inledningsvis, men tyckte 2011 att det hade fallit ut väl. I och med reformerna innebar dock detta att de också måste sätta betyg i årskurs 6 redan efter en termin. Lärarna upplevde att det var svårt eftersom de inte hunnit lära känna eleverna och deras kunskaper så väl vid det laget. Eftersom kunskapskraven också hänvisade till centralt innehåll, uppstod även en svårighet i att lärarna inte visste hur eleverna hade presterat i vissa delar av kunskapskraven (jfr ovan avsnitten om kemi och samhällskunskap). En annan svårighet var att få eleverna klara för nationella proven i årskurs 6, när det var andra lärare som hade undervisat dem i årskurs 4 och 5.

2014 berättade en del av de intervjuade att man förde en diskussion om övergången mellan årskurs 5 och 6. Det handlade både om de avlämnande lärarnas bedömning av eleverna och om deras undervisning. ”Hur ska våra F–5-lärare jobba för att vi ska slippa stå med hundhuvudet där efter fyra månader i december?”, som en lärare uttryckte det. En del ansträngningar från högstadiets sida riktades mot de lägre årskurserna. De två förstelärarna (i matematik och SO) gjorde lektionsbesök i mellanstadiet och träffade lärarna där: gav feedback och goda råd och tips för undervisningen. Försteläraren i SO som nu hade haft tid att riktigt gå på djupet i läsningen av kursplanerna, påpekade också att även i de lägre årskurserna var lite tid avsatt i timplanen i förhållande till de krav som kursplanen ställde.

En annan konsekvens av att kunskapskraven nu var formulerade för årskurs 6 istället för tidigare årskurs 5, var förstås att lärarna i de senare årskurserna nu skulle genomföra nationella prov i ytterligare en årskurs. De nationella proven hade på så sätt flyttats från en lärarkategori till en annan. Detta var också en bidragande orsak till den provtäthet under vårterminen som skolan uppfattade som mycket betungande och som något som stal tid från undervisningen.

Ämnesintegration eller ämnessegregation?

De intervjuade lärarna uppfattade ämnesintegrering som något påbjudet med reformerna, både genom samarbete mellan lärare och ämnesintegration av de ämnen en lärare själv undervisade i. Det sågs som ett sätt att hantera det omfat-

tande centrala innehållet och den allmänna tidsbristen och också något som skulle vara bra för elevernas kunskapsutveckling i allmänhet. Vidare hade Skolinspektionen förelagt skolan att samordna undervisningen i olika kunskapsområden och se till att lärarna samverkade med varandra för att ge eleverna överblick och sammanhang. Detta föreläggande nämndes dock inte i intervjuerna.

Redan före 2011 förekom en del ämnesintegration och samarbete över ämnesgränser. Inget i intervjuerna tydde dock på att det 2014 förekom i *ökad* utsträckning – snarare tvärtom, som i exemplet SO ovan. Lärarna förklarade detta med praktiska svårigheter som att man inte hade tid att planera tillsammans. De nya mer ämnesbaserade arbetslagen behövdes för att ge möjlighet att diskutera med ämneskolleger – ett behov som i sin tur accentuerades med införandet av en ny läroplan och kanske särskilt de nya kunskapskraven – men underlättade inte samarbete över ämnesgränser. Storsittningarna kring betyg och månadsomdömen ledde till vissa begränsade samarbeten, främst kring bedömning. Men i övrigt innebar kravet att sätta betyg i enskilda ämnen istället mer uppmärksamhet kring själva ämnet.

Andra nyheter

Utöver läroplanen, kunskapskraven, betygsskalan och de nationella proven, var flera andra reformer aktuella på skolan. Här beskrivs i korthet hur lärarlegitimationen, vissa fortbildningsinsatser och skollagen landade i Rönnviksskolan.

Lärarlegitimation och lärarlyft

Med anledning av införandet av lärarlegitimationen och de skärpta behörighetsreglerna för lärare, gjorde kommunen en kartläggning av lärarkompetensen under hösten 2011.¹²⁰ Rektorn på Rönnviksskolan såg redan då till att justera bemanningen efter behörighet. De matematiklärare som bara var behöriga till årskurs 7, fick från denna termin bara undervisa till och med den årskursen; därefter fick andra lärare ta över klasserna i årskurs 8 och 9. Under 2012 gick ett antal lärare Lärarlyftet för att komplettera sina utbildningar. Två lågstadielärare som gick utbildningen i matematikdidaktik hoppade dock av på grund av att de upplevde själva matematiken som för svår.

