

6. REFORMMOTTAGANDET I STORA DRAG



6. Reformmottagandet i stora drag

Kapitlets innehåll

Vi har nu presenterat hur reformpaketet landade i våra nio skolor. Kapitlen 2–5 visar en variation både i förutsättningarna för implementering och i hur reformpaketet påverkade lärarnas arbete. Men det fanns också likheter: drag i reformarbetet som återkom i flera eller till och med alla nio skolor. Det gällde särskilt mottagandet av kursplanerna, kunskapskraven och betygsskalan.

I den första delen av detta kapitel tecknas en sammanfattning av fallstudien med betoning på just detta gemensamma hos fallen. Framställningen är dock inte bara en sammanfattning. Istället urskiljer vi och ägnar särskild uppmärksamhet åt de drag som är centrala för vår studie mot bakgrund av reformlogiken och vad regeringen ville åstadkomma med reformpaketet. Det innebär att vi i några avsnitt också tillför ytterligare illustrationer från dels kursplanerna och dels intervjuerna, för att på så sätt ta ett par steg vidare i analysen. Denna kapitlets första del avslutas med en diskussion av frågor om styrning och friutrymme och huruvida förändringarna kan tolkas som en skärpning av mål- och resultatstyrningen av skolan.

I kapitlets andra del redovisas resultat från lärarenkäter. För även om vi fann saker som förenade våra fallskolor, är det för den skull inte säkert att det också är karakteristiskt för reformmottagandet i Sverige i sin helhet. För slutsatser om detta, krävs ett större och slumpmässigt urval. Med hjälp av lärarenkäter riktade till sådana urval, gör vi i kapitlets andra del också generaliseringar till riket.

Kapitlet baseras således på både intervjudata och enkätdata. Intervjuerna ligger förstås till grund för den första fallstudiebaserade delen av kapitlet, men de används också i den andra delens redovisning av enkätdata, för att hjälpa till i tolkningen av dem. Enkäterna bidrar genom att visa hur utbredda olika uppfattningar och erfarenheter är. Med deras hjälp kan vi också uttala oss om skillnader mellan exempelvis lärare i olika ämnen – skillnader som kan anas i fallstudien, men där vi inte kan veta om de är ett resultat av slumpen. På så sätt bidrar både intervjuer och enkäter till bilden av reformmottagandet i riket.

Avslutningsvis ges en mycket översiktlig sammanfattning av de stora dragen i reformmottagandet.

Centrala drag i fallstudien

Regeringens avsikt var som beskrivits i inledningskapitlet att de nya kursplanerna och kunskapskraven skulle bli tydligare än de tidigare och på så sätt mer användbara. Genom att de användes mer och mer likartat av lärarna, skulle de statliga styrdokumentens styrkraft öka. En förbättrad uppföljning av elevernas kunskaper i förhållande till de nationella målen, skulle ligga till grund för tidigare och bättre insatser för att stödja elevernas kunskapsutveckling. Också de nationella proven avsågs spela en viktig roll i den skärpta målstyrningen av skolan. Andra delar av reformpaketet såsom lärarlegitimationen och Lärarlyftet syftade till en ökad kvalitet i insatserna.

I redovisningen börjar vi med frågan om huruvida de nya styrdokumenterna också uppfattades som tydligare såsom avsett med reformen. Därefter redovisas

översiktligt vilka förändringar i praktiken som reformpaketet förde med sig i de studerade skolorna, dvs. hur själva implementeringen av nyheterna tedde sig, men också en del icke avsedda effekter. Avslutningsvis tar vi upp frågan om styrning och friutrymme och diskuterar den mot bakgrund av ambitionen att skärpa målstyrningen i skolan.

Tydligt och otydligt

I avsnittet redovisas centrala drag i de nio fallskolornas mottagande av först de nya kursplanerna och därefter kunskapskraven och betygsskalan.

Kursplanerna tydligare

Både Rönnviksskolans och Korntorgsskolans lärare upplevde som framgått av kapitel 2 och 3 att de nya kursplanerna i såväl kemi som samhällskunskap och svenska var tydligare än de tidigare. Här var de på det stora hela i gott sällskap med lärarna på våra övriga fallskolor. Den nya läroplanen mottogs vanligen positivt ute i skolorna.

