

3. KORNTORGSSKOLAN OCH KONCEPTET



3. Korntorgsskolan och konceptet

Från Rönnviksskolan går vi nu till en skola av helt annan karaktär i en helt annan del av landet. Korntorgsskolan var en fristående skola och den ena av två skolor i vårt urval som hade relativt höga betygsgenomsnitt de tre år som föregick urvalsprocessen.¹²³ Så fortsatte det också under de studerade åren. Under den korta tid som skolan har funnits, har elevsammansättningen förändrats från att vara relativt genomsnittlig till att nu karakteriseras av en högre andel elever med högutbildade föräldrar och en lägre andel elever födda utomlands jämfört med riket.¹²⁴ En sådan elevsammansättning samvarierar vanligen positivt med olika mått på elevers kunskaper.

Inledningsvis ges en översiktlig karakteristik av såväl skolan som dess utveckling under de studerade åren, dvs. från hösten 2011 till våren 2014. Därefter redogörs mer ingående för hur reformpaketets olika delar togs emot i Korntorgsskolan. I den tredje och sista delen sammanfattas några drag i mottagandet och vi diskuterar också i vilken mån olika förändringar bör betraktas som reformimplementering.

Skolans karaktär och utveckling 2011–2014

Ung fristående skola

Korntorgsskolan hade 2011 omkring 400 elever fördelade på årskurserna 6 till 9. Skolan tog enligt de intervjuade emot elever från omkring 40 olika skolor och den självbild som dominerade var att här fanns elever av alla slag. Det var inte bara bättre bemedlade föräldrar som hade kompetens och intresse att aktivt välja skola i staden, sa rektorn, utan så gott som alla. Undantagen var dels föräldrar med missbruk och liknande mycket svåra omständigheter och dels föräldrar med utländsk bakgrund som var på gränsen till analfabeter; de eleverna fanns inte på skolan. Specialpedagogen berättade att skolan hade rykte om sig att ta väl hand om dyslektiker, och upplevde att fler dyslektiker därför sökte sig dit.

Skolan startade höstterminen 2006. Rektorn hade varit på plats sedan dess och alltså rekryterat hela kollegiet. Lärarna undervisade i möjligaste mån i ett ämne ett par år i taget (eller en grupp av ämnen, som SO och NO), eftersom rektorn ansåg att en sådan ämnesspecialisering gav god kvalitet och underlättade för lärarna – särskilt vid övergången till en ny läroplan. Lärarna var organiserade både i arbetslag runt elevgrupper och i ämneslag, där de senare hade en viktig funktion bland annat i det att de gjorde verksamhetsplaner och kvalitetsredovisningar för undervisningen i de ämnen de ansvarade för. När rektorn ville följa upp utvecklingen inom ett ämne i en bestämd årskurs, gick han sålunda inte till arbetslaget för årskursen, utan till ämneslaget för att få underlag och analys.

123 Det mått som användes var genomsnittligt meritvärde, se ordlista.

124 Uppgifterna om meritvärde och elevsammansättning baseras på siffror från SIRIS/SALSA på siris.skolverket.se. Statistiken baseras på eleverna i avgångsklasserna de aktuella åren (alltså inte alla elever i skolan). Andelen elever födda i Sverige men vars föräldrar är födda utomlands var högre på Korntorgsskolan än i riket. Från 2013 redovisas sådana uppgifter inte i SALSA, utan bara hur många av eleverna som var nyinvandrade, dvs. kommit till Sverige de fyra senaste åren. Inga sådana elever fanns i avgångsklasserna på skolan det året.

Företaget – konceptet

Korntorgsskolan tillhörde en större friskolekoncern och verksamheten var följaktligen upplagd enligt koncernens koncept. Detta vilade inte på någon specifik pedagogisk grundsyn, utan syftade till att förverkliga läroplanens idéer om en individualiserad utbildning med en kontinuerlig uppföljning av de enskilda eleverna. När eleverna började på skolan lade man upp en individuell studieplan för dem utifrån vilka mål (dvs. betyg) de siktade på i årskurs 9. Planen låg sedan till grund för den löpande uppföljning och individuella schemaläggning som gjordes varje vecka. Skolan erbjöd lektionspass av olika karaktär, och eleven valde i samråd med sin mentor de pass som han eller hon behövde för att uppnå sina terminsmål och mål på längre sikt. I vissa ämnen, bland annat svenska, följde eleverna helt sin egen studiegång och studietakt, medan i andra ämnen, däribland SO- och NO-ämnen, gavs undervisningen i form av kurser samordnade i ämnesövergripande teman. Också i dessa kurser kunde eleverna i viss mån välja vilka lektioner de skulle gå på. I upplägget som helhet ingick ganska mycket eget arbete för eleverna, men då med lärare till hands för att stödja och instruera.¹²⁵

En företagsgemensam bank med undervisningsresurser spelade en central roll i konceptet. Allt material – lärarmanualer, läromedel, prov och andra bedömningsunderlag osv. – fanns inlagt i den digitala banken i form av färdiga kurser. Lärarna på företagets skolor hade viss frihet i uppläggningsav sin undervisning, genom att de kunde välja ur banken, men grundtanken var att lärarna inte skulle behöva göra annat än finplanering själva och inte heller behöva ta fram eget undervisningsmaterial.

Enligt en del intervjuuppgifter innebar konceptet också att lärarna hade mer elevtid och mindre planeringstid än i andra skolor. Eftersom kurser och undervisningsmaterial fanns färdigt i den gemensamma banken, skulle de inte behöva planera så mycket själva. Statistiken visar också att skolan hade en lägre lärartäthet än genomsnittet för både riket och kommunen.

Den gemensamma banken gjorde att eleverna kunde komma åt allt läromedel dygnet runt och i digital form. Elever med läs- och skrivsvårigheter kunde få allting uppläst. I upplägget ingick sedan ett antal år också ett digitalt dokumentationssystem, i vilket elever och föräldrar kunde följa elevens framsteg mot uppsatta mål och där lärarna också kunde skriva in kommentarer av vägledande karaktär.

Ett antal lärare i koncernen fungerade som ämnesspecialister med särskilt ansvar för material i respektive ämne i banken på en del av sin arbetstid. Till detta kom särskilda produktionsdagar då alla lärare i koncernen engagerades i uppgiften att skapa nytt material.

Utöver detta fanns också andra centrala stödfunktioner i företaget, såsom exempelvis juridisk kompetens och en central pedagogikavdelning. Under implementeringen av den nya skollagen, läroplanen och betygsskalan fanns en central plan för företagets implementeringsaktiviteter och en ansvarig person för detta. Korntorgsskolan samarbetade med andra skolor inom företaget, men inte med skolor utanför.

125 Eller arbete på "eget ansvar" som rektorn hellre uttryckte det, eftersom lärare hela tiden skulle vara närvarande.

Utbildningskonceptet hade rönt intresse utifrån, berättade rektorn, och Korntorgsskolan hade därför tagit emot många studiebesök från andra skolor, även från utlandet.

Konkurrens om elever och lärare

Korntorgsskolan var centralt belägen i en större stad. På samma gata fanns ytterligare tre skolor, vilket ger en god illustration till den konkurrens som rådde på skolområdet. Just Korntorgsskolan hade enligt de intervjuade ett gott rykte och en välfylld kö, varför skolan inte hade något problem att fylla sina utbildningsplatser. Konkurrensen kom till synes i intervjuerna bland annat i rektorns berättelser om olika rykten som uppstått, och som enligt honom direkt märktes i hur många och vilka sökanden skolan fick. Exempelvis berättade han om ett antal elever som lämnade skolan mitt under en vårtermin i årskurs 9, därför att de trodde att de skulle få högre betyg på en annan skola.

Också om lärarna var det konkurrens, vilket märktes särskilt i ämnen där det rådde brist på lärare. Rektorn gav i sammanhanget en målande beskrivning av den dominoeffekt som uppstod i rekryteringen. För att få tag på NO-lärare var han tvungen att ringa runt och ”headhunta” sådana som var anställda på andra skolor. Då blev de skolorna tvungna att i sin tur göra samma sak. I slutänden blev det några stackars skolor som inte fick några behöriga lärare i de ämnena.

Konkurrensen var också en bidragande orsak till omsorgen om de resultatmått som stod till buds för att jämföra skolor med varandra: resultat på nationella prov och betyg. Ett exempel var kemiläraren som var bekymrad över att resultaten på de nationella proven i NO riskerade att inte bli rättvisande om han som lärare hade koncentrerat sig på ”fel” innehåll, vilket i sin tur ställde till det när betygen på nationella prov användes för att jämföra skolor sinsemellan. Kanske ska också rektorns irritation över kunskapskravens utformning och hans intensiva diskussioner med lärarna när han ansåg att de satte för låga betyg också ses mot bakgrund av elevkonkurrensen. Självfallet hade denna omsorg också sin grund i hans skyldighet som rektor att se till att betygen på skolan sattes på korrekta grunder.

Konceptet under omvandling

De förändringar som skedde på skolan under vår undersökningsperiod innebar i flera avseenden att skolan blev mer lik andra, traditionella skolor. Det var sällan en direkt följd av ny statlig reglering, men reformpaketet spelade ändå en viss roll i omvandlingen.

På grund av den nya läroplanen och betygsskalan genomförde företaget en central omarbetning av hela den företagsgemensamma banken. Undervisningsmaterial, bedömningsuppgifter, elevexempel osv. behövde anpassas till de nya kursplanerna och kunskapskraven. I och med detta arbete kom också brister i banken i dagen. Lärare i koncernen menade att en del material var av alltför låg kvalitet. De gemensamma produktionsdagar som genomfördes gav nytiga diskussioner, men inte så mycket högkvalitativt material som önskat. 2014 hade Korntorgsskolan köpt in ett förlagsproducerat läromedel i NO, också det digitalt, som ersatte de egenproducerade. Också i övriga ämnen efterfrågade lärarna färdigproducerade läromedel och även mer tid för planering. Även om den gemensamma banken fortfarande fanns kvar 2014, så var företaget alltså på

god väg bort från den del av konceptet som innebar att allt material skulle vara egenproducerat och gemensamt.

Samtidigt avskaffades systemet med särskilda produktionsdagar där alla lärare deltog. Också funktionen som ämnesspecialist togs bort. Fortfarande hade vissa lärare specialistfunktioner på en del av sin tjänst, men nu var de generalister som skulle verka för ”lärarskicklighet” mer allmänt. Denna nya inriktning på utvecklingsarbetet märktes också i företagets sätt att använda förstelärarreformen. Förstelärarna fick välja en inriktning av tre: moderna verktyg, bedömning eller just lärarskicklighet. Som ett led i utvecklingsarbetet skulle dessutom rektorerna göra klassrumsbesök för att observera och ge feedback till lärarna. Lärarna skulle också besöka varandras klassrum för att lära av varandra. Rektorn på Korntorgsskolan ansåg inte att detta var rätt prioritering av tiden. 2014 hade klassrumsobservationerna knappt börjat genomföras i praktiken. Olika intervjupersoner pekade på olika faktorer som låg bakom denna ändrade inriktning på utvecklingsarbetet, bland dem forskning men också att Skolinspektionen hade aviserat att de skulle göra fler klassrumsobservationer i nästa inspektionsomgång.

Nytt 2014 var också en ökad styrning av elevernas tid från skolans sida. Rektorns utgångspunkt var en analys av resultaten i de nationella proven, där eleverna klarade sig alltför bra i engelska. När eleverna själva fick välja, valde de att lägga tid på engelska där det gick bra. Elevernas tid behövde istället styras över till andra ämnen, där skolan inte klarade sig lika bra. Han la dock till att detta med att styra elevernas ”mertid” i högre utsträckning framöver, nog också var något som genomsyrade hela företaget. ”Det ligger i tiden med allting annat.”

Skolchefen¹²⁶ nämnde mycket riktigt också en ökad styrning av elevernas tid. Hon hänvisade dock inte till elevresultaten, utan – lite svepande – till reformerna:

Och för vår del så handlar det väl om att vi sedan vi startade, vi har ju jobbat väldigt målstyrt. Eller vad man ska säga? Med eleverna. Trots att vi då inte har jobbat timplanelöst så har vi jobbat mer åt det hållet i alla fall, eller vad man ska säga. Och det blir ju, blir ju alldeles uppenbart att så kan vi inte tänka. Vi måste liksom styra mer utifrån det här, de reformerna som finns nu. Att vi måste liksom verkligen säkerställa att de får det här antalet. Jag menar även om de uppnår sitt mål så måste vi se till att de får rätt antal lektioner i det här ämnet, om du förstår vad jag menar?

Intervjuare: Jag förstår.

Skolchef: Och det har ju inneburit en del, en del, vad ska jag säga, tydligare styrning av våra elever.

I skolchefens beskrivning var förändringen alltså ett steg bort från ett målstyrt arbetssätt, mot ett regelstyrt. För henne handlade det om att se till att eleverna fick det antal lektioner de skulle ha i ett ämne, snarare än att styra om elevtiden efter konstaterade resultat (som rektorn talade om). Detta skulle uppnås genom att eleverna inte fick välja lika mycket själva, utan att lärarna skulle styra mer. Skolchefen talade om detta som en redan genomförd förändring: där eleven tidigare i ganska hög grad utformade sitt schema dag för dag på egen hand,

126 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.

gjorde man idag planen tillsammans med en lärare, och planen gällde för en längre period.

På just Korntorgsskolan förändrades verksamheten också på så sätt att en större grupp elever istället för att arbeta individuellt på eget ansvar och enligt eget schema, deltog på mer lärarstyrda pass av traditionell lektionstyp, med en planering för hela terminen där det var bestämt i förväg vad olika lektioner skulle handla om etc. Motivet till denna förändring var helt enkelt att fler elever ansågs behöva detta slags verksamhet; att företagets koncept i den delen inte passade deras behov.

I alla dessa delar, skedde alltså en förändring av konceptet mot en mer traditionell uppläggning.

Åtgärdsprogram, bedömning och tid

Korntorgsskolan hade det på många sätt väl förspänt för att ta emot reformerna. Både rektorer och lärare hade ett organiserat samarbete med andra skolor (om än enbart inom koncernen) och åtnjöt stöd från företagets centrala funktioner, exempelvis för juridiska frågor om tolkning av lagen eller pedagogiska frågor om formativ bedömning. Implementeringsarbetet organiserades som nämnts också centralt. Skolan hade överlag studiemotiverade elever med engagerade föräldrar och inga problem att fylla klasserna. Många av lärarna kunde sätta sig in i ett ämne i taget vid implementeringen och hade gott stöd av ämneskolleger.

Trots dessa förutsättningar, kändes den centrala problematiken i mottagandet av reformerna igen från många av våra andra skolor. De två kanske största frågorna under perioden var hanteringen av åtgärdsprogram och liknande och bedömning och betygssättning. Just vårterminen 2014 var också för Korntorgsskolan de nationella proven det som särskilt var på tapeten: att det var så många prov att genomföra så att det var svårt att få till organiseringen av det och därför drabbade undervisningen.

Precis som i många andra skolor efterlyste lärarna på Korntorgsskolan mer tid för att planera, reflektera, förändra – helt enkelt utveckla undervisningen – och mindre pappersarbete och andra kringuppgifter. I företagets egen personalenkät hade skolchefen noterat att lärarna hade blivit påtagligt mer missnöjda med arbetsbelastningen över tid; att de ansåg den alltmer ohållbar. Hon förklarade det med att mer tid nu användes för dokumentation av bedömning och att skolorna dessutom måste genomföra fler nationella prov på grund av att dessa nu genomfördes i årskurs 6. Företaget skulle nu försöka möta problemen med lärarnas administrativa börda, genom att se över program, mallar, IT-stöd och liknande. Dessutom letade de efter andra sätt att stödja en likvärdig betygssättning. Man hade prövat samrättning mellan skolor under ett par år, men konstaterade att det inte hade fått någon märkbar effekt.

Hur reformpaketet landade i Korntorgsskolan

Liksom i Rönneviksskolan var de nya kursplanerna, kunskapskraven, betygs-skalan och nationella proven det som mest uppmärksammades på Korntorgsskolan. Nedan redogörs för mottagandet av dessa reformdelar, först ämnesuppdelat för kemi, samhällskunskap och svenska i tur och ordning, och därefter ämnesgemensamt för vissa aspekter. Slutligen beskrivs något om vad som hände med lärarlegitimationen och Lärarlyftet, respektive den nya skollagen.

De tre ämnesavsnitten inleds med en beskrivning av hur lärarna uppfattade de nya kursplanerna (etc.) jämfört med de gamla. Vad uppfattades som nytt och annorlunda? Först därefter beskrivs den egentliga implementeringen: de förändringar i praktiken som reformpaketet fört med sig. Skälet är att den nya läroplanen skulle vara en förtydligad version av den gamla, snarare än något helt nytt. Stora delar av reformpaketet kan på samma sätt sägas vara ett försök att i praktiken få ett mer jämnt genomslag för ett systemskifte, som redan det förra läroplansskiftet syftade till. Olika skolor och olika lärare kan därför förväntas ta emot den nya läroplanen (etc.) olika. Anpassningar av undervisning, planering och bedömning beror på hur lärare värderar och uppfattar det nya också i förhållande till sin gamla praktik.

En sak som delvis skiljde mottagandet av läroplanen i Korntorgsskolan från de andra skolorna i vårt urval, var just att den gemensamma banken omarbetades under centralt överinseende (om än med vissa inslag av deltagande från övriga lärare) istället för att det ålåg de enskilda lärarna att lägga om sin undervisning i enlighet med det nya. Samtidigt blev det ju i praktiken så, att vissa av dem ändå gjorde en del sådant arbete själva eller i samarbete med kolleger på skolan, eftersom den gemensamma banken efter hand visade sig inte hålla måttet i alla delar.

Kemi

I det följande beskrivs först hur de intervjuade kemilärarna på skolan först mottog nyheterna 2011 – vad de uppfattade som skillnader mot förut – och därefter vilka förändringar av lärarpraktiken som de berättade om.

Mottagande 2011

Kemilärarna på Korntorgsskolan 2011 var på det stora hela positiva till den nya kursplanen men såg inte framför sig att undervisningen behövde ändras särskilt mycket, eftersom de själva redan i hög utsträckning arbetade i linje med den. Båda lärarna såg en tydlig förändring i formuleringen av kunskapskraven, framför allt kravet för godkänt-nivån, och båda tog upp det nu tydliga centrala innehållet och hur man skulle hantera detta.