2011 var intervjupersonerna generellt positiva till lärarlegitimationsreformen, åtminstone i det långa loppet. De hoppades och trodde att den skulle bidra till läraryrkets status och att kompetensen skulle stärkas. Högstadielärarna hoppades exempelvis att eleverna i framtiden skulle ha bättre kunskaper med sig från de lägre årskurserna. Däremot såg flera av intervjupersonerna svårigheter och problem på kort sikt: att ej utbildade men mycket kompetenta lärare inte skulle få undervisa i ämnet; att lärare skulle bli tvungna att arbeta på flera skolor; att vissa lärare skulle få betygssätta elever som de inte undervisade; att lärarna skulle få behörighet i ämnen som de inte ville undervisa i. Bara specialpedagogen lyfte mer generella invändningar mot lärarlegitimationen även på lång sikt: Hon menade att vissa elever hade större behov av en nära relation till en lärare. För dessa elever kunde det uppstå problem när de plötsligt skulle relatera till fyra–fem olika lärare istället för en.

120 Enligt en intervjuperson hade kommunen dock redan dessförinnan sett över kompetensen i matematik, med anledning av de låga resultaten i det ämnet.

År 2012 upplevde de intervjuade att arbetet gick långsamt. En eller två lärare i kommunen hade då fått sin legitimation. Någon menade att det var synd att det gick så långsamt: den reform som skulle höja statusen, hade det blivit något nästan "farsliknande" av.

2014 hade reglerna förändrats så att lärare med åtta års erfarenhet av undervisning i ett ämne också kunde få behörighet för det, även om läraren saknade den formella utbildningen för ämnet. Rektorn menade att reformen blev "urvattnad" med den nya behörighetsgrunden. Hon var besviken på reformen: först dröjde det väldigt länge och sedan blev det inte trovärdigt. I sammanhanget nämnde hon också Skolverkets användning av bemanningsföretag i arbetet med legitimationerna. Lärarna hade i huvudsak samma bild och berättade om upplevelser av skakighet i bedömningen, till exempel att lärare med exakt samma utbildning fick olika behörighet. Samtidigt konstaterade de att i och med att erfarenhetslegitimationen infördes, skulle verksamheten inte påverkas nämnvärt. En lärare skrädde inte orden i det hon kallade legitimationsreformen "en oerhörd flopp".

Läsåret 2013/2014 deltog skolan också i fortbildningsåtgärder för matematikämnet: både i Skolverkets Matematiklyft och den matematiksatsning som Sveriges Kommuner och Landsting bedrev. Här var tongångarna mycket positiva: Matematiklyftet upplevdes som utvecklande och fungerade också som ett stöd i implementeringen av den nya kursplanen. En av SO-lärarna önskade att de hade haft något liknande i sina ämnen. Men satsningen hade tagit mycket tid. För lärarna i matematik och NO hade den inneburit att ämneslagstiden sällan kunnat användas för diskussioner om just NO-ämnena. Inför fortsättningen av Matematiklyftet ville skolan istället delta på halvtid.

Skollagen

Den nya skollagen påverkade framför allt viss verksamhet på huvudman- och skolnivå, och bara mer indirekt lärarna. De nya bestämmelserna ledde till att en kurator anställdes på skolan från årsskiftet 2011/2012, vilket specialpedagogen upplevde som en klar förbättring. Rutinerna och arbetet i elevhälsoteamet sågs över och förändrades delvis under perioden. Man prövade sig fram med olika arbetsätt för att försöka vrida arbetet till att bli mer förebyggande. Här var det inte bara den nya skollagen som låg bakom förändringarna utan också andra signaler från Skolinspektionen och Skolverket. Vi har inte lyckats få klarhet i exakt vad som ändrades med åtgärdsprogrammen. En lärare berättade 2014 att de efter Skolinspektionens besök hade döpt om dem:

Fick eleven F vid föregående terminsslut, då har vi ju ett samtal med föräldrar och elev. Där då, det är mentorn som har det samtalet. Och undervisande lärare har ju då skrivit en, en förklaring till varför man har satt det betyget.