Det varierade lite mellan lärarna på vilket sätt man tyckte att kursplanerna var tydligare. Många ansåg att framför allt det *centrala innehållet* nu var konkret, specificerat och uppställt i punktlister på ett sätt som gjorde det klart vad man skulle undervisa om (både i de egna årskurserna och i de tidigare). Andra framhöll att *förmågorna* nu var tydligare framskrivna eller att det var tydligt att förmågorna nu skulle finnas med på alla betygssteg och därmed tränas och utvecklas av alla elever. Ytterligare andra (eller ibland samma personer) framhöll att kursplanen var *strukturerad* på ett tydligare sätt och att de olika delarna höll ihop väl. Det fanns en röd tråd genom årskurserna som gav tydlighet.

I och med den ökade tydligheten, ansåg många av de intervjuade att kursplanen gav ett bra stöd för dem i planeringen: att den var lättare att aktivt använda än den tidigare kursplanen.

Kunskapskrav och betygsskala både tydligt och otydligt

När det gällde kunskapskraven var lärarna i våra intervjuer inte lika nöjda som med kursplanerna. I vissa avseenden upplevdes nog de nya kunskapskraven som tydligare än de tidigare: förmågorna framträdde tydligt i kunskapskraven och det var också tydligt att alla förmågor skulle prövas på alla betygssteg. Även för betyget E måste eleven alltså kunna analysera, resonera och argumentera, om än på en enklare nivå. Om lärarna värderade denna förändring så var det i oftast i positiva ordalag. Visst, eleverna kunde ha lite svårt att acceptera det nya, men i princip tyckte lärarna vanligen att det var riktigt och bra att bedöma på detta sätt. Somliga uttryckte dock en oro för att det försvårade för vissa grupper av elever. Pojkarna hade generellt svårare för förmågor av detta slag än flickorna, menade en del. Elever med ett bristfälligt språk missgynnades av krav på argumentation och utvecklade resonemang etc., påpekade andra. En annan återkommande värdering var att den nya betygsskalan var bättre på så sätt att den hade fler steg. Nu slapp man det breda och därför lite orättvisa godkänt-betyget och kunde stryka alla ”G-plus” och ”G-minus” ur kommunikationen med eleverna.

I andra avseenden var kunskapskraven däremot otydliga, ansåg många lärare som vi intervjuade, och tillämpningen av dem och betygsskalan väckte frågor.

Flera av de svårigheter på bedömningsområdet som vi beskrivit i kapitlet om Rönnviksskolan och Korntorgsskolan kom till uttryck också i övriga fallskolor, även om det kunde se lite olika ut i olika sammanhang. Dessa svårigheter, som har att göra med själva konstruktionen av kursplanerna och kunskapskraven, kan sammanfattas i tre huvudsakliga stötestenar (även om de ibland förstärkte varandra):

1. Värdeordens relativitet
2. Tröskelregeln
3. Det centrala innehållets roll i bedömningen av elevernas kunskaper

I det följande redogörs för stötestenarna i nämnd ordning.

Värdeorden

Värdeorden är de progressionsuttryck som genomgående används i kunskapskraven för att signalera skillnaden mellan olika betyg. När Skolverket konstruerade kunskapskraven, var en av utgångspunkterna att motverka att de tolkades i termer av en schabloniserad ”betygstrappa”, där det första trappsteget Godkänt förknippades med faktakunskaper, medan andra kunskapsformer krävdes för de högre betygsstegen Väl godkänt och Mycket väl godkänt. De kunskapsformer som beskrivs i ämnets långsiktiga mål (alltså förmågorna) finns därför uttryckta på alla betygsnivåer.¹⁸⁴ För att skilja betygsnivåerna åt, används huvudsakligen progressionsuttryck av jämförande karaktär, som exempelvis *grundläggande*, *goda* och *mycket goda* kunskaper; *enkla*, *utvecklade* och *välutvecklade* resonemang; eller *till viss del underbyggda*, *relativt väl underbyggda* och *väl underbyggda* slutsatser.¹⁸⁵