Centralt innehåll och betyg i enskilda ämnen

En skillnad jämfört med den tidigare kursplanen var att det centrala innehållet nu var mer preciserat, mer specificerat. Detta uppfattade lärarna som positivt – skönt! – och det var bra att alla elever skulle ha gått igenom samma saker när de kom upp till årskurs 6. Med den förra läroplanen skiljde det sig mycket mellan olika skolor; vissa elever hade inte haft så mycket NO i de tidigare årskurserna, berättade lärarna.

Båda lärarna uppfattade dock det centrala innehållet som ganska omfattande. Den ena menade att det inte var så farligt som det såg ut: det var många punkter, men punkterna gick ofta in i varandra, vid närmare betraktelse. Den andra läraren ansåg att problemet kunde hanteras genom att man sökte efter beröringspunkterna mellan de olika NO-ämnena och behandlade dem tillsammans. På så sätt skulle man hinna med allting och även ge eleverna ett bättre sammanhang. Så skulle man också arbeta enligt läroplanen, menade han. Han gav inga konkreta exempel på innehåll som eventuellt hade tillkommit eller tagits bort, utan det handlade mer om att lägga olika vikt vid olika innehåll.

En lärare upplevde också att det hade blivit mer innehåll som de måste behandla i undervisningen till följd av att de nu satte betyg i enskilda ämnen istället för blockbetyg. På skolan slutade man sätta NO-betyg ett par år före 2011, men det beskrevs ändå som en reformeffekt, alltså en antecipation av det som komma skulle.

Från molekylbyggnad till källsortering

Ingen av lärarna uppfattade att kemiämnet hade förändrats på något genomgripande sätt. Syftet och de långsiktiga målen överensstämde väl med den tidigare kursplanen och också med hur skolan arbetade. Man arbetade till exempel redan tidigare med diskussioner och drog in aktuella frågor i undervisningen. Det var samma tankesätt nu, bara annorlunda formulerat.

Den ena läraren påpekade dock att kemiundervisningen på många andra skolor var traditionsbunden och faktaorienterad, även om den inte hade behövt vara sådan med den gamla kursplanen heller. Med den nya kursplanens ännu tydligare betoning av förmågor och av hur kemin används och dess betydelse i samhället hoppades han på en förändring. Den nya kursplanen kändes fräsch och modern. Det var ”ännu mer på pappret” att kunskaperna skulle leda till att man kunde fatta ett beslut på basis av sina kunskaper, och ”då kanske det inte alltid är ett tryck på att kunna rita upp väteatomen”. Självklart måste fakta också finnas kvar, men läraren uppfattade det som skönt att tyngden inte låg på den biten.

Trots att han menade att han själv redan tidigare undervisade på detta sätt, uppfattade han den nya kursplanen som en nytändning. Det var en god sak att det nya ledde till diskussioner med andra lärare:

Det är så lätt annars att man känner sig trygg i sitt ämne, så pratar man inte så mycket utåt för att man går och gör sin grej. Nu kommer en förändring och då måste man söka information, man måste börja samspele med andra och det är ju bara positivt.

Diskussionerna i sig kunde leda till utveckling och bättre resultat i olika avseenden. För hans egen del var den stora utmaningen och förhoppningen att få eleverna mer intresserade av ämnet:

Alltså det är den största utmaningen. Det är också det största nöjet och glädjen av att vara där, när man ser att man väcker ett intresse; man ser att de börjar... polletten trillar ner och de får förståelse.

Han trodde att det skulle bli lättare med den nya kursplanen:

Eftersom vi behöver inte haka upp oss på, bara det här fakta, tunga fakta, att förstå varför den molekyl reagerar med den och inte med den andra. Utan se helheten, se samband. [...] Det kommer ju lyfta kemin. Och att elever får en större insikt i varför de behöver ha kemi. Och lära sig kemi. Och inte bara att det är något som man gör i skolan för att man måste.

Båda lärarna framstod som väl inlästa också på den tidigare kursplanen. Men åtminstone den ena sa att han nu än mer aktivt gick in och kollade i kursplanen. Han hade aldrig läst kursplanen så mycket som han läste denna. Det var både för att den var ny och för att den gett honom just en nytändning. Han hade fått upp ögonen för den.

Kunskapskraven

Båda lärarna menade att de nya kunskapskravens uppbyggnad innebar en omställning, i det att förståelse och analys etc. nu krävdes på alla betygssteg och inte bara de högre:

Vi har ju alltid haft en vana att lämna ut betygskriterier till våra elever, så de betygskriterierna är ju lika viktiga fortfarande, bara det att nu är innehållet helt annorlunda. Och det har vi märkt att det är en stor omställning. Att när man tänker, att man tog väl det här med fakta, förståelse, analys mycket, tidigare. Nu krävs det ju en förståelse på alla steg och när man är på alla betygssteg. Och det är väl det vi måste jobba mest med, med eleverna. Så att även en duktig elev förstår att fakten är viktig, samtidigt som att förståelsen är viktig i analysen. Men även en svag elev måste förstå att den kan inte bara kunna fakta, utan även lite förståelse på ett enkelt sätt måste finnas med.

Den ena läraren sa att lägstanivån nog var den de måste jobba hårdast med, i och med det krävdes lite mer av eleverna där nu.

Båda lärarna uppskattade denna förändring och den ena läraren var rent allmänt positiv till kunskapskraven och tyckte också att Skolverkets kommentarmaterial var till god hjälp för att förstå dem – även om man också behövde diskussioner med sina kolleger. Den andra läraren var kritisk mot värdeorden i kunskapskraven. Det var det han tyckte var ”mest luddigt”:

Lärare: Just luddigheten i värdeorden upplever vi som svåra. Så vi skulle gärna vilja ha mer exempel på liksom vad som krävs. Vad är välutvecklat, vad är bara utvecklat? Vad är komplext? För att det blir en väldig tolkning från oss lärare.

Intervjuare: Pratar ni mycket om det?

Lärare: Ja, vi har gjort det under terminen här nu, när vi har börjat liksom prata om alla kraven, så börjar man komma in på det: ”Vad tycker du om detta?” Så vi försöker ju här att få fram elevexempel. Men det är också en tolkningsfråga. [...] [D]et känns än så länge som att det kommer vara ännu mer skillnader mellan skolor, vad de tolkar, om det inte kommer ut en massa exempel: elevexempel och nivåer, kravnivåer. Bland annat nationella prov men också kanske annat material som visar att så här kan ett utvecklat exempel se ut.

För att möta svårigheten med värdeorden försökte lärarna alltså ta fram egna elevexempel på skolan. Men de efterlyste ändå nationella elevexempel, i nationella prov och av annat slag, som kunde visa hur kravnivåerna såg ut. Annars

trodde läraren att det skulle bli ännu större skillnader mellan skolorna. Man behövde kunna särskilja nivåerna och det även kopplat till det centrala innehållet: ”att nu när vi behandlar detta området så kan en nivåökning se ut på detta och detta sättet.”

Lärarna var positiva till att den nya betygsskalan hade fler steg, så att spannet för det godkända betyget blev snävare. De upplevde det dock som knepigt att använda betygen B och D när de betygssatte arbetsområden, eftersom dessa betyg krävde att flera delar av kunskapskravet behandlades, vilket inte alltid skedde inom ett arbetsområde. Kanske måste man bygga om arbetsområdena för att kunna använda B och D, menade de.

Vad hände i praktiken?

Vad ledde då dessa upplevda skillnader i styrdokumentet till för skillnad i praktiken?

Anpassning av undervisningen

För Korntorgsskolan skedde som nämnts förändringen av undervisning och bedömning via omarbetning av den företagsgemensamma banken med undervisningsmaterial med mera. För detta fanns ju i början av perioden ämnesspecialister, men ämneslaget på Korntorgsskolan var också aktivt i omarbetningen. De mer påtagliga förändringarna rörde det centrala innehållet som flyttades om och där det också tillkom stoff.

En komplikation i sammanhanget var att den gemensamma banken visade sig inte räcka till. Det fanns inte tillräckligt med bra material och texter där. Eleverna hade hänvisats till att läsa internetresurser som Nationalencyklopedin, forskartexter med mera; texter på en nivå som eleverna i årskurs 7–9 inte klarade av. Efter lång tid av önskemål hade företaget vid vårt sista besök köpt in ett e-läromedel i NO.

Missnöjet med den gemensamma banken gällde dock inte bara bristen på texter med lagom svårighetsgrad, utan också att kurserna på andra sätt var av skiftande kvalitet. Lärarna behövde därför själva vidareutveckla och arbeta om dem. Samtidigt var lärarnas arbetstid uträknad efter att de inte skulle behöva göra så mycket sådant arbete själva; utan själva grundidén i organisationen i arbetet var att de skulle kunna hämta kurser från den gemensamma banken.¹²⁷ Många upplevde därför en ökad arbetsbelastning.

Värdeord, elevexempel och nationella prov

En annan del i arbetet handlade om ”hitta” nivåerna för de nya betygen, och där hade det ännu 2014 inte helt fallit på plats. Bedömning och betygssättning var en stor diskussionsfråga på skolan under hela perioden:

Intervjuare: Och om du tittar tillbaka då, alltså Lgr 11 och nya betygsskalan som infördes 2011, om du tittar tillbaka på de här tre åren som har gått, kan du se att det på något vis har påverkat eller förändrat din praktik som lärare?

Lärare: Inte jättemycket, kanske lite mer fokus på innehållet, det centrala innehållet. Det har vi jobbat med för att försöka ändra om då från 2011, så att alla delar fanns med, i och med att det också blev ett lite ändrat innehåll. Givetvis har man

127 I alla fall enligt en del av intervjuerna.

ju då försökt hitta nivåer för de olika betygsstegen också, det är väl egentligen det svåraste arbetet som jag tror kommer att ta ett tag till. Jag upplever att vi har mycket diskussioner tillsammans i varje fall här på skolan, men sedan vet man ju inte om det överensstämmer med andra skolor.

Den svåraste biten handlade alltså om att hitta nivåer för de olika betygsstegen. Några nationella elevexempel av det slag som lärarna efterlyste 2011 hade de fortfarande inte fått i kemi. Lärarna kände sig ändå tryggare med betygsnivåerna nu, efter att ha arbetat med det en tid och efter diskussionerna på skolan. De nationella proven fungerade också som ett kompletteringsverktyg:

Jag tycker att nationella provet är ett otroligt bra kompletteringsverktyg för där kan man verkligen se hur... för det är samma organ som gör det, det är Skolverket. Och då ser man ju att, aha, det är det här som är väl utvecklat resonemang och det här är ett mycket väl utvecklat resonemang! (skratt) Och, och då när man börjar se att det har mycket med det här med... hur eleven går ett steg, ett steg till så att han förklarar någonting och detta är på grund av... alltså man resonerar i flera led. Att det är det som handlar om ett väl utvecklat resonemang, har börjat tolka. För att nu, man börjar se ett mönster att välutvecklade resonemang handlar om att man resonerar i flera led medan ett enkelt resonemang, det är att i princip man bara resonerar i ett led. Så att... just att man fått så många elevexempel från nationella proven det gör att man får, man har en väldigt, man får en väldigt bra idé hur, hur de har tänkt kring bedömningar. Men i själva, läser man bara Lgr 11 rakt upp och ned, en bok alltså, det är ju en tolkningsfråga. Och därför har vi också valt att försöka tolka om det till eleverna, att ge mer konkret exempel [...]. ... inte bara att, nu har ni väl utvecklat resonemang så nu har ni ett C. För det, det kommer inga... elever riktigt begripa, var går gränsen?

De nationella proven i NO var alltså ett gott komplement till kunskapskraven i kursplanerna. Men genomförandet av dem och samrättningen med andra skolor inom företaget hjälpte ändå inte fullt ut. Samrättningen visade på skillnaderna mellan lärare och skolor i hur de tolkade kunskapskraven, och varken nationella proven i sig själva eller direkta frågor till Skolverket gav lärarna besked om vem som gjorde den rätta tolkningen.

Jag tycker efter de diskussioner som vi har haft här på plats så känner man sig rätt så trygg i det efter några år, när man har arbetat med det. Men jag skulle fortfarande vilja ha elevexempel, vad som motsvarar vad, för att en hel del av uttrycken är vaga, de är tolkningsbara, väldigt tolkningsbara. Så när jag pratar med kollegor på andra skolor och kanske inte bara [skolor inom koncernen] utan andra före detta kollegor och så, så har man kanske inte exakt samma uppfattning om var nivåerna ligger. Det är ju värdeord som man måste liksom lägga en nivå på, och de nivåerna är inte helt klara ännu känns det som, och tittar vi på nationella prov så har vi haft samrättning med varandra [...].

Ja, [skolorna i regionen] har haft det här nu då, och även där blev det ju diskussioner för man tycker ju inte samma sak, även om man har rättningsmallar och... men då är även det tolkningsbart i rättningsmallarna.

Vid oenigheter mellan lärarna i samrättningen, ringde de Skolverket och frågade hur de skulle tänka:

Och då brukade vi få svar att det är ju, det är... ingår i lärarprofessionen att man ska ju ha en, man ska själv kunna vara flexibel och själv kunna göra en bedöm-

ning. Problemet är att alla skolor har inte samsyn för det såg vi, det ser man ju med samrättning. Det som är fördelen med samrättning är, då inser man helt plötsligt att inom en skola har man typisk... miljö, alla NO-lärarna har ändå någon form av samsyn då för de umgås med varandra, de pratar och är... man, man kommer få en samsyn till slut. Men sedan när man kommer till en annan skola, till exempel när jag var i X-skolan, då såg man att det var, då var det värt sju. Där var de mycket mer strikta med att är formuleringen så då, då är, ska det inte ge poäng. Så att... skolor är olika liberala hur man väljer att tolka det som... bedömer, ska bedömas.

Skolverket svar var alltså att det var upp till lärarnas professionella bedömning. Men lärarnas problem var att den professionella bedömningen skiljde sig (mellan skolorna snarare än mellan lärarna på en skola, i detta fall) och resultatet blev då inte en likvärdig bedömning.

Tröskelregeln och frågor om centralt innehåll i kunskapskraven

Lärarna hade också noterat att tröskelregeln inte tillämpades i nationella proven: i provet skulle en elev som uppnått C på två delmål, men E på ett, ändå få D. Så hade lärarna på Korntorgsskolan inte tolkat betygsskalan. Den ena läraren var kritisk till nationella proven i detta avseende. Den andra läraren verkade istället ha dragit slutsatsen att man skulle gå på den mer släpphänta linje som de nationella proven gav uttryck för. Han berättade att i början när den nya betygsskalan kom, fanns en stor osäkerhet kring hur man skulle se på det. Nästan hela första terminen tolkade lärarna bestämmelserna som att en elev som uppnådde C-kvalitet på fem av sex ”kriterier”, men bara E på det sjätte, måste ges ett D. Lärarna tyckte att det var hårt, men gjorde så ändå. När de upptäckte att bedömningsanvisningarna till de nationella proven inte stämde med den hårda tolkningen, övergick de till en mer ”liberal bedömning”.

I våra intervjuer framkom att rektorn under de första terminerna var kritisk mot lärarnas betygssättning. Det handlade då just om lärarnas tolkning av tröskelregeln i kombination med kunskapskravens hänvisningar till centralt innehåll:

Själva det centrala innehållet i förhållande till kunskapskraven har ställt till det för lärarna. Det här med liksom begreppet ”utifrån sin helhet uppfyllt”.

Lärarna var alltför nitiska och stränga i sin tolkning, ansåg rektorn, när han såg hur betygen låg lägre än tidigare terminer. Också denna diskussion mellan rektorn och lärarkollegiet kan förstås ha haft betydelse för den senare mindre strikta tolkningen av kunskapskraven (även om diskussionen inte nämndes av lärarna i intervjuerna).

En annan svårighet som kommit upp till ytan i och med de nationella proven, var det centrala innehållets relation till kunskapskraven. NO-ämnena var, menade lärarna, av den karaktären att de innefattade ett visst stoff, varför de nationella proven i NO också måste pröva detta. Men hur skulle läraren veta var han eller hon skulle lägga tyngdpunkten i behandlingen av det centrala innehållet?

Den ena läraren hade ställt frågan till Skolverket på en konferens – ska man lägga lika mycket tid på allt i det centrala innehållet? – och fått svaret att det är upp till läraren själv att bestämma var tyngdpunkten i det centrala innehållet skulle läggas. Men problemet, ansåg denna lärare, var att det kunde bli helt fel

sedan när det nationella provet kom, så att väldigt duktiga elever inte klarade av att visa sina kvaliteter därför att undervisningen inte hade fördjupat sig i ett mycket specifikt stoff, eller för att man behandlade det i årskurs 7 och eleven därför hade glömt mycket:

Just för NO-ämnena som helhet så känns det som att det ändå är ett kunskapsstoff du ska ha med dig. Om man nu tittar och jämför det med det centrala innehållet, så kanske det handlar om... ja, som jag hade nu i fysik: det kom en fråga förra året och det kom en fråga detta år om väder och vind. Men om inte jag har lagt så mycket tyngd med väder och vind, då kommer inte mina elever att klara den frågan lika bra, och gjorde vi det i sjuan istället för nian så kanske de inte kommer ihåg det heller. Så det är ett väldigt specifikt stoff i NO, som sedan då ska utvärderas i kunskapsnivåer, och har du då inte basfakta, har du inte det med dig så är det svårt att visa sina kunskaper i det. Så att det är ju väldigt specifikt i frågor.

Detta blev, påpekade läraren, ett allt större problem i takt med att de nationella proven gavs allt större vikt. Därför blev det dubbla budskap från skolmyndigheterna, när Skolverket först sa att läraren ska välja själv och sedan gav ett nationellt prov där stoffet spelade roll:

Intervjuare: Så det blir liksom lite dubbla budskap på det sättet?

Lärare: Ja.

Intervjuare: Att först säger man att du som lärare ska avgöra, och sedan blir du kontrollerad?