Vad det är som saknas och om det är några uppgifter som behöver göras eller om det är något, vilka kunskapskrav man inte lyckats nå upp till. Och så vidare. Sedan träffas ju mentor och undervisande... eller ja, mentor och förälder och elev. Och så diskuterar man och så sätter man upp då, ja, gör man en individuell utvecklingsplan utifrån det. Vi kallade ju det för åtgärdsprogram förut. Men det var ju inte det. Så vi fick inte kalla det för det. Men vi har, vi har svårt att ändra våra namn, men förklaring... motivering till ickebesatt betyg. Ickesatt betyg. Och skriver då hur eleven ska jobba vidare.

Det som förr kallades åtgärdsprogram, hette nu individuell utvecklingsplan, enligt denna lärare.

Kommunen såg också över rutinerna för anmälningar och överklagande som en följd av den nya skollagen. En annan effekt var en mindre förstärkning av utredarresurser till skolan. En utredare (som också hade andra arbetsuppgifter) plockade fram litteratur som ledningsgruppen i form av skolchef, rektorer och förskolechefer läste och diskuterade. Gruppen arbetade också mycket med det så kallade kvalitetshjulet. Delvis var detta en följd av skollagens krav på systematiskt kvalitetsarbete och att undervisningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Men det var samtidigt också en följd av den allmänna debatten om skolan och den därmed följande ambitionen att förbättra de relativt låga skolresultaten i kommunen. 2014 hade litteraturläsningen i viss mån nått de så kallade lärledarna, som i sin tur ledde de pedagogiska diskussionerna i de nya arbetslagen.

På kommunal nivå gjordes också handlingsplaner för både förskolechef och rektorer i syfte att säkerställa att de fungerade som pedagogiska ledare bland annat genom klassrumsbesök och handledning av lärare. Rektorn på Rönnviksskolan berättade 2012 om en ny schemaläggning för elevhälsoteamet där klassrumsbesök med observationer ingick. Redan 2014 hade dock dessa rutiner övergetts och ersatts med mer ad hoc-betonade insatser i vissa klasser där extra insatser behövdes och utifrån tillgänglig personal. Även skolchefen deltog i en del av de insatserna.

Vad satsningen på systematiskt kvalitetsarbete och vad förändringen av elevhälsan och hur stödet organiseras faktiskt får för konsekvenser för skolans verksamhet, och i slutänden för eleverna, är rimligen något som visar sig på längre sikt än de knappa tre år som vår undersökningsperiod omfattade.

Den enda skollagsbestämmelse som fick en mer direkt effekt på lärarna, var kravet att elevers frånvaro ska rapporteras till föräldrarna samma dag. En av de lärare som intervjuades 2014 upplevde att kravet gjorde att man kände sig "ganska jagad" som lärare. Hon var frustrerad över att föräldrarna klagade om skolan inte anmälde frånvaro på en gång, samtidigt som de inte verkade inse sin egen skyldighet att anmäla frånvaro till skolan. Mer generellt ansåg hon att skolan hade många rättigheter och skyldighet att leva upp till, samtidigt som elever och föräldrar inte såg sina skyldigheter.

De nya behörighetsreglerna till gymnasiet fick inte så stor uppmärksamhet i intervjuerna i Rönnviksskolan; det var sällan något som de intervjuade spontant kommenterade. De gånger vi specifikt frågade om bara detta, formulerades svaren mer i hypotetiska termer snarare än som konkreta exempel på sådant som faktiskt skett. Den slutsats man kan dra är snarast att regelförändringen i alla fall inte på kort sikt hade fått någon mer påtaglig effekt.

Reformimplementering och annan förändring

Avslutningsvis diskuteras här några intressanta drag i Rönnviksskolans utveckling 2011–2014 och vilka förändringar som kan ses som reformeffekter och reformimplementering.

Bedömningsdrivna förändringar

Ett återkommande drag i den förändring vi såg i Rönnviksskolan (liksom i andra skolor) var att förändringarna ofta kunde härledas till utfallssidan eller bedömningsidan. De *konkreta* förändringar av undervisningen som lärarna uppfattade som anpassningar till de nya kursplanerna, initierades i både kemiämnet och svenskämnet snarare av nationella prov än av själva kursplanerna. Också för samhällskunskapen var det de nationella proven (tillsammans med avskaffandet av blockbetygen) som föranledde den mest påtagliga förändringen: nämligen att eleverna fick läsa alla fyra ämnena parallellt. Dessutom gav intervjuerna i allmänhet intrycket av att lärarna (i såväl Rönnviksskolan som annorstädes) nu mer än tidigare specifikt sökte förbereda eleverna för proven, genom att låta dem öva på gamla provuppgifter.