Kritik mot värdeorden var ofta återkommande under vår första intervjuomgång, hösten 2011 och även 2012. Värdeorden uppfattades som tolkningsbara, luddiga, relativa etc. Det var minst lika öppet för tolkning som de gamla betygskriterierna, ansåg många. Olika lärare tolkade begreppen olika, och även om man kunde komma överens med ämneskollegerna på sin skola, så var risken ändå påtaglig att andra skolor gjorde andra tolkningar, menade de. Med andra ord såg de ett problem för den nationella likvärdigheten i betygssättningen.

Tröskelregeln

Tröskelregeln syftar på att med den nya betygsskalan ska hela kunskapskravet för betygen E, C respektive A vara uppfyllt för att läraren ska kunna ge eleven det betyget.¹⁸⁶ Kunskapskravet uttrycker alltså en *tröskel* eller en miniminivå, snarare än att beskriva de *typiska* kunskaperna hos en elev med ett visst betyg. Om man tänker sig ett betyg som ett intervall, så beskriver tröskeln den nedre gränsen för intervallet, medan typen beskriver mitten av intervallet. Bara elever

184 Se Skolverkets kommentarmaterial till kunskapskraven i olika ämnen, till exempel *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap* s. 30. För en redogörelse för kunskapskravens konstruktion, se bilaga 4. I bilagan ges också utförligare beskrivningar av stötestenarna och fler exempel på hur detta uttrycks i materialet.

185 Se också inledningskapitlet för exempel på värdeorden i sitt sammanhang, dvs. resten av kunskapskravet.

186 ”Tröskelregeln” är inte ett etablerat begrepp som finns i författningar eller dylikt, utan bara ett namn som vi av bekvämlighet använder i rapporten för denna bestämmelse.

som har uppfyllt kunskapskravet för C i alla dess delar – dvs. kommit över tröskeln – får detta betyg eller ett högre. Enligt den tidigare regleringen var Godkänt ett sådant tröskelbetyg, medan det för betygen Väl godkänt och Mycket väl godkänt var möjligt att kompensera brister i vissa avseenden med särskilt väl utvecklade styrkor i andra och ge ett betyg på basis av en sammanvägning av dessa brister och styrkor.¹⁸⁷

Tröskelregeln kommenterades av några lärare redan i vår första intervjuomgång 2011, men oftare i de senare intervjuomgångarna. Intrycket från intervjuerna är att lärarna uppfattade alla tre betygen under Lpo 94-tiden som sammanvägningsbetyg, som ”typer” snarare än ”trösklar”. De exempel på nyordningen som gavs i intervjuerna handlade ofta om betyget E, alltså motsvarande det tidigare Godkänt. Den reformeffekt vi i de fallen har att göra med, är alltså snarare en implementering av en tidigare regel, som en följd av den nya betygs-skalan. Det är något som lärarna trodde var nytt, fast det egentligen inte var det. Vad gäller de högre betygen är det otvetydigt så att regleringen är förändrad.

I våra intervjuer framkom att en del lärare ansåg att tröskelregeln slog alltför hårt mot vissa elever; det blev nästan ”omänskligt”, för ”strängt” osv. att en elev med bristande förmåga i bara en aspekt inte kunde få ett högre betyg om hon uppvisade mycket god förmåga i en annan del. Ett annat problem var att tröskelregeln krävde så mycket dokumentation, eftersom lärarna var tvungna att hålla reda på hur eleverna låg till i *alla delar* av kunskapskravet.¹⁸⁸ Även om det bara var ett kunskapskrav för varje betygssteg i en årskurs, så var det kunskapskravet omfattande, menade de.

Som ett exempel på hur det kunde se ut, kommer här kunskapskravet för betyget E i årskurs 9 i samhällskunskap:

Kunskapskrav för betyget E i slutet av årskurs 9

Eleven har **grundläggande** kunskaper om olika samhällsstrukturer. Eleven visar det genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar och beskriver då **enkla** samband inom och mellan olika samhällsstrukturer. I beskrivningarna kan eleven använda begrepp och modeller på ett **i huvudsak** fungerande sätt. Eleven kan föra **enkla** resonemang om hur individer och samhällen påverkas av och påverkar varandra och beskriver då **enkla** samband mellan olika faktorer som har betydelse för individers möjligheter att påverka sin egen och andras livssituation.