Lärare: Yes, och sedan kommer du bli kontrollerad på ett nationellt prov, som nu blir viktigare och viktigare, även om det inte ska innebära hela betygsdelen i betygen så är det ändå det som skolorna kommer att jämföras med, och det är det Skolinspektionen kommer att påpeka om det avviker för mycket. Så att det är lite dubbla budskap hela tiden där måste jag säga. Tittar du på engelskan och svenskan och så här så kanske de har lite mer färdigheter och kan titta av hur du skriver en uppsats eller hur duktig du är på att prata ett språk. Och det kanske ligger där utan att du behöver öva så mycket, men har du NO så är det ett kunskapsstoff som de kommer att fråga på, och har du inte fakta där bakom så... eller inte kommer ihåg det, eller det var ju tre år sedan du gjorde det, då är det inte lika lätt att kunna visa sina kvalitéer. Så det märker man nu att helt plötsligt kan en jätteduktig elev missa en fråga helt, som kanske är bedömd både på E, C och A-nivå, för den kommer inte ihåg just den specifika delen, men tittar man på nästa... [...]

... fråga så helt plötsligt så kommer den ihåg det, och kanske visar A-nivå på det. Och då är det det här, ja är det välutvecklat eller...? Ja där var det det, i och med att den kom ihåg det, men inte på den frågan för den kommer den inte ihåg, men kvalitéerna finns ju där. Sedan vet jag inte hur man skulle ha gjort annorlunda men som sagt, jag tror vi behöver mer specifika, var ligger nivåerna, vad ska vi lägga tyngderna på och vad är viktigt? Är allt lika viktigt? För det tror jag inte.

Läraren var alltså bekymrad över att de nationella provresultaten kunde bli missvisande. Detta problem var mindre i ämnen som engelska och svenska som var mer av färdighetsämnen, medan NO-kunskaper med nödvändighet innefattade ett kunskapsstoff på ett annat sätt. Intressant är också lärarens hänvisning till att betygen och proven är det ”som skolorna kommer att jämföras med” och att läraren/skolan kritiserar av Skolinspektionen om avvikelserna mellan slutbetyg

och provbetyg avviker för mycket. Korntorgsskolan befann sig i en konkurrens-situation med andra skolor och kontrollerades också av Skolinspektionen. Det var denna situation som gjorde att läraren efterlyste klara besked om vad han skulle lägga tyngdpunkten på i sin undervisning.

Förväntningar infriades inte

Det var också tydligt att lärarna hade *förväntat sig* att kunskapskraven skulle bli tydligare och att de skulle få fler betygssteg till sitt förfogande, men att dessa förväntningar inte hade infriats:

Intervjuare: [H]ar din förståelse av kursplanen också förändrats under de här tre åren? Alltså hur du tänker kring det här med fakta och förmågor till exempel, eller relationen där mellan stoffet och kunskapskraven.

Lärare: Alltså lite säkrare har man ju blivit givetvis, däremot så är det... jag vill hänga upp mig på de värdeorden igen liksom, vad är välutvecklat eller bara utvecklat? Det är ju den diskussionen man hamnar i varenda gång ungefär, är detta tillräckligt? Eller är det inte? Så det är diskussioner man får fortsätta att ta, men givetvis så blir man ju säkrare och säkrare ju mer man använder det, sedan hoppas man ju bara att den nivån man lägger sig på här på skolan, är samma som någon annan lägger sig någon annanstans.

Intervjuare: Men det får du aldrig veta?

Lärare: Nej, och det är den diskussionen som då, ja då kollar vi det på nationella proven, och sedan så kanske det också är tolkningsbart och... så man hade hoppats med det nya nu att det inte var, om man säger så flummigt som det är. För det var det många gick in med, att 'åh, äntligen blir det lite mer uppstylat, man kan liksom veta var man ligger och det är flera betygssteg och...' Men i och med att betygsstegen också är att du ska bara klara liksom övervägande del av någonting, så är det fortfarande de, är det då de värdeorden för att se som man ska utgå ifrån eller av? Så att det krävs mer, alltså fortsatt... lite utbildning i det, om man säger så, vi utbildar ju också varandra lite grann givetvis när vi har diskussioner, men jag tror att lite mer tid till det.

Det som behövdes var mer utbildning och mer tid, men ”man har aldrig riktigt den där tiden”.¹²⁸ Sedan var det bara att hoppas att den nivån som skolan valde, var densamma som andra skolor la sig på.

Kommunikationen med eleverna

En av lärarna nämnde också att han nu var mer noga med att beskriva för eleverna vad de skulle kunna i inledningen till en kurs. Skolan hade dock arbetat med så kallade uppstarter sedan länge, så det var mer en skillnad i grad än i art. I och med införandet av nya betyg och kunskapskrav var lärarna tvungna att lägga ner mer tid på att förklara detta för eleverna, och så hade det fortsatt också nu när det inte var helt nytt.

Fast, påpekade läraren, det var ingen mening med att bomba eleverna med kunskapskraven från Lgr 11, för det var inte många elever som förstod sig på dem. Istället presenterade lärarna konkreta elevexempel som de tagit fram lokalt på skolan.

128 I en senare del av intervjun framgick att den kompetensutveckling som läraren efterlyste handlade just om värdeorden: ”Vad är välutvecklat?”

Kraven på eleverna

Lärarna upplevde att elevernas totala arbetsbörda hade ökat på grund av att det centrala innehållet totalt sett var mer omfattande:

Överlag så kan man väl känna att, om vi nu tittar helhet på alla ämnen, så känns det som att det är lite mer att göra i alla ämnen, och det har vi väl också kopplat till det centrala innehållet att när man har ändrat om så har det blivit lite mer, lite överallt. Och det tror jag skapar en stress hos eleverna, att man vill gärna se till att det centrala innehållet är uppfyllt, och när alla ämnen gör det och tittar på vad de måste ha med sig så blir det ökad arbetsbörda, vilket leder till ökad stress då för att hinna med. Och framför allt är det ju de som är hyfsat högpresterande som känner att de hela tiden måste jobba med det.

Korntorgsskolans elever var redan i utgångsläget ofta målmedvetna (eller betygsmedvetna). Det var framför allt de högpresterande som nu kände sig än mer stressade som en följd av det stora centrala innehållet, enligt lärarna.

Den skillnad i konstruktionen av kunskapskraven som innebar att förmågorna återfanns på alla betygsnivåer som lärarna lyfte 2011 – att man lämnat ett tidigare mer schabloniserat tänk där G förknippades med faktakunskaper, VG med analys osv. – nämndes däremot inte i 2014 års beskrivning av hur undervisningen och bedömningen hade förändrats.

Samhällskunskap

Så till samhällskunskapslärarnas mottagande av centrala delar av reformpaketet och de följer för lärarpraktiken som det fick. Notera att samhällskunskapslärarna i denna studie vanligen undervisade också i andra ämnen, SO-ämnen och/eller andra, vilket ibland färgade deras berättelser.

Mottagande 2011

Alla förmågor på alla betygssteg

För samhällskunskapslärarna på Korntorgsskolan var den nya konstruktionen av kunskapskraven den största förändringen med den nya kursplanen.

En viktig skillnad var att det nu tydligare framgick att alla förmågor ska bedömas på alla betygssteg. Tidigare fanns det en uppfattning att för godkänt betyg räckte det med faktakunskaper, medan jämförelser, analyser etc. krävdes för de högre betygsstegen. Lärarna uppskattade förändringen. En påpekade att det annars fanns en risk att eleverna inte stimulerades och utmanades att nå längre, utan man lät sig nöja med att de kunde "faktan". En annan ansåg att det var lättare nu att förklara skillnader mellan betygen. Men det innebar samtidigt högre krav på eleverna och var också en utmaning för lärarna. Här gällde det att alla lärare tänkte till om sin undervisning och vilka uppgifter de gav till eleverna:

Så att det jag tycker är den stora förändringen är egentligen kunskapskraven, tycker jag, eftersom det är en annan typ av uppbyggnad nu. [...] Många levde ju kvar i det här gamla. Man märker ju, eleverna: jamen fick G då, och då var det mycket fakta och så fort man analyserade var det automatiskt ett högre betyg. Men nu är det ju faktiskt, alltså du ska ha samma förmåga för alla betyg, bara fast med olika kvalitet och djup. Och det tycker jag är en stor förändring; det är det som påverkar mest av bedömningen. Och samtidigt vilka uppgifter man ger till elever, just hur man ska bedöma det, kopplat till de nya.

Eleverna levde fortfarande kvar i det här att jämförelser och analyser gav högre betyg, fortsatte läraren, men hon menade ändå att det nya skulle bli tydligare för eleverna. Dock kunde det ibland vara svårt att förklara för eleverna, som på den här skolan var vana vid att läsa kunskapskrav och mål. De förstod inte vad ”utvecklingslinje” och ”komplext” och ”förhållandevis” var, och läraren hade uppfattat att hon inte fick ge dem konkretiserade versioner av kunskapskraven:

Vi får ju inte skriva ner och bryta ner och konkretisera kunskapskrav och ge till dem.

Istället hade hon en muntlig genomgång där hon förklarade vad hon förväntade sig inför prov och så uppmanade hon eleverna att komma och visa arbeten för henne så kunde hon markera vad som var ett välutvecklat resonemang eller inte och på så sätt få dem att förstå.

Värdeorden frustrerande

Samtidigt var just dessa värdeord – såsom ”enkla” resonemang, ”utvecklade” resonemang och ”välutvecklade” resonemang – en stötesten för lärarna själva. Vad betydde detta egentligen? Vem bestämmer vad som är ett välutvecklat resonemang? Detta tyckte de var det ”jobbige” med nyheterna; det hade upplevts som ”jättefrustrerande”. För att hantera problemen ägnade de ämneslagstid till att diskutera detta och tillsammans titta på olika elevexempel och försöka komma fram till vad det kunde betyda.

Särskilt den ena läraren uttryckte sin irritation över värdeorden. Att stoffet var tydligt var egentligen inte så viktigt, menade hon. Det viktiga var att kunskapskraven var tydliga för att man skulle få en rättvis bedömning – och det upplevde hon inte att de var:

Och då kan jag känna – då kan jag bli så här: men var det inte det som var meningen med våra nya kunskapskrav att allting skulle bli mycket tydligare? Stoffet det vill jag strunta i faktiskt. Stoffet nej – ja, alltså, förstå mig rätt. Stoffet är kanske inte det viktigaste som finns där, utan ska mål och kunskapskraven måste ju vara det viktigaste, som ska vara det tydligaste för att vi ska få en rättvis bedömning av alla elever. Och jag upplever ju inte att det är tydligt, det gör jag inte! Stoffet är jättetydligt och det kan väl vara, jag vet inte, bra, eller det skiljer sig inte speciellt mycket från det som vi har valt att jobba med innan, det måste jag säga. Men kunskapskraven blev jag, jag vet inte, besviken att de inte är tydligare än de är.

För det kan ju vara så på våran skola, i vårat arbetslag, så sitter vi och diskuterar det här och då kan vi tillsammans komma fram till att så här är det. Men att man på en annan skola kanske kommer fram till att nä, de här begreppen, de ska vara större än så. Det ska innehålla mer än så. Och då blir det heller inte rättvist för eleverna, ju. Då glömmet vi bort det som var syftet med det: att vi ska få till stånd en så rättvis bedömning som möjligt för alla vare sig du går i x-skolan eller y-skolan eller var du nu går någonstans.

I likhet med kemilärarna hade samhällskunskapslärarna haft förväntningar på tydliga kunskapskrav; förväntningar som inte hade infriats. Att man hjälptes åt i ämneslaget var bra, men inte tillräckligt för att få en rättvis betygssättning i landet. En av lärarna trodde att det skulle komma elevexempel från Skolverket så småningom.

En lärare lyfte som en positiv förändring med den nya betygsskalan att den hade fler steg. Det blev mer rättvist när man slapp hålla på med plus och minus som tillägg till betygen.

Samhällskunskapsämnet detsamma

Lärarna uppfattade inte någon större förändring av ämnet som sådant. Det nya med förmågorna var just kunskapskravens konstruktion, inte förmågorna i sig. Dessa var självklara ingredienser i SO som lärarna redan tidigare hade arbetat med. Det var också självklart att förmågorna krävde faktakunskaper; att det hängde ihop. Det går inte att föra resonemang och analysera om man inte har faktakunskaperna.

Vad gäller det centrala innehållet såg de vissa förändringar. Det var till exempel att EU nu vävdes in som en del av Sveriges statsskick istället för att betraktas som något separat och att social tillhörighet, identitet och dylikt nu var mer fokuserat. En av lärarna menade att skillnaden nu snarast låg i att man såg en röd tråd i innehållet över stadierna. Mänskliga rättigheter fanns exempelvis med hela vägen, så att det blev en fördjupning ju högre i årskurserna man kom. Förhoppningsvis skulle detta innebära att eleverna framöver skulle ha bättre förkunskaper när de kom till årskurs 6. Som det nu var kunde det skilja mycket mellan elever från olika skolor.

Förkunskapernas roll hade också skapat ett dilemma i och med att de nationella proven hade flyttats till årskurs 6 och prövade kunskaper som eleverna fått under hela sin tidigare del av grundskolan. Den ena läraren pekade här på skillnaden mellan hennes ämnen å ena sidan och svenska, engelska och matematik å den andra. Där var det mer samma färdigheter som övades genom årskurserna, medan ”däremot i SO-ämnena så, det är ju specifika kunskaper som du måste ha inhämtat för att gå vidare och har man inte dem – vad ska man göra då?”

Vad hände i praktiken?

Samhällskunskapslärarna på Korntorgsskolan noterade alltså vissa distinkta skillnader mellan de tidigare styrdokumentet och de nya, men hade också frågor kring tolkningen av värdeorden. Blev det då någon skillnad i hur de undervisade och bedömde till följd av de nya styrdokumentet?

Alla förmågor på alla betygssteg

Ja, 2014 hade Lgr 11 och den nya betygsskalan medfört en del förändringar i undervisningen av samhällskunskap (eller snarare SO generellt). En lärare beskrev hur hon hade fått göra om sitt gamla material ganska rejält. Det krävdes mycket jobb för att anpassa ”materialet efter det centrala innehållet och efter alla de här målen som finns”. Den största skillnaden var att det med den tidigare läroplanen i princip räckte med faktakunskaper för att få godkänt, medan eleverna nu till viss del skulle kunna utveckla sina resonemang och göra enklare jämförelser:

Intervjuare: Kan du beskriva det, lite mer konkret på vilket sätt har du behövt arbeta om det liksom? Vad är skillnaden från det nya mot det gamla?

Lärare: Framför allt är det väl att när man tänker på det gamla så, för att få ett godkänt, om jag inte minns fel, så var det mycket faktakunskaper. Det räckte i princip att du hade... du kunde rabbla länder och huvudstäder och fakta liksom utan att behöva resonera och reflektera kring det och där är väl den stora skill-

naden. För att få ett E idag så ska du till viss del kunna utveckla dina resonemang och du ska kunna göra lite lättare jämförelser så att det räcker ju inte med sådana poäng... liksom Albanien 1, Spanien... alltså det fungerar ju inte riktigt så där har man ju behövt göra nytt material liksom.

Den här förändringen av bedömningen hade också lett till att hon har förändrat sin undervisning:

Intervjuare: Ja, och då så var min fråga om det också då har förändrat din undervisning på något sätt?

Lärare: Ja, det har det ju gjorts på så sätt att vi tränar eleverna att göra en jämförelse eller vi tränar dem att resonera kring varför människor bor vid vatten och det är ju här de här elevexemplen också kommer in. Och jag har ju försökt att... nu har jag ju de här kurserna men jag försöker hitta tid för att ha lite mindre grupper, seminarietillfällen. Jag gillar inte de här [passen där eleverna arbetar enskilt och lärarna går runt och handleder] så mycket, så jag försöker styra upp det ibland och ha lite mindre seminariegrupper då eleverna just får sitta tillsammans, få en uppgift, resonera omkring det här, diskutera. Så gjorde jag inte de första åtta åren när jag var lärare, utan då var det ju mer faktainläring: plugga in det här liksom så kör vi ett prov på det sen. Nu är det mer liksom, ja, men lär dig att göra en jämförelse, hur gör man det? Jo, men då ser man vilka likheter det finns mellan länderna och vilka skillnader det finns. Innan var det ju mer plugga in fakta om Brasilien och sen redovisa vad du har kommit fram till. Det är inte lika intressant längre att... eller det går ju inte om man ska liksom kolla då på G-nivån mot E-nivån idag då, utan då ska man ju också resonera omkring sina resultat och fundera på vad de här skillnaderna och likheterna beror på.

Som framgår av citatet var hon kritisk också mot Korntorgsskolans arbetsformer i vissa delar och tyckte inte att de var anpassade riktigt till vad som behövdes. Hon hade därför själv börjat arrangera seminarietillfällen där eleverna fick lära sig och fick träna på att resonera och jämföra.

Läraren ifråga ansåg att många kurser i den gemensamma banken var dåliga och därför krävde att hon själv fick jobba mycket med att ta fram material etc. Hon hoppades nu på att skolan skulle köpa in färdiga läromedel även i SO.

Späckade kurser

Lärarna upplevde också att kurserna var späckade: det var väldigt mycket som skulle hinnas med på kort tid. Ett specifikt problem uppstod i bedömningen, till följd av att kurserna vanligen var ämnesintegrerade och därför kunde innehålla exempelvis både samhällskunskap, geografi och historia. En av lärarna påpekade både 2012 och 2014 att kurserna därför kunde innehålla "jättemånga mål som ska uppnås" och att det är en "jättesvårighet när man ska mäta sju olika förmågor på samma gång" i en kurs på fyra veckor. Det blev också förvirrande för eleverna. Denna lärare upplevde att det var fler mål nu än tidigare. Det ämnesintegrerade arbetssättet var alltså svårt att kombinera med kraven att bedöma och betygssätta varje ämne enskilt.

Tolkningssvårigheter i bedömningen

Bedömning och betyg var stora diskussionsfrågor på skolan de undersökta åren. De intervjuade samhällskunskapslärarna 2012 upplevde en del tolknings-svårigheter i arbetet med bedömning och betygssättning – och i förlängningen

därmed också undervisningen. Dessa tolkningssvårigheter hade att göra med relationen mellan kunskapskrav och centralt innehåll, tillsammans med tröskelregeln och värdeorden.

Lärarna frågade sig om det var möjligt att sätta A i årskurs 6 och årskurs 7, där eleverna inte kunde föra välutvecklade nyanserade resonemang. De hade kommit fram till att man fick sänka kraven på den nivån: det är skillnad på att vara tolv år och femton. Men frågan komplicerades av att kunskapskraven också relateras till innehåll. En lärare insåg, efter att ha deltagit i en konferens om betyg, att hon ju faktiskt inte kunde sätta betygen B och D på kurserna, eftersom en kurs inte innehöll alla ”kvaliteter”. Mellanbetygen skulle sättas om övervägande del av ett lägre kunskapskrav var uppnått, konstaterade hon, varför de rimligen inte kunde användas om kursen bara prövade vissa delar. I förlängningen innebar väl detta sätt att tänka att när eleven gick ut årskurs 9, så måste läraren kolla igenom om eleven ”har allt med” när slutbetyget sätts, resonerade läraren. Men hon var osäker: ”Är det så man ska tänka?”