Bedömningens styrkraft syntes också i hur lärarna formulerade sig kring förändringen. 2011 förklarade en lärare exempelvis sin tidiga förhandsplanering utifrån den preliminära versionen av kursplanen med att hon ”visste ju att det är det här de ska betygssättas kring” i slutet av grundskolan. En annan beskrev det hon gjort som att ”försöka att få till [...] undervisningen så att [...] den är synkad med det som vi ska bedöma.” En tredje, som lyfte en otydlighet just i kunskapskraven, sa samtidigt att ”det känns som att det är den viktigaste delen. För det är där själva bedömningen sen kommer, med betygssättningen.”

Vad beror på reformpaketet?

En annan sak som exemplet Rönnviksskolan illustrerar, är svårigheten att urskilja vilka förändringar som kan hänföras till reformpaketet – och även vilka delar av reformpaketet som i så fall varit avgörande.

En förändring som Rönnviksskolan delade med våra övriga fallskolor var att lärarna i större utsträckning använde kursplanerna aktivt vid planering och i kommunikationen med eleverna och föräldrarna. En ökad användning av och ökad styrkraft för kursplanerna, var utan tvekan en viktig avsikt med reformerna. I fallet Rönnviksskolan ser vi att denna förändring påbörjades redan före reformpaketet, i och med det lokala utvecklingsarbetet med externa konsulter, och att det därför knappast var en ren reformeffekt.¹²¹ Å andra sidan var det tydligt i intervjuerna att den nya läroplanens kursplaner också bidrog till denna utveckling, i det att lärarna uppfattade dem som tydligare än de förra och lättare att direkt använda i planeringen.

Samma sak ser vi i omläggningen av kemiämnet, från ett mer faktaorienterat ämne till en betoning av kemin i vardag och samhälle och av hur eleverna använder kemikunskaperna (för övrigt också det en förändring som Rönnvikskemisterna hade gemensamt med kemilärare i en del av de andra fallen). Även

121 Reformen kan förstås få effekter som ligger före orsaken (reformen) i tid, genom aktörernas antecipation: alltså att de föregriper exempelvis en ny reglering som de vet ska komma. I detta fall verkade det inte vara så.

om lärarna i intervjuerna beskrev förändringen som en anpassning till den nya kursplanen, så var det i själva verket nationella prov baserade på den *förra* läroplanen som satte igång processen. Återigen var det tydligt i lärarnas beskrivning att den nya kursplanen varit till god hjälp. För övrigt är det heller inte orimligt att se de nationella proven i NO som en del av reformpaketet, även om de infördes några år före den nya läroplanen.

De flesta av de förändringar som skedde i skolan under perioden, kan härledas till den allmänna ”resultatjakten”, alltså kommunens satsning på att med olika medel höja elevprestationerna, mot bakgrund av de låga resultat som allteftersom blivit synliga och diskuterade i offentligheten. Det gäller systemet med månadsomdömen och det systematiska kvalitetsarbetet mer allmänt, lärledarna och den nya organisationen av arbetslagen, liksom deltagandet i flera satsningar på matematik. Vid vårt sista besök användes förstelärarna för att hjälpa till i arbetet med att förbättra undervisningen i lägre årskurser.

Eftersom också detta kommunala förändringsarbete påbörjades före reformåret 2011 och som ett lokalt initiativ, kan det inte sägas vara en följd av det statliga åtgärds paketet. Ändå är det rimligt att se förändringar som skett till följd av den lokala resultatjakten som ett slags reformeffekter eller en reformimplementering.¹²² Den lokala resultatjakten i sig kan också ses som ett uttryck för reformsträvandena i allmänhet: som en lokal spegel av den nationella resultatjakten. På samma sätt som Rönnvikskommunens satsning på att höja skolresultaten hade sitt ursprung i publika rangordningar av skolor baserade på nationella resultatmätt, motiverades de nationella reformsträvandena med Sveriges ranking i internationella undersökningar. I skolchefens beskrivning av hur systemet med månadsomdömen går in i det systematiska kvalitetsarbetet i kommunen, hördes också ett tydligt eko från den nationella diskussionen, från själva grundtanken i reformlogiken: ”Alltså tidig upptäckt och tidiga insatser, det är väl så vi pratar hela tiden nu”. Här är det inte de konkreta statliga åtgärderna runt 2011 som ligger bakom; det är tidigare systemförändringar (resultatmätt i skolan, fritt skolval med mera) och den nationella skoldiskussionen. Samtidigt har uppenbarligen implementeringen av de nya styrdokumenterna och fortbildningssatsningarna kommit att fungera som verktyg i arbetet.