Eleven kan undersöka samhällsfrågor ur olika perspektiv och beskriver då **enkla** samband med **enkla och till viss del** underbyggda resonemang. Eleven värderar och uttrycker olika ståndpunkter i några samhällsfrågor med **enkla** resonemang och **till viss del** underbyggda argument och kan då i **viss** utsträckning växla mel-

187 Det finns inte egentligen någon explicit formulering om att Godkänt var ett sådant betyg, men framgår indirekt genom att det bara är för VG och MVG som det uttryckligen är tillåtet att brister i något eller ett par kriterier kompenseras med mycket god förmåga i andra avseenden. Se inledningskapitlet.

188 Jfr Skolverkets stödmaterial om betygen B och D, där det framgår att lärarna måste analysera vilka delar av kunskapskravet som eleven har uppfyllt, till exempel s. 12 under rubriken *Gå igenom kunskapskraven del för del*: ”När ett betyg ska sättas går läraren i detta exempel systematiskt igenom kunskapskraven del för del. Läraren har dokumenterat bedömningar från olika tillfällen och ska nu vid betygssättningstillfället avgöra vilken nivå elevens kunskaper motsvarar i kunskapskravens olika delar.” (Skolverket 2013: *Betygsskalan och betygen B och D. En handledning*. Detta stödmaterial publicerades i januari 2013.)

lan olika perspektiv. Eleven redogör för de mänskliga rättigheternas innebörd och betydelse och ger exempel på hur de kränks och främjas i olika delar av världen. Dessutom kan eleven redogöra för de nationella minoriteterna och deras särställning och rättigheter.

Eleven har **grundläggande** kunskaper om demokratiska värden och processer och visar det genom att föra **enkla** resonemang om demokratiska rättigheter och skyldigheter, samt om för- och nackdelar med olika former för gemensamt beslutsfattande. Eleven kan söka information om samhället och använder då olika källor på ett **i huvudsak** fungerande sätt och för **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans.¹⁸⁹

De samhällskunskapslärare vi intervjuade undervisade ofta i alla fyra SO-ämnena, någon gång också kombinerat med ytterligare något ämne, som svenska. Förutom ovanstående kunskapskrav måste de alltså för varje elev också bedöma i vilken utsträckning eleven uppnår kunskapskraven i tre–fyra ämnen till. I flera intervjuer uttryckte lärarna att det i praktiken var omöjligt att ha en sådan detaljerad koll på alla elever. Precis som i Rönnviksskolan och Korntorgsskolan, hade skolorna ofta system för rapportering av hur eleverna låg till också mellan betygstillfällena och utvecklingssamtal, åtminstone för elever som riskerade att få F. I skolor som tidigare hade satt blockbetyg i NO och SO innebar detta ofta en ganska stor skillnad för lärarna i de ämnena.

Tröskelregeln uppfattades alltså som problematisk av vissa lärare, antingen för att den var orättvis eller för sträng mot vissa elever och/eller för att den krävde alltför mycket dokumentation i tillämpningen. Problemet låg således inte i att den var otydlig eller alltför öppen för tolkning, som i fallet med värdeorden. En lärare som var positiv till regeln, var det just för att den gjorde tydligt vad som gällde.

Det centrala innehållets roll i bedömningen

Den tredje stötesten som märktes i intervjuerna handlade om det centrala innehållets roll i bedömningen. Kunskapskraven är, som beskrivits i inledningskapitlet, konstruerade som en kombination av respektive ämnes förmågor och centrala innehåll. Kunskapskravens hänvisningar till det centrala innehållet är dock förhållandevis abstrakta och sammanfattande, jämfört med texten under rubriken *Centralt innehåll*, som är mer konkret och detaljerad.