Till detta kom komplikationen med tröskelregeln:

... svårt också om man sedan då kommer upp i nian och så ska man sätta betyg: allt på E är uppfyllt, lite på C och faktiskt även saker på A. Då blir ändå så bara betyget ett D. Även om eleven är uppe och nosar på A, på vissa saker. För man har inte uppfyllt allting på C. Och den kan jag uppleva, tycker jag är svår att förklara för elever.

Vår tolkning här är att när det gällde just tröskelregeln var det inte svårt att förklara för eleven för att läraren själv var osäker, eller för att regeln var komplicerad eller otydlig, utan för att regeln uppfattades som orimlig.

Tröskelregeln tillsammans med kunskapskravens konstruktion (kombinationen av förmågor och innehåll) innebar också att man egentligen behövde en mycket utförlig dokumentation:

[N]är det kommer till slutbetyg så hamnar man ju, för att dokumentation, man skulle ju kunna göra så att om eleven når allt på E där, och kanske bara goda kunskaper där, men, eller mycket goda där då. Man har lite hopplock. Så hade man haft en dokumentation som fungerade bra, så skulle man kunna se i årskurs 9, ja för att nå dit så behöver eleven göra det där också. Men, förstår ni vad jag menar? Men det har vi inte.

Problematiken med det centrala innehåll som inbegrips i kunskapskraven, kom också till synes för några elever med åtgärdsprogram. De hade inte klarat kraven på arbetsområden tidigare under högstadiet. Innebar det att de måste göra om dem för att kunna få sina slutbetyg? Eller kunde man testa kvaliteterna på något annat område?

Sedan centralt innehåll – nu har jag ju åtgärdsprogram för ett par elever, och då var ju diskussionen om de ska behöva göra samma saker igen. Till exempel om Upplysningen eller den här landfördjupningen om Sydamerika som jag gjorde. Eller om man skulle kunna testa dem på något annat för att, vad heter det, testa de här kvaliteterna. Och se att de uppnår dem. Men då kommer ju det här med centralt innehåll, för de måste ju ha med sig ett visst stoff också. De måste ju ha ett visst centralt innehåll med sig, för att den här Upplysningen, den kommer ju inte tillbaka sen i nian, utan då är det ju andra saker man fokuserar på. Så det vi

kom fram till det var ju att de skulle göra liknande uppgifter som visar då att de får med sig det här centrala innehållet också. För annars så missar de ju det.

Den slutsats lärarna hade dragit i detta fall, var att eleverna måste ha med sig ett visst innehåll och därmed alltså göra liknande uppgifter som visade att de hade det. Kvaliteterna ifråga gick inte att testa utan innehållet. SO-ämnenas förmågor inbegrep visst stoff.

En annan lärare påpekade i sammanhanget att det var ännu värre när de satte betyg i årskurs 6, för då hade man ingen aning om ifall stoffet var täckt i årskurs 4 och 5, eftersom eleverna kom från många olika skolor.

Ytterligare en svårighet var de svårtolkade värdeorden: även om lärarna kände sig hyfsat samstämmiga, var det troligt att de hade olika syn på vad ”nyanserade resonemang” var. Och visst kunde de förklara skillnaden mellan ett enkelt och ett mer utvecklat resonemang. Men sedan, hur förklara nästa steg för eleverna? Lärarna på Korntorgsskolan hade läst kommentarmaterialet till kunskapskraven och uppskattade det, men efterlyste ändå förklaringar, konkretiseringar. En av lärarna påpekade också att förväntningarna hade varit högt ställda – ”yippie, nu äntligen så kommer det här konkreta!” – och så blev det inte så konkret i slutändan. Man fick klia sig i huvudet igen.

Också vid besöket 2014 handlade de stora diskussionerna på skolan om betyg och bedömning. De rörde formativ respektive summativ bedömning, men också fortsatta frågor i anknytning till de stötestenar som beskrivits ovan. De båda lärare som intervjuades 2014, kände sig dock tryggare nu efter att ha arbetat och diskuterat i det nya systemet ett tag och efter att ha genomfört nationella prov.

Det var alltså tydligt att nationella proven i någon mån fungerade som riktmärken för dem. Den yngre läraren berättade att han hade modifierat sin uppfattning av var kraven låg efter att ha genomfört ett nationellt prov i samhällskunskap i årskurs 6 som han uppfattade var lätt för eleverna:

Intervjuare: Påverkade det liksom din förståelse av kursplanen? Provet.

Lärare: Ja, men det gjorde det faktiskt. Det gjorde det faktiskt, alltså delvis för att jag kände att jag har varit för hård i mina tidigare bedömningar utifrån årskurs 6, faktiskt. För det var ju det jag tänkte att när det här provet kom och jag rättade det, då kände jag shit, antingen är det här provet för lätt eller så är jag för hård i mina bedömningar. Vad är det mest troliga? Jo att jag är för hård, antagligen. För att när man är osäker så kan, alltså börjar man låt oss säga på en ny läroplan då kan det ju gå åt två håll: att man blir för hård eller man blir för snäll. Det är väldigt sällan man hittar en perfekt linje från början. Och det här nationella provet som jag hade förra året, det gav oss ändå en liten indikation på hur vi ska tänka kring bedömningar generellt sett. Att vi, jag personligen är nog lite för hård. Kollar man på nationella provet vad som efterfrågas i samhällskunskapen då har jag nog varit lite för hård helt enkelt. Och ja, det är så man tänker i alla fall. Att man är alldeles för hård i det.

Den andra läraren hade längre erfarenhet av både undervisning och bedömning. Också hon hade i viss mån reviderat sin uppfattning om var betygsgränserna låg efter att ha sett några nationella prov. Som en konsekvens uppfattade hon inte längre att E innebar högre krav än G, vilket var den tolkning hon först hade gjort.

Samtidigt var det tydligt att hon inte helt lät sig styras av de betygsnivåer som proven implicerade. Där den mindre erfarne läraren drog slutsatsen att han hade varit alltför hård i sin bedömning, drog den mer erfarna läraren slutsatsen

att proven var för lätta. I de nationella prov som hon genomförde vårterminen 2013 – geografi årskurs 9 och samhällskunskap årskurs 6 – var lägsta-nivån oerhört låg, tyckte hon: hennes sjuårige son därhemma klarade dem. Det räckte att kunna resonera i största allmänhet, utan att ha några större kunskaper i ämnena:

Så jag tror det är jättebra att kunna resonera och tänka själv, men det måste ju vara kopplat också till faktakunskaper.

Det historieprov som årskurs 6 genomförde vårterminen 2014, däremot, var mycket svårare. Det som var svårt var att det krävde ganska mycket faktakunskaper: man skulle känna till Gustav III och olika epoker. Konsekvensen blev en stor nivåskillnad mot föregående år. De flesta eleverna fick E eller D, bara några enstaka A och B på de totalt över 100 eleverna i årskurs 6. ”Katastrofresultat”, kallade läraren det. Efter de dåliga provresultaten fick rektorn många mail från arga föräldrar, som undrade vad skolan höll på med.

De nationella proven i SO vårterminen 2013 var de allra första som genomfördes. Det var en utprovningssomgång, där proven inte behövde ligga till grund för lärarnas betygssättning, och det är förstås inte uppseendeväckande att svårighetsgraden svajar när helt nya prov ska konstrueras. Det principiellt intressanta här är den viktiga roll som just innehållet spelade för lärarens bedömning av svårighetsgraden. Hon uppfattade uppenbarligen att proven 2013 saknade kopplingen till faktakunskaper, vilket inte stämde med hennes ämnesuppfattning, nämligen att förmågorna i de samhällsorienterande ämnena var innehållsbaserade. Provet 2014 däremot krävde ganska mycket och vissa specifika faktakunskaper, och det var det som gjorde det svårt för skolans elever. Utan fakta blev provet för lätt, med fakta blev det för svårt, för att hårdra det en smula.

Även om läraren ifråga värderade proven utifrån sin egen erfarenhet av lämplig svårighetsgrad i respektive ämnen och årskurser, snarare än att hon fullt ut lät sig styras av dem i sin bedömning, framgick i andra resonemang att hon ändå i någon mån betraktade dem som riktmärken. Just årskurs-6-provet i historia menade hon till exempel kunde vara en signal till skolan om att de måste bli bättre i vissa delar.

Samtidigt konstaterade hon att eleverna fick mycket av sina kunskaper i de skolor där de gick tidigare årskurser. Korntorgsskolan hann inte rätta till allt före de nationella proven i årskurs 6 och hon som enskild lärare var dessutom låst till de kurser som fanns i den gemensamma banken och kunde därför inte lägga om undervisningen hur som helst. Istället önskade hon att de skulle få eleverna i årskurs 7 istället, om nu nationella proven skulle ligga i årskurs 6.

2014 hade alltså den värsta osäkerheten lagt sig. Men trots att båda lärarna kände sig tryggare nu, efterlyste de nationella elevexempel: ”konkreta exempel kopplade till de här nivåerna” och liknande stöd; kanske ett material med övningar på E-nivå, någon slags guide eller lathund, sa den ena.

Den andra läraren pekade på den positiva sidan av att de inte kände sig helt säkra, nämligen att de då höll igång diskussionen i ämneslaget. Om man kände sig hundra procent säker skulle man kanske ta det med en klacksparck, istället för att ständigt försöka fördjupa sig. På en senare fråga om han hade behov av något ytterligare statligt stöd, framkom dock att även han önskade sig just mer elevexempel som konkretiserade begreppen:

Alltså det här kommer att låta hemskt, men vi har ju faktiskt mer stödmaterial nu än vad vi hade tidigare, upplever jag i alla fall. Och det är ju bra i sig. Det är jättebra ju. Det jag däremot skulle vilja se mer av det är ju faktiskt elevexempel, där man förtydligar begreppen. Ännu mer, gör det ännu konkretare. Sedan ska man kanske inte alltid, det är klart man inte ska dumförklara, men vi är faktiskt människor, vi kan tänka fritt också. Men tydligare exempel utifrån kursplanen så att man kan visa för eleverna. Alltså utifrån det centrala innehållet, faktiskt, för oftast blir det ju så att vi får ju skapa material som vi visar för eleverna för att försöka göra det tydligt för dem. Och vi gör ju alltid vårt bästa. Men vi kan ju aldrig med hundra procent säga att vi är säkra på det vi gör. Utan det är ju därför vi har dialogerna, men det hade ju varit... Men det känns så småsint att begära sådana saker, när man redan har fått så mycket material. Det tycker jag.

Visst kunde lärarna tänka själva och visst jobbade de på enligt bästa förmåga med att ta fram material och exempel för att göra det tydligt för eleverna. Men säkra på att det blev helt rätt, kunde de inte vara.

Elevkommunikation

Andra förändringar av lärarpraktiken som de intervjuade berättade om, gällde kommunikationen med eleverna. En av lärarna 2014 la ner mer krut på att synliggöra för eleverna vad som efterfrågades. Det gav en tydligare förankring i läroplanen:

Tidigare då antydde man bara. Att de ska göra det här och det vet de om. Det kan man inte göra på samma sätt längre. För att det är fortfarande, som jag sa tidigare, nytt för oss och nytt för dem. Så att inför varje föreläsning/lektion man har, försöker man alltid förklara: det här är vad som efterfrågas och det här är det vi ska jobba utifrån. Så tydligare förankring i läroplanen utifrån, alltså i lektionen skulle jag vilja prata om, faktiskt.

Den andra läraren berättade 2012 om hur eleverna förväntade sig att lärarna visste vad allt i kunskapskraven betydde, vilket ibland fick henne att känna sig som en "stor bluff". Nu 2014 var hon som sagt säkrare i den nya bedömningspraktiken. Också för elevkommunikationen var de nationella proven till direkt hjälp. Det senaste året hade hon börjat plocka exempel från de gamla nationella proven som nu lagts ut på nätet. Det handlade då inte om att förbereda eleverna för kommande nationella prov, utan var ett sätt att förklara förmågor och kunskapskrav för eleverna:

Och sen för att göra de här målen tydliga – för jag tycker ju att de... Läser man i kursplanen så är de ju ganska svårt skrivna och eleverna... alltså det är ju vuxenspråk och det är kanske inte alltid elevspråk kan jag tycka. Så jag försöker ju som jag sa innan att plocka exempel från nationella proven, koppla någon uppgift till målet och sen jobba mycket med elevexempel och elevbedömningar.¹²⁹

Den mer erfarna läraren upplevde att de nya kunskapskraven och betygen hade lett till ökad stress hos eleverna, i alla fall en del av dem. Eleverna i årskurs 9 var mycket mer medvetna om vad som krävdes, just för att lärarna hade lagt ner mycket mer tid på att förklara detta och visa exempel etc. Det hade blivit tydligare för eleverna vad exempelvis ett "välutvecklat resonemang" var. Denna

129 Med "målen" menar hon alltså kunskapskraven.

medvetenhet hade dock också skapat en stress hos dem. Det fanns många duktiga elever på skolan som satsade på skyhöga betyg och de blev nervösa. Man fick nästan bromsa många elever, berättade hon: lära dem att sätta punkt.¹³⁰

Svenska

Avsnittet om svenskämnet disponeras på samma sätt som de tidigare ämnesavsnitten: Först beskrivs hur svensklärarna uppfattade och värderade nyheterna och vad de såg som skillnader jämfört med Lpo 94-tiden. Sedan beskrivs de konkreta förändringar i lärarpraktiken som gick att urskilja efter ett par års arbete med den nya läroplanen, kunskapskraven, betygsskalan och de nationella proven.

Mottagande 2011

Överskådlighet

De intervjuade svensklärarna på Korntorgsskolan upplevde att den nya kursplanen var lite tydligare än den förra. Den var mer överskådlig och mindre öppen för tolkning. Progressionen från årskurs 1 och upp till årskurs 9 var bättre och mer genomtänkt och strävansmålen borttagna. En av lärarna trodde att hon skulle komma att använda den nya mer än den förra, tack vare det tydliga uppbygget.

Centralt innehåll tydligt framskrivet

Lärarna uppskattade också att det fanns ett tydligt framskrivet centralt innehåll. De trodde att det skulle bidra till likvärdighet och rättvisa: oavsett vilken skola en elev gick på, skulle han eller hon få ta del av samma innehåll.

De hade inte märkt att något innehåll hade tagits bort eller saknades jämfört med den tidigare kursplanen, men däremot hade en del tillkommit eller betonades mer. Till detta hörde ny teknik. Båda lärarna kände visst behov av fortbildning just för vissa delar av de digitala verktygen. Bild och estetiska uttrycksformer hade också tillkommit, och en av lärarna berättade att hon hade arbetat med filmanalys förut, men däremot inte så mycket med att göra film. Teater hade hon heller inte mycket erfarenhet av. Andra exempel på sådant som var tydligare framskrivet eller nytt var att eleverna skulle kunna ge feedback och göra informationssökningar på nätet. En av lärarna påpekade att det var svårt att säga vad som verkligen var nytt och vad som bara hade formulerats om, så att det kändes mer betonat. Det gällde exempelvis källkritiken och vikten av att använda ett ändamålsenligt språk.

På det hela taget uppfattade de dock att svenskan var samma ämne nu som då: förändringen var inte stor.

Kunskapskrav och betygsskala

Svensklärarna tyckte alltså att den nya kursplanen var tydligare än den förra, men kunskapskravens värdeord uppfattade de som väl ”tolkningsbara”. Det fanns en risk för att bedömningen blev godtycklig, menade de, eftersom vad man bedömde som ”välutvecklat” kunde variera mellan olika lärare. Ett sätt att

130 Andra lärare framhöll 2012 att eleverna på skolan redan med tidigare läroplan och betyg var stressade, och ansåg inte att det nya hade förvärrat detta.

hantera denna svårighet var att diskutera med kolleger och titta på varandras elevarbeten, och det gjorde också svensklärarna på denna skola. Ämneslaget träffades organiserat varje vecka och däremellan fördes också mer informella diskussioner. Detta uppfattades som mycket värdefullt. Just bedömning och den nya betygsskalan hade de över huvud taget talat mycket om på skolan.

Problemet, påpekade en av dem, var att det också kunde skilja sig mellan skolor i hur man tolkade värdeorden och detta avhjälpes inte med ämneslagsdiskussionerna på skolan. Därför efterlyste lärarna nationella elevexempel – litegrann som i nationella proven – som kunde ge vägledning i vad som krävdes för olika betyg. Elevexempel behövdes också för de muntliga delarna av ämnet. Lärarna återkom flera gånger i intervjuerna till behovet av elevexempel. Det skulle också underlätta kommunikationen med eleverna som i nuläget hade svårt att förstå de fetmarkerade orden i kunskapskraven. Lärarna använde egna exempel för att förklara för eleverna, men ville alltså gärna ha nationella sådana för att kunna stötta eleverna på bästa sätt.

En annan skillnad mellan den tidigare kursplanen och betygskriterierna och de nya, var hur progressionen uttrycktes. Nu skulle eleven exempelvis kunna analysera redan på E-nivå, där det tidigare varit så att för Godkänt var det mycket fakta, för VG kunna jämföra och för MVG även analysera. Nu fanns dessa aktiviteter mer utspridd över alla betygsnivåer. När det gäller konstruktionen med alla förmågor på alla betygssteg är det inte helt lätt att avgöra i vilken utsträckning lärarna själva tänkte i termer av en schabloniserad ”betygstrappa” tidigare, eller om de snarare blev uppmärksammade på denna skillnad när de läste på eller deltog på konferenser. En av dem hänvisade exempelvis till sin egen skoltid istället för sin lärarpraktik för att illustrera hur detta tillämpades. Däremot framgår klart i intervjuerna att skolans elever hade uppfattat att det fanns en sådan schabloniserad betygstrappa och att lärarna därför nu talade med eleverna om att de också på E-nivå måste kunna göra en enkel analys eller föra en enkel diskussion.