Resultatjaktens följder

Även om lärarna fortfarande 2014 var pressade och trötta, berättade flera av dem om positiva effekter av resultatjakten: ”De positiva sidorna av det här med resultat [är] att man har faktiskt styrt upp det hela”, sa till exempel en lärare som menade att den nya mötesstrukturen med lärledare var en sådan positiv effekt. En annan lärare berättade att resultatjakten också lett till en diskussion om vad måluppfyllelse och kunskap egentligen är och vad skolan ska lära eleverna. Det var ett givande samtal, menade hon. Ytterligare andra lärare berättade om hur samarbetet kring eleverna ökade i och med de gemensamma diskussionerna på basis av månadsomdömen och betyg; man hjälptes åt mer kring eleverna. Också detta gemensamma arbete sågs som en följd av resultatjakten. Till de positiva

122 Här avses då inte reformeffekter i termer av utfallet av reformen, uppfyllelsen av målen att förbättra elevernas kunskaper och likvärdigheten i riket, utan istället kortsiktiga effekter på vägen.

följderna kan kanske också räknas förstelärarnas arbete gentemot lägre årskurser, som beskrevs som lärorikt för alla inblandade lärare.

Men i intervjumaterialet framträdde också en bild av negativa följder av resultatjakten. En sådan lyftes mer indirekt av ett par lärare, och handlade om att systemet med månadsomdömen var något som tog tid – och som därmed gjordes på bekostnad av undervisningens kvalitet. Som nämndes i avsnittet om kemi ovan, berättade en av lärarna redan 2011 att månadskryssen innebar att hon måste göra 300 bedömningar varje månad. En svensklärare 2014 talade om en ökad stress för henne i och med att ”rapporteringsansvaret” hade ökat: hon måste hela tiden rapportera till elevernas mentorer eller föräldrar hur de enskilda eleverna låg till.

En besläktad följd av resultatjakten var att lärarna fortfarande var trötta, kände sig ifrågasatta och blev frustrerade när de upplevde att skolan inte hade de rätta resurserna, kompetensen eller verktygen att faktiskt förmå alla elever att klara godkänt (E) eller mer. Uppdraget blev övermäktigt och lärarna kunde då känna en uppgivenhet. Så här uttrycktes det av en lärare i matematik och NO:

Lärare: Alltså när man tar det på fullt allvar och går verkligen in och försöker förstå, så känns det rätt så omöjligt att kunna uppfylla alla de kraven. Så kan jag säga. Ju mer man lär sig om det, desto svårare känns det. Så det är ju lite frustrerande. Och för liksom, när man känner att man ändå är, nu kan jag ju inte... alltså kemin, jag är ju insatt i den, men inte på samma sätt som med matten. Man känner att man har kunskap, man har... och ändå känner man att man inte kan riktigt nå allting. Så känner jag. För att verkligheten är liksom, som den är.

Intervjuare: Och verkligheten, då menar du eleverna eller menar du...?

Lärare: Ja, sammanhang, alltså hinna med allting och liksom nå alla och så där. Med de barn som är idag och det är svårt att motivera och det är barn med olika svårigheter och ja, det är ju väldigt många saker som man ska bemästra. Så känns det.

Intervjuare: Så när du säger att det här, resultatfokuset är då på gott och ont, så när det gäller att det är på ont så handlar det lite om det här, uppgivenhetskänslan.

Lärare: Ja, det här att man känner att man, man får aldrig känna att, ja, men det här fixar man. Ja, men det här... man får ju aldrig riktigt känna sig riktigt nöjd.

Intervjuare: Nej.

Lärare: Det är ju klart att man känner sig, det är inte så, jag kan ju gå ut och känna att, ja, men det här blev en bra lektion, det är ju inte så. Men just i det stora hela. Så är ju det svårt.

Intervjuare: Och det är en känsla som har tilltagit liksom, under tid?