Det ovan citerade kunskapskravet kan tjäna som en illustration också av detta. Uttrycket ”samhällsstrukturer” i kunskapskravet hänvisar bland annat till innehållspunkter som

- Ungdomars identiteter, livsstilar och välbefinnande ...
- Svenska välfärdsstrukturer och hur de fungerar ...
- Mediernas roll som informations-spridare, opinionsbildare, underhållare och granskare av samhällets maktstrukturer.
- Rättssystemet i Sverige och principer för rättssäkerhet.
- Hur hushållens, företagens och det offentliga ekonomien hänger samman.
- Några olika stats- och styrelseskick i världen.¹⁹⁰

189 Skolverket 2011: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, s. 206–207. Fetstilen markerar värdeorden och finns i källan.

190 Skolverket 2011: *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*, s. 32.

Där ”sammansstrukturer” är förhållandevis abstrakt, är alltså ”mediernas roll som informationspidrare, opinionsbildare, underhållare och granskare av samhällets maktstrukturer” jämförelsevis konkret, och så vidare.

I kommentarmaterialen till kursplanerna, motiverar Skolverket denna konstruktion med att kunskapskraven annars skulle bli för omfattande och ohanterliga. Ett mer detaljerat angivande av innehållet skulle också kunna få oönskade effekter vid betygssättningen, på så sätt att ”[e]nstaka detaljer i kunskapskraven som eleven inte motsvarar, skulle kunna leda till att eleven inte uppfyller kunskapskravet i sin helhet.”¹⁹¹

Denna konstruktion har dock, som framgick i kapitlen om Rönnviksskolan och Korntorgsskolan, ställt till det för en del lärare i den konkreta tillämpningen. Det framgick inte tillräckligt tydligt, påpekade en del lärare, vilket centralt innehåll man skulle kräva att eleverna behärskar och det gick i detta avseende inte att använda kursplanen/kunskapskraven som ett auktoritativt redskap i kommunikationen med elever och föräldrar kring betygssättningen. Lärarna kunde också känna sig osäkra på vad i det centrala innehållet som eleverna måste ha med sig till gymnasiet för att klara sina fortsatta studier där.

En svårighet för betygssättningen – särskilt då i de innehållstunga SO- och NO-ämnena – handlade om i vilken ordning det centrala innehållet behandlades. Det var vanligt att undervisningen delades in i arbetsområden med ett huvudsakligt innehåll. I samhällskunskap behandlade man kanske rättssystemet i Sverige under höstterminen i årskurs 7 och privatekonomi under höstterminen i årskurs 8. Även om man i någon mån berörde dessa innehållsområden också vid andra tillfällen, till exempel vid diskussion av aktuella nyheter eller som ett mindre inslag i andra arbetsområden, skedde den mer omfattande prövningen av olika förmågor med avseende på just dessa innehållsområden alltså ganska tidigt under högstadiet. Betygssättningen då skulle göras mot de delar av kunskapskraven som man hade behandlat i undervisningen, och lärarna skulle också skruva ner kraven för att passa åldersgruppen. Betyget i årskurs 7 sattes alltså utifrån de delar i kunskapskravet, inklusive innehåll, som därtills behandlats i undervisningen och en årskurs-7-elev behövde inte visa samma kvalitet i förmågorna för att få betyget A, som en årskurs-9-elev måste göra.

Detta upplevde en del lärare som svårt att hantera, när de sedan satte slutbetyg i årskurs 9, eftersom kunskapskraven hänvisade till dessa olika delar av innehållet samtidigt som betyget skulle baseras på de kunskaper som eleven visade vid betygssättningsstillfället (dvs. slutet av årskurs 9). Tröskelregeln, som angav att alla delar av kunskapskravet skulle vara uppfyllda, blev särskilt krävande i kombination med hänvisningar till många delar av det centrala innehållet, som i formuleringen ”Eleven visar det genom att undersöka hur sociala, mediala, rättsliga, ekonomiska och politiska strukturer i samhället är uppbyggda och fungerar och beskriver då **enkla** samband inom och mellan olika samhällsstrukturer.”¹⁹²