En annan förändring på bedömningsområdet som krävde diskussioner med eleverna, var det som vi i denna rapport kallar ”tröskelregeln”. Att kunskapskraven för E, C och A måste vara uppfyllda i sin helhet för dessa betyg, uppfattades som något nytt av både lärare och elever:

Om man inte når alla målen för E, utan det är något mål på E som man inte klarar, så kan du ju inte få de högre betygen heller. Och trots att man ändå klickar i de andra att man når väldigt högt i de andra, så kan man fortfarande bara få E. Och det är klart att det, att få eleverna att förstå. För det tror jag nog är en utmaning för oss faktiskt: att få eleverna att förstå att din styrka är detta, att det är jättebra, men detta behöver du jobba mer med. För då jag tänker att de inte tappar modet, bara: ska jag jobba jättemycket med detta, men jag är ju duktig på detta? Så det tror jag är en utmaning för oss.

Ett exempel som just denna lärare tog upp, var elever som var väldigt blyga och som därför hade problem med den muntliga framställningen. Det gällde då för lärarna att på olika sätt anpassa och att stärka dessa elever. Hon trodde inte att det skulle bli ett jättekymmer, men frågan hade diskuterats en del i ämneslaget. Tröskelregeln innebar en kravhöjning, ansåg lärarna.

Om risken med tröskelregeln var att eleverna tappade modet, så trodde en av lärarna däremot att den mer fingerade betygsskalan skulle kunna fungera moti-

verande på elever som låg nära ett högre betyg. Precis som de flesta andra lärarna i studien uttryckte de sin uppskattning av att betygsskalan nu hade fler steg.

Ämnesövergripande arbete efterlystes

Svensklärarna ansåg att skolan borde arbeta mer ämnesövergripande, både för att ge eleverna ett helhetsperspektiv och en djupare förståelse i ämnena, men också som ett sätt att hantera elevstressen, som var stor på denna skola med många ambitiösa elever. Ett exempel på en lämplig ämnesövergripande kombination var svenska och historia. Som nämnts i inledningen ingick i företagets koncept att vissa ämnen samordnades i ämnesövergripande teman och att undervisningen där gavs årskursvis. Till dessa ämnen hörde exempelvis historia och samhällskunskap. Svenska hörde däremot till den grupp ämnen där eleverna arbetade enligt sin individuella studiegång, på olika nivåer och i olika takt. Detta försvårade möjligheten att samarbeta mellan svenska och ämnen som gavs i kurser inriktade mot en årskurs (och där eleverna, enligt åtminstone vissa intervjupersoner, också följde sin klass).

Vad hände i praktiken?

Som framgått ovan, hade den företagsgemensamma banken omarbetats redan 2011, även om arbetet också fortsatte efter hand. Den jämförelse mellan den gamla och nya kursplanen 2011 som redovisats ovan, är i alla fall delvis en jämförelse av den gamla och nya banken; redan då berättade lärarna exempelvis om konkreta förändringar av undervisningen, som att göra film.¹³¹ Vid den andra intervjuomgången 2012 hade lärarna en hel del frågor som gällde bedömning och betygssättning, varav en del inte riktigt hade kommit upp till ytan 2011. Slutligen 2014 var nationella proven det som varit i fokus mycket. Eftersom Korntorgsskolan var relativt tidigt ute med implementeringsarbetet, hade den lärare som intervjuades 2014 svårt att svara på frågor om konkreta förändringar; hon mindes helt enkelt inte hur det var tidigare.

Elevuppgifter och undervisningsmaterial

Företagets gemensamma bank omarbetades alltså för att stämma med de nya kursplanerna. Lärarna på Korntorgsskolan deltog till viss del i detta arbete, men lejonparten genomfördes av andra lärare med centrala funktioner. Uppläggningsen av arbetet och sättet att undervisa förändrades inte särskilt mycket, utan det handlade om att se till ”att man får med det som man verkligen ska ha med och som man betonar mer idag och så där, och det har vi ju ändrat, så att säga, i vår [bank]”. Arbetet gick till så att man utgick från det gamla och anpassade det till nyheterna:

Det är inte jag... det är inte vi lärare som skapar dem så, utan det är ju att man har utgått ifrån centrala innehållet och sedan har man formulerat om och tagit det

131 I själva kursplanen finns inte specificerat att eleverna ska göra film; där är formuleringarna ofta mer generella eller abstrakta. Där framgår således att undervisningen ska behandla bland annat ”Texter som kombinerar ord, bild och ljud, och deras språkliga och dramaturgiska komponenter. Hur uttrycken kan samspela med varandra, till exempel i tv-serier, teaterföreställningar och webbtexter.” I kunskapskravet för betyget E i årskurs 9, finns bland annat följande formulering: ”Genom att kombinera olika texttyper, estetiska uttryck och medier så att de olika delarna samspelar på ett i huvudsak fungerande sätt kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap.” (Skolverket: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, s. 226 respektive 230.)

som varit tidigare på [banken], men har gjort om vissa saker så att säga, så att man har fått med det centrala innehållet.

Också i företagets centrala riktlinjer för anpassningsarbetet (åtminstone inledningsvis), framgick att de skulle ta sin utgångspunkt i det befintliga och komplettera eller omarbета det, snarare än att bygga upp en helt ny bank:

I bygget inför Skola 2011 är devisen att så lite som möjligt ska ändras, inga ändringar i onödan, allt som går att ha kvar som det är får vara kvar, allt som går att återanvända ska återanvändas [...].

Detta arbete att omarbета och komplettera banken var samtidigt något som pågick kontinuerligt, och där lärarna deltog i mån av tid (som de inte hade så mycket av).

Till de exempel på konkreta förändringar som lärarna berättade om, hörde som nämnts att eleverna skulle göra egna filmer. Den nya kursplanens skrivningar om teknik, visade sig till exempel i att eleverna skulle kunna redovisa med Powerpoint. Den ena läraren berättade att så hade hon alltid gjort, så det blev ingen skillnad i hennes praktik på grund av det. För svenskan hade det också tillkommit uppgifter där eleverna skulle lägga upp en undersökning, intervjua och göra uppställningar i Excel. Detta var en följd av att det entreprenöriella lärandet hade skrivits in i läroplanen.

Förändringen kunde också ta sig uttrycket att man flyttade uppgifter för att säkerställa att alla elever verkligen fick ta del av det centrala innehåll som föreskrevs, och inte bara de duktigaste eleverna. Exempel på det var att kunna läsa litteratur från olika tider och förstå hur det påverkat människan; ett annat exempel var myter. Tidigare fanns uppgifter om detta, men bara de elever som kom längst genomförde dem. Nu flyttade man ner uppgifterna i studiegången och omarbetade dem så att även elever som inte var så avancerade ändå kunde göra dem på sin nivå. Syftet var att garantera att eleverna gick ut skolan med det innehållet.

Möjligen kan en del sådana förändringar där fördjupningsuppgifter blev gemensamma för alla elever, beskrivas som en anpassning till att alla förmågor skulle finnas med på alla betygsnivåer:

Vissa typer av kunskaper och förmågor som kanske inte har varit lika framhävda tidigare som nu är det då. Så att då har det ju bearbetats in i den nya [banken] då jämfört med den gamla. För att nu är det krav, nu måste det ingå. Tidigare låg det mer som en avancerad uppgift men nu har man brutit ner den och kan man fortfarande jobba med den här uppgiften och få ett A, men man kan också jobba med den och få ett E.

I de senare intervjuerna var den skillnad som innebar att alla förmågor fanns på alla betygssteg inte lika framhävd som 2011. En av lärarna 2012 ansåg till exempel att Korntorgsskolan legat i framkant redan tidigare på så sätt att lärarna inte hade nöjt sig med enbart faktakunskaper för godkänt betyg:

Det räckte ju inte med att du kunde rabbla en massa upplysningsfilosofier om du inte förstod vad de sa. Så det har vi ju alltid sagt, [...] fanns det inget djup i kunskapen så fick du inte ett G.

Men lärarna i gruppen menade ändå att sådana föreställningar fanns hos *eleverna*, och berättade att de nu ännu mer tryckte på att eleverna skulle utveckla sina tankar och motivera sina svar. 2014 nämndes inte alls någon sådan förändring.¹³²

Kontinuitet i bedömningen

Vid alla tre intervjuomgångarna, framgick att bedömnings- och betygssättningsfrågor var flitigt diskuterade och något som man ägnade mycket uppmärksamhet. Däremot verkade inte det konkreta bedömningsarbetet i svenska ha förändrats särskilt till följd av det nya. Mixen av formativ och summativ bedömning såg likadan ut. Rapporteringen genom företagets elevdokumentationssystem följde samma mönster som tidigare år. Samedömning av nationella prov tillsammans med några andra skolor i företaget hade man redan gjort ett par år, så det var inte heller något som tillkommit. Vid betygssättningen satt svensklärarna och gick igenom alla elever tillsammans. Också denna rutin fanns på plats före reformerna.

B- och D-betygen

En svårighet som framkom först 2012 gällde användningen av B- och D-betygen. Dessa ska användas då en elev har uppnått underliggande kunskapskrav i sin helhet och dessutom det närmast överliggande kunskapskravet till övervägande del. I skolans arbets sätt ingick att man betygssatte elevernas prestationer när de avslutade ett arbetsområde. En problematik som då uppstod var att tillämpningen av ”till övervägande del” blev knepig, eftersom de olika arbetsområdena normalt inte omfattade alla delar i kunskapskraven. På Korntorgsskolan hanterade man detta terminologiskt, så att man sa till eleverna att de hade utfört arbetsuppgifterna ”med B-kvalitet” – inte att de fick betyget B.

Det centrala innehållets roll i bedömningen

En annan bedömningsfråga som var aktuell 2012 var hur man skulle se på centrala innehållet vid betygssättningen, och särskilt då givet nationella proven. En elev som fick godkänt på nationella proven i årskurs 9, men som inte hade gått igenom allt centralt innehåll (för att han eller hon inte hade hunnit tillräckligt långt i skolans studiegång för svenskämnet); kunde en sådan elev ändå få godkänt slutbetyg? Läraren som tog upp denna problematik, menade nog att elever inte kunde få godkänt om de inte ”hade med sig” det man skulle, inte hade hunnit gå igenom det som de har rätt att gå igenom innan de började gymnasiet.

I bakgrunden låg nog här en diskussion mellan lärarna och rektorn på skolan. Rektorn fann det märkligt, berättade han i intervjun samma år, att man i större mängd kunde ge lägre slutbetyg än provbetyg:

Att eleverna, att vi liksom sänker en elev här, det finns inte. Det finns inte någon. Det innebär att... men vi kan höja någon elev utifrån att vi har sett kvaliteter på något annat sätt. Men att man i större mängd skulle liksom, ”nej, jag tror inte du har den kvalitén du visar på nationella prov, vi sänker betyget”. För mig är det helt realistiskt som rektor. Jag förstår inte de skolor som gör det, som man hittar i

132 2014 intervjuades på grund av sjukdom, ledigheter etc. endast en lärare i svenska. Hon var så inne i det nya att hon hade svårt att komma ihåg hur de arbetade före Lgr 11 och hade därför svårt att jämföra nu med då.

statistiken, som sänker många elever från ett nationellt prov. Jag vet inte hur de tänker, absolut inte. Och ingen har kunnat förklara det för mig, så att frågan är ställd, men inga förklaringar.

Rektorn hänvisade till en ”kvalitet” som eleven uppvisat i nationella provet, medan läraren hänvisade till ett centralt innehåll som eleven skulle ha med sig efter grundskolan. Det principiellt intressanta här är att frågan gäller relationen mellan centralt innehåll och förmågor, när det kombineras till kunskapskrav. I de allra flesta fall som lärare i undersökningen tog upp denna relation som problematisk eller svår att hantera, handlade det om kemi eller samhällskunskap (egentligen NO och SO). I svenska nämndes det sällan. Högst troligt berodde detta på skillnaden i karaktär mellan ämnena, där NO och SO är ämnen som till stor del får sin karaktär från innehåll eller stoff (som till exempel syror och baser eller det svenska statsskicket), medan svenska till stor del får sin karaktär från färdigheter (som läsa, skriva och tala). SO och NO handlar mer om kunskap *om* och svenska mer om kunskap *i*.

Men även svenska har innehåll av samma karaktär som NO och SO, såsom exempelvis de litteraturhistoriska delarna eller de nationella minoritetsspråken. Denna kunskap-om-aspekt av ämnet prövas dock inte i de nationella proven i svenska, vilket är en följd av ett medvetet val från provmakarnas sida. Själva kunskapskraven i svenska implicerar dock även vissa kunskaper-om och därmed visst innehåll.¹³³

Det här exemplet från Kornborgsskolan visar alltså att samma principiella problematik kan uppstå även i svenskämnet. Att det blev tydligt i just Kornborgsskolan beror på att eleverna i svenskämnet läste i sin egen takt efter egna mål och hann olika långt på denna väg.

Noteras bör att ovanstående är en tolkning som inte är helt säker. Förändringen skulle möjligen istället kunna ha sin grund i att det nu finns ett centralt innehåll som undervisningen (för alla) ska behandla, och i så fall skulle det inte vara just kunskapskravens angivna innehåll som ligger bakom.

Brons, silver och guld

Kunskapskravens värdeord upplevdes fortfarande 2012 som relativa eller luddigt formulerade och gav i sig inte så mycket vägledning:

Jag tycker man har väldigt lite hjälp av denna, för att det är liksom enkla, utvecklade, väl utvecklade. Det kunde lika bra stått brons, silver och guld. Alltså det är egentligen bara en nivåskillnad. [...]

När det står så, då måste man ju gå på erfarenhet och sambedömning, men – det som hade hjälpt – och elevexempel. Elevexempel som finns från Skolverket eller som finns i vårt system. Det finns elevexempel i [banken] och då är de i sin tur kontrollerade mot Skolverkets krav.

133 Till exempel ”Dessutom kan eleven utifrån egna erfarenheter, olika livsfrågor och omvärldsfrågor tolka och föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk. Eleven kan också föra enkla resonemang om verket med kopplingar till dess upphovsman. Eleven drar då till viss del underbyggda slutsatser om hur verket har påverkats av det historiska och kulturella sammanhang som det har tillkommit i.” och ”Eleven kan föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om svenska språkets historia, ursprung och särdrag samt jämföra med närliggande språk och beskriva tydligt framträdande likheter och skillnader.” (Skolverket: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, s. 230–231.)

Lärarna satte alltså sin lit till erfarenheten och till den gemensamma bankens tolkning av betygsnivåerna och använde elevexemplen därifrån i kommunikationen med eleverna. Kollegerna i ämneslaget i svenska fortsatte också att diskutera och konsultera varandra för att överkomma osäkerheten i bedömningen. 2012 hade de också läst kommentarmaterialet till kunskapskraven i svenska. Även om någon ansåg att det var lite opedagogiskt upplagt, uppskattades det ändå generellt, eftersom det var just detta de efterlyste: ”elevexempel, så att man själv blir säker i sin bedömning”.

2014 kände sig den intervjuade läraren trygg inför betygssättningen i årskurs 9, trygg med den nya betygsskalan och de nya kunskapskraven. I sammanhanget nämnde hon spontant de nationella proven som de samrättade tillsammans med lärare i andra skolor inom företaget. Både de diskussionerna och samtalen i ämneslaget var jätteviktiga, sa hon, för det var inte ”busenkelt” utan fortfarande öppet för tolkning. Trots denna känsla av trygghet, framkom dock senare i intervjun att hon ändå gärna skulle vilja se mer nationell stöd, såsom nya elevexempel från Skolverket. Hon hade varit inne och tittat på Skolverkets Bedömningsportal, men där fanns inget för svenskämnet:

Men det har inte legat någonting där i svenskan, vad jag förstår. Så att jag har varit inne och tittat och... och det är ju någonting som man sukter efter, för man vill ju veta mer, man vill ju vara säker hela tiden på att man verkligen gör rätt, självklart att man bedömer rätt, och att vi här på skolan, tänker... rätt. För jag menar, vi är oense många gånger, vi tycker absolut inte likadant alltid. Utan det är ju då diskussioner är så viktiga, men då skulle man vilja ha någonting där man kan titta ”Jamen så här är det, och så här säger Skolverket”. Så det hade varit en trygghet, att det hade funnits mer material där. Verkligen.

Trots de goda lokala förutsättningarna med mycket diskussioner, skulle hon alltså ha önskat sig ännu mer stöd och då just det auktoritativa: så här säger Skolverket. I linje med detta föreslog hon också att uppsatsen i det nationella provet skulle rättas centralt. Här var skälet dock inte enbart behovet av en utomstående, auktoritativ bedömning, utan också att det var så tidsödande att bedöma uppsatserna. Hon återkom då till behovet av elevexempel även utanför proven:

För det är ju alltid så att man... jag efterlyser ju mer egentligen, elevexempel, det gör jag. Det hade varit jättebra. Även i muntliga där man kan gå in och lyssna, inte bara inför nationella provet, där man, där man skickar ut då från Skolverkets sida utan även annars, att det finns, att där man resonerar kring att ”Det här är en E-kvalitet därför att vi ser detta och detta. Och hade man utvecklat mer, ett utvecklat svar och resonerat och så, så hade det kanske nått upp till den nivån.” Alltså, att vi hade sett, det hade hjälpt oss jättemycket, det hade det gjort.

Tröskelregeln och nationella prov

Som framgått ovan hade lärarna 2011 vissa farhågor om negativa effekter av tröskelregeln. Detta nämndes inte spontant i intervjun 2014. Läraren såg fortfarande regeln som en utmaning och menade att lärarna för att möta den ”pushade” eleverna väldigt mycket och individualiserade. Hon la också till att det var väldigt sällan som eleverna hade så taggiga kunskapsprofiler så att de hade E på en sak och A på en annan.

Det lärarna däremot var kritiska mot var att tröskelregeln inte tillämpades konsekvent i bedömningen av nationella proven. Detta uppfattades som konstigt och den inkonsekvens som blev följderna försvårade kommunikationen med eleverna.

Nationella proven var för övrigt det stora som diskuterades på skolan vid besöket 2014 och svenskläraren var bekymrad över omfattningen. Det var svårt att organisera genomförandet och rättningen samtidigt som man upprätthöll verksamheten i övrigt. Proven ”förstör ju övriga undervisningen”, sa hon. Samtidigt framkom att nationella proven gav välbehövligen riktmärken för bedömningen. De diskussioner som fördes i anslutning till samrättningen tillsammans med kolleger i andra skolor i koncernen gav också ett värdefullt bidrag till tryggheten i betygssättningen.