Lärare: Ja... ja, det kan jag säga att, jag kan säga att jag tycker att i och med de nya läroplanerna har jobbet blivit mycket svårare. Det är mycket saker som ska bedömas och som man inte riktigt vet hur man ska, hur man ska utforma undervisningen. Alltså man försöker ju. Men man kanske inte har tillräcklig tid för att hinna utforma. Det kräver ju helt andra... Alltså aktiviteter på lektionerna. Och det kräver ju helt andra uppgifter för att, alltså för att kunna mäta det som ska mätas. Och det är inte helt enkelt.

Den citerade läraren var välutbildad och mycket väl insatt i läroplanen. Hon hade bland annat undervisat på Lärarlyftet och var nu förstälärare. Hon var ambitiös och påläst. Men uppdraget tycktes henne övermäktigt och den nya läroplanen hade spätt på dessa bekymmer. Tiden räckte inte till. Man fick aldrig känna sig riktigt nöjd.

En tredje negativ sida av resultatjakten som kom till synes i intervjuerna, var den uppmärksamhet vid betyg och siffror som den innefattade:

Vi har ju haft låga resultat mot rikssnitt generellt i många år kan man väl säga. Och vi har ju olika uppdrag att höja den här måluppfyllelsen och det är ju betygen politikerna har tittat på. De vill ju ha en siffra. Ett meritvärde som höjs.

Upptagenheten vid siffror ledde, enligt läraren, till en koncentration av arbetet till godkäntgränsen (E). Det är värt mer i meritvärdet (10 poäng) att höja från F till E än mellan övriga betygssteg. Flera av de intervjuade i Rönnviksskolan upplevde just att mycket fokus låg på att dra elever över E-tröskeln, till förfång för övriga elever som fick mindre stöd.

Läraren pekade också på risken för betygsinflation i och med fixeringen vid att höja meritvärdet.

Och sätter jag F, då blir jag ifrågasatt. Sätter jag E på alla eleverna, eller C... Inte en tjänsteman, det är inte en politiker som kommer och frågar om jag har gjort mitt jobb rätt. "Bra [...] Du har lyckats nu där."

Med resultatjakten fanns en risk att man började "tumma på kraven" – särskilt som kunskapskraven i sig var så vaga, ansåg hon. De nationella proven däremot gav "en hint" om vilken kunskap som räknades som grundläggande. De gav ett "riktmärke" där sådant saknades i själva kunskapskraven. Nationella proven kunde så fungera som ett sätt att hålla igen en betygsinflation driven av resultatfokus och skolkonkurrens. Men intervjuerna med denna lärare gav tydligt uttryck för att det som verkligen höll emot var hennes yrkesstolthet: hennes uppfattning om vad skolans uppdrag är.

Min ambition är att när jag undervisar på högstadiet så ska eleverna komma så väl förberedda till gymnasiet. Har jag lyckats få någon att vara intresserad av SO, som gör att de väljer en samhällsbana i livet – och vi ska ha ekonomer och vi ska ha samhällsvetare. Då har jag gjort ett jättebra jobb, att jag kan ha fått någon att bli intresserad av det. Det är för mig måluppfyllelse. [...]

Men man måste väl som samhällsmedborgare vara mycket, mycket mer intresserad av, hur går det här? För det är klart vi kan ljuga in dem här. Och är det det politikerna vill ha? Att man har en hög måluppfyllelse i nian. Men det måste väl vara mycket intressantare att se där framme. Har grundskolan lyckats lägga grunden så att de klarar de här studierna och kan fortsätta. [...]

Så måluppfyllelse är väldigt olika för olika personer. De som inte jobbar i skolan utan... De tittar på siffror. [...] Jag kanske tar mitt uppdrag alldeles på för stort allvar för jag är här, enligt gamla, fostra elever till demokratiska medborgare. (skratt) Lät det väldigt högtravande det här nu? [...]

Jag tycker att det är mitt uppdrag, det. Jag tycker att med det oerhörda fina vi kan göra i mitt ämne, som har alla förutsättningar att få eleverna att förstå hur historien har betytt och nutiden och framtiden. Och lägga det man pratar om, värdegrund. Men jag har för lite tid egentligen.

Den incitamentsstruktur som styrsystemet i allmänhet och den lokala resultatjakten i synnerhet grundades på och födde, stämde inte med de drivkrafter som läraren hade, hennes uppdragsuppfattning. Beslutsfattarna tittade på fel saker: de tittade på siffror, och missade på så sätt skolans själva mål och mening. Sådan var denna SO-lärares bild.