Frågan om det centrala innehållets roll i bedömningen, ställdes på sin spets när eleverna prövades i nationella prov. Allt centralt innehåll skulle behandlas i undervisningen, men allt centralt innehåll skulle inte behandlas lika ingående. Läraren förutsattes i det enskilda fallet göra en professionell bedömning av elevernas behov och tillsammans med eleverna välja vilken tyngdpunkt under-

191 Skolverket 2011: *Kommentarmaterial till kursplanen i samhällskunskap*, s. 32.

192 Kursivering tillagd.

visningen skulle lägga vid olika delar av det centrala innehållet. Samtidigt var lärarna (och eleverna förstås) angelägna om att eleverna skulle klara de nationella proven. Eftersom kunskapskravens hänvisningar till det centrala innehållet var så allmänt hållna, gav de inte någon vägledning för hur läraren skulle välja för att eleverna i slutändan skulle klara provet.

Återigen spelade det en roll i vilken ordning som läraren valde att lägga upp sin undervisning. Om läraren valde att lägga ett arbetsområde om rättssystemet i Sverige under höstterminen i årskurs 7 och detta sedan prövades i nationella proven på vårterminen i årskurs 9, fanns risken att eleverna hade glömt en del av det konkreta innehållet och därför gavs sämre förutsättningar att klara provet.

Som framgått i kapitlen om Rönnviksskolan och Korntorgsskolan, upplevde några lärare lite av dubbla budskap eller motstridiga signaler i detta. Å ena sidan tydde kunskapskraven på att det var förmågorna som var det viktiga – å den andra var vissa ”faktakunskaper” nödvändiga för eleven som gjorde ett nationellt prov. Å ena sidan var det upp till läraren att välja tyngdpunkt i det centrala innehållet. Å den andra prövades sedan eleverna i ett nationellt prov där läraren inte visste vilket innehåll som skulle beröras.

Frågor om relationen mellan det centrala innehållet och kunskapskraven var mer uttalade hos våra samhällskunskaps- och kemilärare än hos svensklärarna. Förklaringen är sannolikt en skillnad mellan själva ämnenas karaktär. Svenskämnet är av tradition mer av ett så kallat färdighetsämne än samhällskunskap och kemi. Detta påpekades i vissa intervjuer: i svenska övades eleverna om och om igen i att läsa, skriva och tala, medan i SO och NO kom det ständigt nya saker i undervisningen.

Skillnaden i ämnenas karaktär syns också i hur respektive ämne framställs i kursplanerna.¹⁹³ Här illustreras detta i några exempel:

I samhällskunskap finns förmågan:

... söka information om samhället från medier, internet och andra källor och värdera deras relevans och trovärdighet,

... och som motsvarande del av kunskapskravet:

Eleven kan söka information om samhället och använder då olika källor på ett **i huvudsak** fungerande sätt och för **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans.

I svenska finns förmågan...

- söka information från olika källor och värdera dessa.

... och som en motsvarande del i kunskapskravet:

Eleven kan söka, välja ut och sammanställa information från ett **avgränsat** urval av källor och för då **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans.

Skillnaden ligger alltså i att i samhällskunskap handlar det om information om samhället medan i svenska görs ingen sådan innehållslig bestämning.

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

I kemi finns förmågan...

... använda kunskaper i kemi för att granska information, kommunicera och ta ställning i frågor som rör energi, miljö, hälsa och samhälle,

... och som en del av kunskapskravet:

Eleven kan samtala om och diskutera frågor som rör energi, miljö, hälsa och samhälle och skiljer då fakta från värderingar och formulerar ställningstaganden med **enkla** motiveringar samt beskriver några tänkbara konsekvenser. I diskussionerna ställer eleven frågor och framför och bemöter åsikter och argument på ett sätt som **till viss del för diskussionerna framåt**. Eleven kan söka naturvetenskaplig information och använder då olika källor och för **enkla och till viss del** underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans. Eleven kan använda informationen på ett **i huvudsak** fungerande sätt i diskussioner och för att skapa **enkla** texter och andra framställningar med **viss** anpassning till syfte och målgrupp.