Ett konkret exempel på hur nationella proven tjänade som riktmärken, var att lärarna hade justerat sin uppfattning om kraven för E. Av exemplen i provet förstod de att kraven för E var något lägre än för tidigare G, när det gällde den språkliga korrektheten.

Elevkommunikation och planering

Den lärare som intervjuades 2014 hade som nämnts svårt att redogöra för förändringar av det centrala innehållet och liknande, eftersom hon nu var så inne i det nya: hon kom helt enkelt inte ihåg precis vad de gjorde tidigare och kunde därför inte jämföra då och nu. De förändringar som hon såg nu handlade istället om elevkommunikation och planering och att hon använde den nya kursplanen mer aktivt i detta.

En konkret del av denna förändring, var att svensklaget på sistone arbetat med självbedömning och kamratbedömning och då hade eleverna själva fått läsa kursplanen:

Just det där med självbedömning och att eleverna ska bedöma varandras arbete och sådana saker. Så det har vi jobbat jättemycket med. Och vi har tagit, där vi har tagit med kursplanerna, och så vidare, så att de fått läsa in sig, eleverna, själva på det. Och det har vi inte gjort förut faktiskt. Nu har jag varit lärare ... i 18 år, så att det är rätt lång tid. Och det tycker jag är jätteroligt, och eleverna är också... tycker att det är roligt, faktiskt att bedöma varandras arbete och diskutera och så vidare. Så det har varit, för svensklaget då, så att säga, så har det varit mycket i fokus.

Läraren var osäker till varför man börjat med detta arbete nu. Kanske var anledningen att det hade kommit ut så mycket material från Skolverket, funderade hon. Lärarna hade också pratat om bedömning på ett helt annat sätt än tidigare. Sambedömning förekom visserligen förut, men nu mycket mer. Bedömning hade rent allmänt varit mycket i fokus för ämneslaget i svenska.

Att eleverna själva fick läsa partier ur kursplanen var alltså ytterligare ett exempel på att skolan nu mer direkt arbetade med kursplanerna, och inte bara indirekt via den gemensamma banken. Läraren försökte få eleverna mer delaktiga i undervisningen, få dem att förstå varför de skulle lära sig saker och vad som krävdes för olika betyg:

Hur det har påverkat mitt arbete? Jag vet inte, jag... det är väl det, det kanske sättet hur jag arbetar? Att jag har mer eleverna med mig på något vis. Att jag försöker få in dem, mycket mer delaktiga, i undervisningen. Det gjorde jag i och för

sig tidigare också, men att jag gör dem mer medvetna om det här med kursplaner och så vidare, att jag... att jag får in dem i, betygskriterierna rättare sagt. Det är väl nog det som jag... att försöka förstå, för eleverna då, varför saker och ting är viktigt? Varför lär man sig saker och ting? Lite mer sådana saker tror jag att jag diskuterar i högre grad nu är vad jag gjort tidigare? Att de ser nyttan av det, än att bara göra till exempel. Så det tror jag nog att jag har gjort. Att det har förändrat mig, så att säga. Att man diskuterar. Och eleverna nu, tycker jag, de: "Ja, men krävs det för här? Vad ska jag göra här?" Och "jag vill ha ett B, vad behöver jag göra då?" Så var det inte ri... klart, det var väl kanske lite det tidigare, men jag tror att det har blivit mer nu också. Det kanske är för att vi lärare är mer liksom på också, på något vis, att vi har... diskuterat det mycket.

Hon ägnade sig också själv mer åt planering: åt att fundera på hur hon skulle få eleverna att nå dit de skulle nå:

Trots att målen finns där [i studiegången i den gemensamma banken] och allting sånt där, så är det ju ändå hur man ska nå dit och att man involverar eleverna och så vidare. Så att planeringen är, tänker jag, nästan blivit mer nu för mig än vad det var tidigare. Jag tänker mer, mycket mer nu, på hur jag ska göra det, hur eleverna ska nå dit, än vad jag gjorde tidigare.

Samtidigt underströk hon starkt att planeringstiden var begränsad. Om hon fick önska något så var det just tid för reflektion och tid för att planera och förbereda bra lektioner – och även att göra det tillsammans med sina kolleger. Trots att lärarna på skolan beskrev sitt ämneslag som livaktigt och diskussionerna där som intensiva och täta, upplevde hon att tiden inte räckte för detta:

Intervjuare: Kan du säga några saker som skulle underlätta för dig eller stärka dig i din lärarroll?

Lärare: Stärka mig i min lärarroll... Tid för reflektion. Det tror jag. Att inte ha den här tidsbristen alltid att nu har vi, nu ska vi, nu har vi en kvart här, nu måste vi diskutera, nu måste vi göra detta och så utan, man har tid för reflektion, det hade stärkt mig. Och det tror jag mina kollegor skulle instämma i faktiskt. För det är som sagt alltid tidsbrist i allting för allting som man måste dokumentera och göra och förbereda och efterarbete och sådär. Så att det... Mer tid att kunna sitta med pedagogiska diskussioner, faktiskt. Det hade jag tyckt varit jättejättebra.

Årskurs 6 och tidigare

Korntorgsskolan påverkades likt Rönnaviksskolan påtagligt av att kunskapskraven och därmed nationella proven flyttades från årskurs 5 till årskurs 6 i och med reformpaketet – och naturligtvis också av införandet av betyg i årskurs 6. Eleverna som började på skolan i årskurs 6 kom från olika skolor – i Korntorgsskolans fall från omkring 40 skolor, enligt de intervjuade. Förkunskaperna varierade påtagligt. De intervjuade samhällskunskapslärarna uttryckte 2011 en förhoppning om att eleverna till följd av det tydligare framskrivna centrala innehållet i framtiden skulle ha en högre och jämnare kunskapsnivå när de kom till skolan. Någon sådan utjämning kunde ännu inte skönjas 2014.

Lärarna i kemi och samhällskunskap upplevde det som en utmaning att sätta betyg på eleverna redan på höstterminen i årskurs 6, eftersom de då ännu inte kände elevernas kunskaper så väl. Problemet komplicerades också, som framgår ovan, av att kunskapskraven hänvisar till centralt innehåll, varav en del rimligen behandlas i årskurs 4 och 5. Betyg avser inte elevens prestationer under termi-

nen, utan elevernas samlade kunskaper vid betygssättningstillfället. Korntorgsskolan hade redan tidigare givit eleverna betygsliknande omdömen i årskurs 6, så i det avseendet fanns en vana. Trots det så upplevdes det som något påtagligt nytt att sätta riktiga betyg redan på höstterminen i årskurs 6.

Om betygen upplevdes som en utmaning, så var nationella proven i årskurs 6 än värre. Här blev svårigheten med det centrala innehållet än mer påtaglig, eftersom proven i SO och NO i viss mån förutsatte kännedom om delar av det centrala innehållet. Lärarna ansåg att tiden inte räckte för att kompensera de skiftande brister i förkunskaper som eleverna hade och som visade sig i provresultaten i årskurs 6. Rektorn blev tvungen att förklara och försvara dåliga resultat inför missnöjda föräldrar.

Svensklärarna uttryckte inte motsvarande problem med att få elever med skiftande förkunskaper till årskurs 6. Alla elever som kom till skolan gjorde inplaceringstest, på vars grund de placerades in i studiegången för ämnet. Skolans upplägg i den grupp ämnen som svenska tillhörde, var konstruerat just för att eleverna skulle undervisas på den nivå de befann sig. De nationella proven i ämnet prövade heller inte de mest innehållstunga delarna av ämnet, utan istället färdigheter som både övades och prövades successivt genom hela grundskolan.¹³⁴

Däremot drabbades lärarna i alla ämnen – och förstås eleverna – av den provtäthet som blev den sammanlagda följderna av att nationella prov nu genomfördes i årskurs 6 istället för årskurs 5 och att nationella prov dessutom infördes i fler ämnen än tidigare. Både genomförandet och rättningen tog tid och schema-positioner, så att undervisningen fick maka på sig.

Eftersom Korntorgsskolan tog emot elever från så många skolor, till följd av att den låg i en större stad och dessutom tog emot elever från andra kommuner, hade den inte möjlighet att jobba mot lägre årskurser på det sätt som Rönnviksskolan började göra under undersökningsperioden.

Ambitioner att ämnesintegrera

Som framgått i ämnesavsnitten så fanns i alla tre studerade ämnen vilja och ambitioner att arbeta mer ämnesintegrerat. Det sågs som ett bra sätt att möta kraven på ett ganska omfattande centralt innehåll utan att ge eleverna en kraftigt ökad arbetsbörda. Det visade sig dock inte helt lätt att genomföra i praktiken. Kemilärarna upplevde att när det nya centrala innehållet skulle arbetas in, blev kurserna snarare mer uppdelade, mindre ämnesintegrerade. 2014 försökte lärarna på skolan jobba med att hitta beröringspunkter mellan till exempel SO och NO och hade kommit en bit på väg. Men det var framför allt mellan NO-ämnena som kemilärarna hade hittat sådana möjligheter.

SO-lärarna hade speciella problem. En av dem påpekade som nämnts ovan att det ämnesintegrerade arbetssättet var svårt att kombinera med kraven på att bedöma och betygssätta varje ämne enskilt. Det blev så många mål som skulle uppnås under en månad; det var svårt att mäta sju förmågor på en gång, som hon uttryckte det.

Även om NO-lärarnas erfarenhet var att det blev mer innehåll till följd av kravet att betygssätta i enskilda ämnen istället för block, nämnde de inte ett problem av den arten. En möjlig orsak till detta är skillnader mellan kursplanerna

¹³⁴ Se ovan (avsnittet om svenska) om skillnaderna mellan ämnena och proven härvidlag.

i NO respektive SO. I de fyra SO-ämnena finns sammanlagt 19 olika förmågor. I kunskapskraven kombineras dessa på olika sätt med centralt innehåll för respektive ämnen. I NO är ämnena synkroniserade i kursplanerna på så sätt att de tre förmågorna i respektive ämne är formulerade likadant. Det som skiljer är allmänna ämnes hänvisningar. De utgör på så sätt ämnesvarianter av samma tre förmågor, vilket också avspeglas i likartade formuleringar i kunskapskraven.¹³⁵

I svenska, slutligen, fanns som nämnts ett hinder för ämnesintegration genom företagets speciella koncept. Ambitionerna från 2011 att arbeta ämnesintegrerat också mellan svenskan och andra ämnen, hade vid de senare besöken ändå i viss mån förverkligats. När eleverna läste om industrialiseringen i SO, gjorde svensklärarna en kurs om Upplysningstiden och Romantiken i anknytning till det, berättade lärarna 2012. Eleverna arbetade med media och kultur (från svenskämnet) ämnesintegrerat med bild och form och med matematiken gjorde man gemensam sak kring Excel-verktyg.

Fortfarande 2014 menade dock svenskläraren att ämnesintegrationen borde, och i princip kunde, utvecklas mycket mer för att underlätta för de stressade eleverna. Men det var svårt att få till det i praktiken. Lärarna tänkte på det, men sammantaget upplevde hon att det egentligen inte hade blivit mer ämnesövergripande arbete än förut. Hon såg då inte organiseringen av kurser och ämnen enligt skolans koncept som det största hindret, utan istället tidsbristen. Lärarna hade inte tid att sitta ner och verkligen diskutera hur undervisningen i olika ämnen kunde synkroniseras, inte tid att lära av varandra och se likheter i sina kurser och så vidare.

Nationella proven och betygen i uppföljningen

Rektorn på Korntorgsskolan arbetade mycket med uppföljning och prognoser baserade på betyg och resultat i nationella prov. Det var hans huvudsakliga resultatmått och de låg till grund för analyser och slutsatser kring hur resurser skulle användas på skolan och hur undervisningen skulle organiseras och förbättras. De nya kunskapskraven innebar en ny grund för dessa resultatmått.

I intervjun hösten 2012 var ett av rektorns bekymmer att lärarna i hans tycke satte för låga betyg. Meritvärdena i årskurs 7, 8 och 9 var lägre än tidigare och dessutom var skillnaderna stora mellan ämnena. Det var inte troligt, menade han, att de nuvarande årskullarna hade sämre kunskaper än de tidigare eller att det var så stor skillnad mellan ämnena när det var samma elever. Hans tolkning av den nya läroplanen var att målen var desamma och att det var samma innehåll även om det var förtydligat. Den garanterade undervisningstiden var densamma, liksom timplanen. Att färre fick A nu än som fick MVG förut var rimligt. Men i övrigt borde den stora betygsbilden uppvisa kontinuitet. Han hade talat med sina ämneslag om detta och enligt egen utsago gått ganska hårt åt lärarna på denna punkt.

Det största problemet som han uppfattade det, var hur lärarna tolkade tröskelregeln: att kunskapskraven skulle vara uppfyllda ”i sin helhet” var det som lärarna hängde upp sig på. Men han var också kritisk till hur kunskapskraven var formulerade:

135 Skolverket 2011: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, se respektive ämnes kursplan.

Men just att få dem att förstå det liksom, att hitta rätt förmågor, hitta kvaliteterna, använda matriserna som finns, så. Men ta väck fikonspråket! För jag är så trött på att man får ut skrifter hela tiden som där är så mycket tolkningsutrymme i. Och svårbedömt. Och samtidigt så är där jättehöga krav på mig som rektor att jag ska säkerställa en likvärdig bedömning.

Som det var nu fick företaget ”lägga enorm tid på att översätta detta”. Han kommenterade företagets och kommunens arbete med elevexempel och förstod inte ”varför alla måste sitta och hitta på detta själv”. Det var positivt att Skolverket hade gett ut kommentarmaterial till kunskapskraven, ansåg han, även om han förstod att svensklärarna inte var fullt ut nöjda med sitt. Men varför fanns det bara i sex ämnen av de sexton som grundskolan arbetade med? Svårigheten fanns ju i alla ämnen och kanske än mer uttalat i ämnen som hemkunskap och musik, där lärarna oftast inte hade ämneskolleger på sina skolor. Han var besviken på detta. Det var också tydligt för honom att lärarna tolkade kraven olika, till och med inom företaget där undervisningen utgick från den gemensamma banken.

En del i rektorns arbete med att komma till rätta med problemen, handlade om kompetensutveckling av lärarna om bedömning i det nya systemet; bland annat utnyttjade han flitigt Skolverkets konferenser i sådana frågor. Men också när det gällde detta arbete med att lära sig det nya, satte tidsbristen käppar i hjulet. Det är så löjligt mycket dokumentation nu, sa rektorn. Hade de kunnat använda mer tid till att arbeta med kunskapskrav och bedömning, skulle lärarna varit mycket längre framme i dessa frågor, menade han.

För honom som rektor ställde det till problem, eftersom han var ansvarig för att betygen var rättvisa och reglementsensliga: ”jag som rektor ska garantera att det är likvärdigt mot andra”. Han nåddes av rykten bland eleverna om att skolan satte för hårda betyg – och där fanns som nämnts ovan också en historia av att ett antal elever lämnade skolan mitt under vårterminen i årskurs 9 för att börja på en skola där de lovats högre betyg.

Fortfarande 2014 fördes en diskussion om betygssättning mellan rektor och lärare och då mer kring nationella proven. Som framgått ovan, fungerade nationella proven som riktmärken för lärarna; som ett slags komplettering till kunskapskraven. Här fick lärarna ett uttryck för vad staten föreskrev för de olika betygsnivåerna. Samtidigt förhöll sig lärarna också kritiska till de nationella proven. Kritiken kunde som framgått ovan gälla (den uteblivna) tillämpningen av tröskelregeln, men också själva nivåerna. Vissa prov ansågs lätta, andra svåra.

Samtidigt använde både rektorn på skolan och företaget centralt avvikelserna mellan provbetyg och lärarbetyg som ett verktyg för analys och ett stöd i att jobba med likvärdigheten i betygssättningen. En svårighet i detta, ansåg skolchefen, var att de statliga signalerna var ottydliga. Hur stor fick avvikelserna mellan provbetyg och lärarbetyg vara? Hur vägledande skulle proven vara för betygen? Detta kunde ingen riktigt säga, utan ”där famlar vi ju i mörkret, höll jag på att säga.”

Från företagets sida hade man reagerat och ifrågasatt skolor där avvikelserna var mer än 20 procent. Men det fick inte alltid gehör hos lärarna:

Och så finns det ju alltid lärare som ifrågasätter, ja, våra elever har alltid så bra resultat på nationella prov i engelska. Jaha, så säger man det, ja, men då måste vi ju vara väldigt bra på att undervisa i engelska då. Kan jag säga. Medan de säger, nej, men så är det nog inte, utan det är nog hur de nationella proven är

utformade. Så att på något vis så skulle man ju, man kanske skulle behöva ha ännu tydligare hur man gör dem och hur man tänker. Alltså att alla ska förstå bättre att det sitter inte några nissar och trixar ihop någonting, utan det finns ju en stor tanke bakom att människor är kunniga som sätter ihop de här proven.

Lärarna förklarade alltså avvikelsen med att de nationella proven var för lätta. Men företaget ville att de skulle rätta sig efter de nationella proven. Skolchefen ville få lärarna att förstå att det var experter som gjorde proven, att de alltså visste bäst och proven därför skulle vara vägledande.

Liksom skolchefen såg rektorn de nationella proven som riktninggivare, och precis som hon hänvisade rektorn till att proven var konstruerade av experter. Det var tydligt att detta var en pågående diskussion på skolan. Korntorgsskolan hade till exempel mycket goda resultat på NO-proven i årskurs 6. NO-lärarna förklarade att det berodde på att proven var för lätta. Rektorn hänvisade då till att det var experter som hade gjort dem och prövat ut dem och att proven därför angav den förväntade kunskapsnivån för olika betyg. NO-lärarna svarade då i sin tur att om vi sätter kraven så lågt i årskurs 6, kommer eleverna inte att klara sig i årskurs 9. Där var provresultaten nämligen inte alls lika höga. Sett utifrån dessa resultat skulle proven alltså vara för lätta i årskurs 6 och för svåra i årskurs 9. Detta resonemang verkade rektorn i viss mån köpa: han sa att "kanske är sanningen någonstans mittemellan".

Däremot ville han inte ge sig angående engelskan. Här skiljde sig Korntorgsskolans avvikelsestatistik från den nationella avvikelsestatistiken, hävdade han, och det gällde koncernen generellt: en högre andel elever fick lägre lärarbetyg än provbetyg i engelska. Av detta drog han slutsatsen att det var *företaget* som hade för hårda krav. Den gemensamma banken borde ses över och undervisningen anpassas. Eleverna borde styras till att inte lägga så mycket tid på engelska – vilket många gärna gjorde just eftersom de var duktiga i det, varför de tyckte det var roligt.

Företaget hade sedan flera år arbetat med samrättning av nationella prov som ett sätt att få bättre likvärdighet i bedömningen. Skolchefen berättade dock 2014 att de nu letade efter andra vägar. Det hade visat sig att samrättningen inte fick tillräcklig effekt, om avvikelsen mellan provbetyg och lärarbetyg användes som mått. De skolor som hade stora avvikelser hade fortsatt med det; de som hade små hade fortsatt med det.

Specialpedagogen tog upp ytterligare en svårighet med de nationella proven som mått. Med de nya reglerna blev resultaten missvisande för elever med behov av anpassningar, ansåg hon. Nu fick elever med dyslexi i årskurs 6 inte använda hjälpmedel av olika slag vid genomförandet av nationella prov i svenska; däremot var det tillåtet vid proven i årskurs 9. Detta var hon kritisk mot och kritiken bottnade i hennes vilja att hjälpa dessa elever. Hon visste att eleverna hade förmågan muntligt, men hennes händer var bakbundna, som hon uttryckte det:

I min värld så har alla den intentionen: att eleven ska gå ut rakryggad ut ur skolan med, om inte ökat självförtroende så i alla fall, bibehållet självförtroende. Och att man, att man har det för ögonen. Att samtliga i skolan har det för ögonen. [...] Vi är ju här för att vi ska, för det första i vår profession ligger det ju att vi ska hjälpa eleverna till att utvecklas och nå sina mål och så. Men det ligger ju också i din, din grundtanke som lärare att du ska, och då i synnerhet specialpedagog, att du ska hitta ingångar och vägar som kanske inte man har provat innan, eller

som eleverna har tänkt på eller som föräldrarna har tänkt på eller tidigare undervisande lärare har tänkt på. Att eleven hittar en... ett sätt att ta sig an sakerna som öppnar upp, det som känns stängt ska öppnas upp. Och då tänker jag ju framför allt på anpassningarna som vi gör för de eleverna med bestående funktionshinder. Tycker att vi, vi vet ju precis vad de behöver, men många gånger känner man att man har händerna bakbundna, man kan inte ge dem det, fastän jag skulle vilja. Utav ekonomiska skäl, eller utav... utav skäl som till exempel nationella prov.

Och där måste jag, faktiskt, lyfta lite grann och det är bra att jag får detta forumet att göra det. Och då tänker jag på anpassningen för eleverna i nationella prov. Det har varit – flera år har det varit så att man har diskuterat det här att de verktygen som eleverna har dagligdags, i vardagen, i arbetet i vardagen, det ska de plötsligt inte få lov att ha på nationellt prov. Och då undrar jag, vad är det då man avser att mäta? Vad vill man mäta för någonting i nationellt prov?

Intervjuare: Vad kan det vara för verktyg?

Specialpedagog: Det kan vara alternativa verktyg i form utav talsyntes eller rättstavningsprogram eller att du får uppläst texten. Antingen att man gör det via talsyntesen, eller att du gör det via en fysisk person, eller en sekreterare där du liksom har svårt att få ner i skrift vad du vill säga. Att man, specialpedagogen agerar som sekreterare, vilket vi gör ibland på vissa prov. Eller muntligt till exempel som inte alls man får tillfälle att göra när det gäller läsbiten till exempel. [...] Och i år är det ju så att det här får ju niorna då uppläst texten i svenska. Därför att man avser inte att mäta avkodning utan man avser att mäta läsförståelsen, så har jag tolkat anpassningarna i alla fall. Medan i år 6 då får man, där ska man mäta avkodning och läsförståelse. De får inte uppläst texten. Så en dyslektiker i sexan får inte den anpassningen, men en dyslektiker i nian får det. Och då undrar jag: vari består skillnaden? Och det bekymrar mig; där har jag bakbundna händer. Där skulle jag ju då vilja anpassa det för eleven, för jag vet ju att eleven har potential, jag vet att eleven har förmågan om man gör det muntligt.

För specialpedagogen var problemet alltså inte bara att de nationella proven blev missvisande för dessa elever (för att de hade förmågan, men det syntes inte i provet), utan frågan berörde själva drivkraften i arbetet: Vi vill alla att eleverna ska gå ut skolan rakryggade med stärkt eller åtminstone bibehållet självförtroende, sa hon. Det första i lärarnas profession var att hjälpa eleverna att utvecklas. Det som är stängt ska öppnas upp – men reglerna kring nationella provet motverkade detta. Det gick emot hennes grundläggande uppdragsuppfattning, där målet var att eleverna skulle gå från skolan med goda kunskaper – visst – men också rakryggade och med bibehållen självkänsla.

Andra nyheter

Detta avsnitt behandlar inledningsvis hur lärarlegitimationen och Lärarlyftet togs emot på skolan tillsammans med andra nyheter som berör kompetensutveckling. Därefter beskrivs konsekvenser av den nya skollagen.

Lärarkompetens

Rektorn på Korntorgsskolan började redan under vårterminen 2011 att rekrytera och organisera om med anledning av de skärpta behörighetskraven. Hos skolans lärare fanns en del som behövde komplettera sina utbildningar. Flera gick också Lärarlyftet eller annan utbildning i detta syfte under den period vi besökte skolan. Fortfarande 2014 såg rektorn dock vissa bekymmer med

kompetensen. Det gällde teknikämnet och framöver även NO, eftersom en av NO-lärarna snart skulle vara föräldraledig. Just NO-lärare rådde det mycket stor brist på i regionen. Att locka med högre lön hjälpte inte, eftersom det helt enkelt utbildades för få.

Reformen fick också viss effekt på organiseringen inom skolan. En svensk-lärare berättade till exempel att hon tidigare kunde bli anvisad att hjälpa till vid lektionspass där eleverna arbetade med matematik i egen takt. Detta försökte skolan nu undvika helt och hållet för att ha rätt person på rätt plats.

Enligt skolchefen stöttade företaget i viss mån de lärare som gick Lärarlyftet med bidrag till resor och litteratur med mera. Den av våra intervjuade lärare som studerade på Lärarlyftet menade dock att detta stöd satt långt inne och var ganska skralt. 2014 höll företaget på med en kartläggning av kompetensen och vilka ämnen lärarna arbetade i. Personalavdelningen hade förstärkt eftersom företaget trodde att det skulle bli svårt att rekrytera framöver.

Bland dem vi intervjuade var meningarna om lärarlegitimationen delade redan 2011. Vissa var mycket positiva och hoppades på en högre status för läraryrket och bättre undervisningskvalitet. Bland kritikerna fanns en lärare som ansåg att legitimationen borde vara kopplad till lämplighet för yrket och att lämpligheten borde granskas innan eller tidigt i utbildningen. En annan kritiserade systemet med lämplighetsintyg efter introduktionsåret. Fem år på lärarutbildningen inklusive praktik borde ge lämplighet, menade hon.

2014 märktes en viss irritation. Rektorn berättade att vissa lärare fortfarande väntade på besked; en del hade väntat i över två år.

En lärare läste upp sin kompetens i ett av SO-ämnena, först på vanlig högskolekurs och sedan via Lärarlyftet. Den senare kursen gav henne ingenting, berättade hon. När reglerna sedan ändrades så att man kunde få behörighet på erfarenhet, upplevde hon sitt deltagande i Lärarlyftet som slöseri på tid. Vissa av hennes kolleger hade inte orkat eller haft tid att gå Lärarlyftet, och de fick ju sedan legitimation ändå.

Ett annat exempel var en kemilärare som hade lärarexamen i matematik och NO – stod det uttryckligen i examensbeviset – men det visade sig att timmarna i kemi och teknik inte räckte, utan han fick behörighet i fysik och biologi. Sedan fick han så småningom erfarenhetsbaserad behörighet också i kemi och teknik. Men det hade tagit tid och orsakat irritation; det kändes märkligt, sa han.

Företaget deltog i Matematiklyftets första omgång och skulle också delta i den andra omgången. Alla lärare hade varit mycket nöjda med den fortbildningen, enligt skolchefen som också berättade att företaget i flera år hade haft en ambition att förbättra matematikresultaten:

Men vi blir ju inte bättre på matte och vad gör vi då för fel? Det är ju det som driver oss, så att säga. Att, ja, vi slår oss blodiga med samma sak som alla andra just nu, skulle jag vilja säga.

Denna ambition var också en bakgrund till satsningen på lärarskicklighet (se ovan).

I övrigt hade företaget också påbörjat sitt arbete med förstelärare, genom att med hjälp av en extern bedömare välja ut de bästa av de lärare som sökt. De skulle dock börja arbeta som förstelärare först till hösten 2014.

På Korntorgsskolan ansåg både rektor och lärare att de praktiska möjligheterna till kompetensutveckling för lärarna var för små. Exempel på fortbildning som efterfrågades var kompetensutveckling kring bedömning (vad står värde-

orden för?), inom ämnet (idéer, tips för undervisningen) och teknik och IT (göra film, använda Excel).

Skollagen

För lärarna på Korntorgsskolan fick den nya skollagen inte så mycket direkt effekt på deras arbete, undantaget åtgärdsprogrammen som beskrivs nedan. Rektorn och huvudmannen betraktades som de primära mottagarna av just skollagen och rektorn informerade i sin tur lärarna i de delar som berörde dem. Kraven på systematiskt kvalitetsarbete kommenterades inte; med största sannolikhet för att skolan redan arbetade mycket med uppföljning och analys på både individuell och ämnesnivå. Den nya regeringen spelade alltså ingen roll där.

Disciplin, frånvaro och kränkningar

I intervjuerna med lärarna kommenterades apropå skollagen nya (eller förtydligade) disciplinära befogenheter, som att lärarna kunde visa ut elever ur klassrummet och beslagta mobiltelefoner – ”alla de här smågrejerna”, som en lärare uttryckte det. Detta verkade inte ha förändrat något i praktiken för denna skola. En lärare noterade att de måste ha koll på frånvaron. Det hade gjort skillnad på så sätt att de måste räkna timmar och skriva in det i betygen, men för själva kontrollen spelade det ingen roll. Den hade de alltid haft, menade hon.

Skolchefen kommenterade på ett liknande sätt bestämmelsen om anmälan av kränkningar till huvudman. När företaget följde upp skolornas bristande tillämpning av bestämmelsen, kunde de konstatera att skolorna vanligen hade arbetat med själva problemet; de hade bara glömt att anmäla det uppåt. Inte heller detta gjorde alltså någon nämnvärd skillnad i praktiken, enligt henne.

Åtgärdsprogrammen en ökad arbetsbörda

När det gäller den nya skollagen var bestämmelserna kring åtgärdsprogram det som uppmärksammades mest på Korntorgsskolan. Under den period som vi besökte skolan pågick ett arbete för att förbättra kvaliteten på den kartläggning som låg till grund för åtgärdsprogrammet och även själva åtgärdsprogrammet: att vässa både processen och produkten. Detta förändringsarbete var dock inte enbart en följd av nya skollagsskrivningar, utan berodde nog lika mycket på att skolan 2011 anställde en ny specialpedagog som styrde upp verksamheten. Både rektorn och lärarna hänvisade till vilket gott stöd i arbetet hon gav. Samtidigt krävde det mycket arbete för alla inblandade, lärare såväl som rektor och specialpedagog.

Specialpedagogen själv beskrev arbetet så här 2012:

Vi har ju också större, med den nya skollagen, den nya läroplanen, så har vi också större skyldighet att skriva åtgärdsprogram som är riktat med extraordinära insatser. De ska vara mycket mer detaljerade, de ska vara tidsbestämda, de ska vara namngivna. Så hela den processen med att få till åtgärdsprogram som fyller de kraven har varit arbetsamt och en väldig revolutionerande process för lärarna. I synnerhet alltså. Så vi har haft ett par diskussioner kring det här: vad ska det stå, hur ska det stå, hur ska vi följa upp, vem ska vi ha med, vem ansvarar, hur långa intervaller ska de här åtgärdsprogrammen löpa på, hur ska de vara skrivna? Ska, målen måste ju svara mot insatserna, gör de det? Jag ska kvalitetssäkra alla åtgärdsprogram. Och det har blivit väldigt snöigt att göra det.

En komplikation i arbetet var att det ibland var svårt att reda ut vad som gällde. De allmänna råd för åtgärdsprogram som fanns tillgängliga 2012 utgavs 2008 och var alltså baserade på den tidigare lagstiftningen. Rektör väntade och väntade på att nya allmänna råd skulle komma ut. Han var frustrerad över att det inte gick att få besked i vissa avseenden, trots att han ringde Skolverket. Exemplet här var digital lagring av åtgärdsprogram. Myndigheten visste inte själv, konstaterade han, men ”jag ska redan verka i det”.

Att arbetsbördan ökade berodde också på att antalet åtgärdsprogram på skolan ökade dramatiskt. Rektorn berättade 2012 att istället för en pärm med åtgärdsprogram vid terminens slut, hade han tre fulla pärmar redan i oktober.

Återigen hade denna ökning möjligen flera orsaker; eller i alla fall pekade olika intervjupersoner på olika saker. Rektorn menade att ökningen berodde på att lärarna satte alltför låga betyg: de satte F på fel grund (för att eleven inte hade uppnått delar av kunskapskrav som inte hade behandlats i undervisningen) eller på grund av alltför stränga tolkningar av kunskapskraven. Lärarna satte ribban för högt. Han efterlyste därför material där det framgick var lägstanivån låg och berättade 2014 att de hade köpt in sådant:

Rektor: Det är flera delar, jag tyckte att, läromedlet som vi funderar på, håller det måttet? Så det är en sak vi har flaggat alltid utefter, det är material som är kopplat till att, vad är det minsta möjliga man måste klara för att få ett E i sexan, sjuan, åttan, nian, vad är det för material? Det materialet har vi saknat tycker jag. Vi har inte haft tillräckligt bra, alltså lärarna har fått uppfinna för mycket själva, där borde man kunna vara trygg och säga att det är det här du ska jobba med. [Specialpedagogen] har skapat den tryggheten, lärarna kan komma till henne och säga, okej vad är det vi ska jobba med, hur ska jag göra, vad är det som...

Intervjuare: Var ligger ribban?

Rektor: Ja alltså, ja precis, vad är det för innehåll vi måste ha för att vara helt säkra på detta? [...] Det innebär att vi har köpt in material på något sätt och förskansat om att det är här ribban är. För att är man tveksam på var den ligger själv får man ta hjälp av det som är utifrån för att kunna konstatera att här är den.

Specialpedagogen å sin sida trodde att den så kallade screening som hon hade infört på skolan hade bidragit till ökningen. Alla elever som kom till skolan i årskurs 6 testades med avseende på läs- och skrivförmåga. Nätet hade gjorts finmaskigare; fler elever i behov av särskilt stöd identifierades. Syftet var att hitta dessa elever redan i årskurs 6 och därmed slippa det i årskurs 9 (alltså i linje med reformtänket om tidig upptäckt och tidiga insatser). Ökningen av antalet åtgärdsprogram berodde alltså på att man hittade fler elever tidigt. Hon pekade dock också på förändringen av själva arbetet. Där skolan tidigare hade gjort ett slags enklare handlingsplaner, satte man nu in formella åtgärdsprogram.

För lärarna innebar både den kvantitativa och kvalitativa förändringen en ökad arbetsbörda. I början av perioden var lärarna osäkra på hur de skulle skriva, rädde att skriva fel, och specialpedagogen fick stödja dem mycket. Hon tog fram en ny blankett för kartläggningen och försökte vrida den till att bli kortare men av bättre kvalitet: inte så mycket görande för att ha ryggen fri, utan att verkligen göra det så att det blev användbart. Den ständiga tidsbristen satte dock käppar i hjulet. Lärarna skulle behöva avsätta lite tid på att lära sig hur de skulle göra, menade hon, men det var inte lätt att få till:

För att vinna tid måste du investera i tid. Och det är den investeringen som är svår att göra. Man har viljan, man upplever att man har viljan att göra det, man vill gärna att det ska bli rätt. Och man vill att det ska bli bra. Och man vill ha kvalitet på det. Men ... det är just det där, att få till det.

Specialpedagogen ansåg att skärpningen av rutinerna var bra för eleverna. 2014 verkade också osäkerheten bland lärarna vara borta eller dämpad. Däremot fanns fortfarande lärare som upplevde att arbetet kring åtgärdsprogrammen var en formalitet, ett pappersarbete utan funktion:

Vi vet om det, vad de behöver jobba med, så egentligen så är det ju mer, tänker jag, för det är mer formalitet. Så hade jag sluppit göra det så hade jag varit jätteglad. För det tar jättejättemycket tid.

En kollega i ett annat ämne, menade att när man kom till den punkt då man gjorde åtgärdsprogram hade man redan försökt med allt. Så vad skulle man då skriva i åtgärdsprogrammen?

Lärare: Och som lärare så gör du ju många åtgärder redan, för du lämnar ju aldrig en elev liksom så, utan du försöker ju alltid hitta vägar, och det är inte förrän alla vägar är uttömda och det liksom kommer inte vidare, då blir man ju illa tvungen att upprätta ett åtgärdsprogram. Och då är frågan: vad finns det då för åtgärder kvar som läraren ska göra då, och som eleven ska göra, eller eleven ska ju inte göra någonting, men vad skolan kan erbjuda?

Intervjuare: Allt som man kunde komma på har redan provats?

Lärare: Ja, exakt, så att det blir mer att det blir en ökad administrativ börda istället känns det som.

Också i nationella massmedia diskuterades under denna tid lärarnas ökade administrativa börda. När vi besökte skolan för tredje gången, hade regeringen aviserat regelförändringar kring åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner (IUP) för att minska denna börda. Specialpedagogen såg positivt på detta, till exempel möjligheten att ha åtgärdsprogram som löpte under längre tid. Samtidigt menade både hon och skolchefen att mycket av dokumentationen ändå var nödvändig, varför skillnaden i praktiken inte kunde bli så stor. På något sätt måste man dokumentera elevens utveckling, och då var åtgärdsprogrammet ett dokument man kunde använda.

Rektorn kommenterade också den aviserade förändringen gällande de individuella utvecklingsplanerna. Den nya läroplanen hade lett till att lärarna testade allt mer för att vara säkra på att täcka in alla delar. Att plocka bort IUP:erna hjälpte inte, för lärarna måste ändå kunna redogöra för elevernas utveckling:

Jag upplevde att lärarna började rätta ihjäl sig, det innebär att man för att vara säker på att man har fått med alla delar... för man blev helt besatt av att om man ska ha nått ett C ska man ha uppnått allting som är på både det och det och liksom så där. Det blev både livrem och hängsle och silvertejp på lite eltejp för att vara säker. Så att jag upplevde ju att vi började testa eleverna mycket mer. Och lärarna började också då tycka synd om sig själva, att deras arbetstid inte räckte till helt plötsligt.

Så att arbetsbelastningsfrågan kopplad till det nya innehållet, den nya läroplanen, har blivit väldigt påtaglig. Och det är ju ingenting unikt för Korntorgsskolan utan det är ju i hela Sverige, och så försöker man då hitta administrativa uppgifter, som

det heter, man plockar bort och så plockar man bort helt fel saker. Det är min bild i alla fall av det, därför att kravet är fortfarande kvar, du behöver inte skriva det längre men du ska ha det muntligt, men du måste ändå skriva ned det för annars kan du inte redovisa i alla 16 ämnen, så dumt, så dumt, så. Men där är vi. Och nästa grej är åtgärdsprogram som de nu funderar på om man ska plocka bort i stor skala. Och det lär bli beslut på det till sommaren, sedan får vi se om det gäller inför hösten.

Skolan ska följa varje individs utveckling och informera elever och föräldrar om denna. Detta är ingen ny uppgift. Men med den nya läroplanen ökade arbetsbelastningen på lärarna i dessa uppgifter, till följd av kunskapskravens konstruktion och tröskelregeln i den nya betygsskalan ("man ska ha uppnått allting som är på både det och det", som rektorn uttryckte det i citatet ovan). Att färre IUP:er skulle skrivas blev då, enligt rektorn, ett slag i luften eftersom kraven och konstruktionen var desamma.

Reformimplementering och annan förändring

Tre år är en kort tid. Trots det kan vi urskilja flera intressanta förändringar av Korntorgsskolan under den studerade tidsrymden. En del verkar vara direkta följder av själva reformpaketet; andra inte och många gånger är det svårt att bestämt peka ut en orsak. En del förändringar är i linje med vad regeringen avsåg med reformerna, andra är snarare oavsedda bieffekter. I detta avsnitt sammanfattas några centrala drag i hur reformerna togs emot i Korntorgsskolan.

Förändring till följd av reformpaketet – och annat

Korntorgsskolan tog som beskrivits flera steg bort från det koncept som utmärkte företaget. Den blev i dessa avseenden mer lik andra skolor. Men precis som för Rönnviksskolan, berodde inte alla förändringarna på reformerna, och precis som för Rönnviksskolan är det ibland svårt att urskilja vad som är effekter av reformerna och inte. Den minskade betydelsen av den gemensamma banken och lärarnas större behov av egen planering och externt producerade läromedel var en följd snarare av den omarbetning av den gemensamma banken som behövdes på grund av den nya läroplanen, än av läroplanen i sig själv. Brister och svårigheter blev *synliga* i och med att man gick igenom banken; det var inte så att den nya läroplanen passade mindre väl till själva upplägget med en gemensam bank. Det kan därför kallas en nyhetseffekt, snarare än en reformeffekt. Den ökade styrningen av elevernas tid, motiverades delvis med reformerna, men inte enbart.

Samtidigt finns andra drag i denna utveckling – som att ämnesspecialisterna ersatts med generalister och en inriktning på "lärarskicklighet" – där olika förklaringar framfördes och där det igen är svårt att riktigt nagla fast vad som hade koppling till reformpaketet. Kanske ledde skollagens formulering om att undervisningen ska bedrivas på grundval av vetenskap och beprövad erfarenhet, tillsammans med vad som just nu är mest uppmärksammat i den utbildningsvetenskapliga forskningen, till denna inriktning? Eller kanske var det ett sätt att förbereda sig med anledning av Skolinspektionens förändrade inriktning med fler klassrumsobservationer? Eller handlade det helt enkelt om att pröva en ny väg, när man funnit att det tidigare arbetssättet inte gav den utveckling av kunskaper man hoppades på?

Förändring av undervisning, planering och elevkommunikation

De mer konkreta och undervisningsnära förändringarna handlade om vilket innehåll som behandlades i undervisningen och när, karaktären på de elevuppgifter som gavs på olika nivåer, bedömning och kommunikationen med eleverna. Flera typiska drag i denna förändring av Korntorgsskolan återfanns hos många av våra andra fallskolor. Innehållet justerades efter de nya kursplanerna, och lärarna upplevde ofta att det blev mer omfattande. Förändringen av elevuppgifterna handlade om att ge eleverna möjlighet att träna, och sedan visa upp för bedömning, vissa förmågor. Kommunikationen med eleverna kännetecknades av att lärarna blev mer noggranna med att visa för eleverna vad undervisningen (på exempelvis ett arbetsområde) syftade till och hur kunskaperna skulle bedömas, och av att lärarna direkt använde kursplanerna och kunskapskraven i denna kommunikation – även om de också kompletterade med annat. Slutligen använde lärarna själva kursplanerna mer direkt i sin egen planering. Också själva formen för omarbetning på grund av den nya läroplanen känns igen från flera andra skolor (om än inte alla): den hittillsvarande planeringen (i detta fall den gemensamma planen) fungerade som utgångspunkt och anpassades, justerades efter det nya. Man planerade alltså inte nytt från grunden, utan utgick från det man tidigare hade gjort.

Bedömning i fokus

Det kanske mest typiska av de drag som vi känner igen från våra andra fallskolor, är hur bedömningsfrågorna dominerade under perioden. Lärarna i Korntorgsskolan funderade på samma frågor som andra lärare i landet: Hur hantera de nya kunskapskravens värdeord? Var ligger nivåerna för olika betyg? Hur förstå begrepp som ”resonemang” och ”komplexitet” och hur urskilja det i vad eleverna gör? Vilket innehåll impliceras i kunskapskraven? Hur hantera det som eleverna gjort i andra årskurser vid senare betygssättning? Hur använda B- och D-betygen – särskilt då vid betygssättning av arbetsområden, enskilda uppgifter eller terminsbetyg? Var inte tröskelregeln väl sträng mot vissa elever? Hur hantera den omfattande dokumentation av bedömning som de nya kunskapskraven syntes medföra?

Lärarna på Korntorgsskolan försökte på olika sätt hantera svårigheterna. De diskuterade med kolleger – och hade det därvidlag förhållandevis väl förspänt i och med de välfungerande ämneslagen på skolan och även visst samarbete med andra skolor inom koncernen. De föll tillbaka på sin tidigare erfarenhet, och allteftersom de jobbade inom det nya systemet fick de också nya erfarenheter. De fick viss vägledning genom konferenser och kommentarmaterial från Skolverket och försökte därutöver genom direkt telefonkontakt med myndigheten få svar på sina frågor (men ofta förgäves). Över huvud taget gav intervjuerna en bild av tidsödande och ambitiösa ansträngningar: de försökte verkligen sätta sig in i det nya och förstå hur det skulle hanteras i praktiken. De försökte också efterleva reglerna, vilket fick till följd att de, som rektorn uttryckte det, nästan rättade ihjäl i sig.¹³⁶

Med de nya nationella proven fick lärarna vägledning i vissa avseenden: vad ”resonemang” kunde betyda i detta sammanhang och hur resonemang av olika

136 Se ovan avsnittet *Skollagen*.

kvalitet kunde urskiljas i elevsvar – och inte minst fick de, i och med bedömningsanvisningarna som följde med nationella proven, konkreta elevexempel som konkretiserade de olika betygsnivåerna.

Men de nationella proven förde samtidigt med sig andra svårigheter. Problemet med nationella prov i stofftyngda ämnen som SO och NO fick sin belysning – eller annorlunda uttryckt: problematiken med det centrala innehållets roll i bedömningen ställdes på sin spets. Lärarna fick från Skolverket höra att de som professionella själva skulle ta ställning till vilka delar av det centrala innehållet de ville betona och vilka de ville behandla mer översiktligt. När proven kom, visade det sig att ”felaktiga” ställningstaganden i dessa avseenden, kunde leda till att annars duktiga elever inte klarade proven (inte kunde visa sina förståelser), eftersom provet tog fasta på andra delar av det centrala innehållet. Å andra sidan uppfattades prov som inte krävde faktakunskaper som alltför lätta, och heller inte rättvisande för ämnets karaktär.

Den kanske största svårigheten med de nationella proven var dock att en så stor del av tiden under vårterminen gick åt för att genomföra och bedöma dem; så till den grad att det var svårt att organisera utan att undervisningen blev lidande. Här spelade ju också en annan förändring in: att kunskapskraven och därmed proven nu flyttades till årskurs 6, så att denna 6–9-skola fick en hel årskurs prov till.

Uppmärksamheten kring bedömningsfrågorna delade Korntorgsskolan alltså med nästan alla andra skolor i vårt urval. Möjligen blev de extra påtagliga i denna skola som redan tidigare kännetecknades av en noggrann individuell uppföljning av eleverna, tillsammans med uppföljning, prognoser och analyser på ämnes- och skolnivå – och som dessutom verkade i en miljö präglad av stark skolkonkurrens. Betyg och resultat på nationella prov var de centrala resultatmått som användes både internt på skolan och i företaget, och i jämförelser av skolor sinsemellan. Avvikelser mellan lärarbetyg och provbetyg var ett redskap för rektorn och företaget i arbetet med att säkra en rättvis och likvärdig betygssättning, och det var också ett mått som Skolinspektionen använde som utgångspunkt för sin tillsyn. Betygen och nationella proven är – ska vara – baserade på kunskapskraven. På så sätt blir kunskapskraven ett nav i hela verksamheten av uppföljning på olika nivåer. Osäkerhet i tillämpningen av kunskapskraven berör då naturligen hela denna verksamhet.

Som beskrivits ovan, hade lärarna också förväntat sig och hoppats att just vad avser betygskriterierna skulle reformen innebära en förbättring. Ett tydligt stoff, det kunde man väl både ha och mista, tyckte den mest frustrerade samhällskunskapsläraren 2011, men var det inte meningen att kunskapskraven skulle bli tydligare?

Tid

Den ökade uppmärksamheten på frågor kring bedömning, kan förstås ha haft positiva effekter, såsom en större medvetenhet och kompetens att bedöma. En negativ effekt, i Korntorgsskolan såväl som andra skolor, var att lärarna använde mer tid för bedömning; mer tid för att bedöma, mer tid för att dokumentera bedömning, mer tid för att genomföra nationella prov och mer tid för att på olika sätt tala om bedömning (med elever, med kolleger, med rektor).

Som nämnts ovan blev också arbetet med pedagogiska kartläggningar och åtgärdsprogram mer tidsödande till följd av reformen. Här som i mer direkta

bedömningsfrågor bidrog just oklarheter också till tidsåtgången. Eftersom rektorn och lärarna var osäkra på hur de skulle göra, tog det längre tid.

Men det var alltså inte bara tolkningsosäkerhet och svårigheter som berodde på ovana att bedöma vissa förmågor, som ledde till att bedömningen tog tid. Det var också centrala aspekter av den sammantagna konstruktionen: bestämelsen att kunskapskravet i sin helhet skulle vara uppfyllda för ett visst betyg; att varje kunskapskrav hade flera delar; att dessa delar i sin tur mer relaterade till olika delar av det centrala innehållet; och att det centrala innehållet i sig uppfattades som omfattande. Att ta lätt på dessa krav, kunde straffa sig vid genomförandet av de nationella proven.

Denna direkta följd av reformpaketet – att mer tid på olika sätt ägnades bedömning – är förstås inte negativ i sig, utan för att den tar tid från andra aktiviteter. Lärarna på Korntorgsskolan önskade sig tid för planering, reflektion och pedagogiska diskussioner med kolleger. Ett exempel på det gavs ovan i avsnittet *Svenska*. Ett annat kärnfullt uttryck för detta är följande intervjuutdrag, med en ung lärare i samhällskunskap:

Intervjuare: Kan du säga några saker som skulle underlätta för eller stärka dig i din lärarroll?

Lärare: Ja, verkligen: mindre administrativt arbete. Verkligen! I och med att jag är ämneslagsledare och det är egentligen inte, jag är ämneslagsledare och jag är ju i nästan alla årskurser hjälper till, dokumentationen som ska göras är ju så ofantligt stor. Ofantligt stor, jag känner att mitt pedagogiska arbete blir så enormt lidande.

Intervjuare: Vad är det för dokumentation?

Lärare: Ja, men det är dokumentationen, vi kan prata med bedömningar och sedan motivation till bedömningar, att det ska dokumenteras på papper, data, vi måste alltid ge föräldrarna om de begär en feedback plus att, allting du gör ska ju alltid arkiveras på något sätt. Det blir enormt mycket pappersarbete. Och det här pappersarbetet med alla eleverna tar ju så enormt lång tid, alltså jättelång tid. Och jag, det är det som är det tråkiga, jag känner ändå att jag är ju relativt nyexaminerad, jag är relativt ny i mitt tänk, jag är relativt ung, jag har så mycket idéer, som jag vill utveckla, men jag har inte tiden eller orken att göra det för att mina rättningshögar de ligger där och väntar på mig. Och jag kan inte utveckla det pedagogiska arbetet fast jag vill det. Det är därför jag känner att hade jag bara blivit förstelärare då vet jag om att en viss procent av min tjänst hade gått till att utveckla det pedagogiska. Men det ska inte behöva vara så att jag ska behöva bli förstelärare för att jag ska kunna utveckla mitt pedagogiska arbete, för jag vill verkligen göra det. För jag har jättemycket tankar och idéer, men jag har inte, alltså tiden till att göra det. Och det är det som gör mig lite ledsen, jag känner att jag har de här idéerna, men jag kan inte göra någonting med dem. Alltså det är lite tråkigt. För jag har jättemånga, vad jag tycker hade varit roligt att få experimentera, bara för att testa på, känna på, men det finns inte tiden. Och jag måste ju få lov att ha lite liv när jag kommer hem, alltså man vill ju jättegärna kunna leva lite utanför skolan också.

Intervjuare: Men så det är liksom dokumentation just av bedömningar mycket som du pratar om, föräldrakontakter kring det?

Lärare: Ja, precis.

Intervjuare: Är det något mer som är stort i det här?

Lärare: Nej, det tycker jag inte, alltså det är just på dokumentationen. Allting ska dokumenteras ständigt. Allting, allting vi gör måste dokumenteras. Och det är bara så, man blir, man blir trött på det, på dokumentationen, det bara känns som att det sväljer en, det är det enda man har i åtanke. Det här med föreläsningar och det pedagogiska arbetet, det kommer i andra hand, för gör jag inte det här korrekt, ja då vet jag att jag kommer få skit av någon med pappersarbetena. Och då känns det som att, ja vad är jag anställd för, att hjälpa eleverna eller, sköta det pedagogiska eller pappersarbetet? Och då känns det som att, jag vet inte, pappersarbetet, det hamnar alltid i fokus, pappersarbetet. Har du inte dina papper, är inte de okej, ja då kommer du, då kommer du att få ett skit, och då förlorar du din lärarlegitimation. Men alltså, jo men det känns lite så, man har det alltså kniven mot strupen när det kommer till pappersarbetet. Och det tycker jag är väldigt tråkigt, för som sagt jag har, jag känner själv att jag har jättemycket idéer och tankar utifrån ny forskning om hur man använder teknik i undervisningen som jag vill tillämpa, alltså jag vill verkligen göra det, men jag har inte tid att göra det. Och det känns som att då blir det bara ännu en ja, ännu en idé. En dröm som går i sank. Det låter väldigt negativt, men alltså det är min känsla. Nu, nu får jag säga.

Att läraren förlorar sin lärarlegitimation för att han inte har ordning på pappren, kommer knappast att hända. Men kanske säger det ändå något om känslan av att vara kontrollerad. Huvudpoängen i citatet är ändå att det pedagogiska arbetet blev lidande på grund av dokumentationen – och det var framför allt dokumentation av bedömning som det handlade om, tillsammans med föräldrakommunikation kring den. Bedömningsdokumentation må i princip vara en del av det pedagogiska uppdraget, men det pedagogiska arbete som denne lärare drömde om var något annat: att få pröva nya tankar och idéer i undervisningen; att utveckla arbetet med att hjälpa eleverna.

Tidsbrist var, enligt lärarna, också något som eleverna upplevde. På Korn-torgsskolan som på andra skolor, påpekade lärarna att olika elever påverkades på olika sätt av reformerna. De som blev mest stressade av de nya kraven var, enligt lärarnas erfarenhet, de högpresterande eleverna. Med lite mer innehåll i alla ämnen, blev det totalt sett mycket för eleverna, sa en lärare. Tröskelregeln spelade en viss roll också här: man måste vara perfekt för att få A, upplevde dessa elever.

Bland lärarna fanns flera som ansåg att problemet med stressade elever skulle kunna minskas med mer ämnesintegrerat arbete, men i praktiken hade man inte lyckats åstadkomma någon större förändring i det avseendet under perioden. Företagskonceptet med individuell studiegång i ämnen som svenska, gjorde det inte helt lätt att ämnesintegrera svenska med andra ämnen. För den andra gruppen ämnen, bland annat SO- och NO-ämnen, var konceptet just upplagt som tematiskt sammanhållna kurser inom vars ramar flera ämnen samsades. Men där upplevde lärarna att avskaffandet av blockbetygen gjorde att undervisningen tenderade att bli mer ämnesinriktad (se ovan avsnittet *Ambitioner att ämnesintegrera*).

Mer avgörande än dessa organisatoriska svårigheter, var kanske dock även i detta fall tiden. Med mer tid för lärarna att sitta ner och samarbeta i planeringen, kunde ämnesintegrationen öka och därmed elevstressen minska. Också på detta område behövde man alltså investera tid för att vinna tid.¹³⁷

137 Som specialpedagogen så träffande uttryckte det apropå åtgärdsprogrammen.

Lärarnas tidsbrist var sammanfattningsvis ett hinder för positiva förändringar. Med mer tid, trodde de intervjuade, skulle lärarna snabbare lära sig bedöma enligt det nya, lära sig skriva bra åtgärdsprogram, hinna planera ämnesintegrerad undervisning och framför allt ha tid att reflektera, planera, pröva och utvärdera undervisningen så att den blev bättre.