Att samtala och diskutera är också en del av svenskämnet, vilket kommer till uttryck i förmågorna, exempelvis...

- formulera sig och kommunicera i tal och skrift,
- anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang,

... i det centrala innehållet:

Att leda ett samtal, formulera och bemöta argument samt sammanfatta huvuddragen i vad som sagts.

... och i kunskapskravet:

Eleven kan samtala om och diskutera varierande ämnen genom att ställa frågor och framföra åsikter med **enkla och till viss del** underbyggda argument på ett sätt som **till viss del för samtalen och diskussionerna framåt**. Dessutom kan eleven förbereda och genomföra **enkla** muntliga redogörelser med **i huvudsak** fungerande struktur och innehåll och **viss** anpassning till syfte, mottagare och sammanhang.

I kemi ska eleven således diskutera centralt innehåll i kemi (frågor som rör energi, miljö, hälsa och samhälle), medan i svenska ska eleven diskutera ”varierande ämnen”. Själva det att ”leda ett samtal, formulera och bemöta argument” etc. *utgör* innehåll i svenskan. Här är det nästan så att förmågan och innehållet sammanfaller.

Också svenskan har dock ett stoff liknande det som finns i samhällskunskap och kemi, exempelvis innehållspunkten ...

Skönlitteratur för ungdomar och vuxna från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen. Skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor. Lyrik, dramatik, sagor och myter.

... vilket avspeglar sig i delar av kunskapskravet, såsom för betyget A i åk 9...

Genom att göra **välutvecklade** sammanfattningar av olika texters innehåll med **god** koppling till tidsaspekter, orsakssamband och andra texter visar eleven **mycket god** läsförståelse. [...] Eleven kan också föra **välutvecklade och nyanserade** resonemang om verket med kopplingar till dess upphovsman.

Eleven drar då **väl** underbyggda slutsatser om hur verket har påverkats av det historiska och kulturella sammanhang som det har tillkommit i.

Den litteraturhistoriska kännedomen och innehåll av liknande karaktär, prövas dock traditionellt inte i svenskämnets nationella prov. Därför ställs inte problemet med det centrala innehållets roll i bedömningen så på sin spets, som i NO och SO. En förändring av NO- och SO-proven till att mer likna proven i svenska i detta avseende skulle dock sannolikt innebära andra problem. I våra intervjuer var det tydligt att lärarna i samhällskunskap och kemi vanligen själva uppfattade sina ämnen så att förmågorna måste vara innehållsbaserade. Ett tydligt exempel var samhällskunskapsläraren i Korntorgsskolan som upplevde de prov som för lätta som inte krävde några förkunskaper om stoffet.

Sammanfattningsvis var det vanligt att lärarna i våra fallskolor uppfattade de nya kunskapskraven som tydligare på vissa sätt, men upplevde en del svårigheter i tillämpningen av dem och betygsskalan.

Större säkerhet med tiden

Eftersom vi besökte skolorna vid flera tillfällen, kunde vi också se en utveckling i implementeringen över tid. Om lärarna vid vårt första besök hösten 2011 naturligt nog kände en viss osäkerhet i tillämpningen av den nya läroplanen så var de vanligen hyfsat trygga med Lgr 11 vid tiden för den sista intervjuomgången, alltså våren 2014.

Frågor kring betyg och bedömning diskuterades dock förhållandevis flitigt under alla tre åren. Vid det första intervjutillfället var det ofta problemet med att tolka värdeorden som nämndes. De nya kursplanerna är tydliga och bra, så många, *men* vi är osäkra på hur vi ska tolka värdeorden så att det blir nationell likvärdighet i bedömningen. Vid de senare intervjutillfällena nämndes denna svårighet inte lika ofta. Lärarna hade då börjat med att utifrån egna erfarenheter och diskussioner med kolleger, bilda sig en uppfattning om hur värdeorden skulle tolkas. Dessutom hade de i många fall fått viss vägledning i frågan om nivåerna för olika betyg, i och med att de hade genomfört nationella prov baserade på de nya kursplanerna.

Däremot uppehöll sig en del vid de två övriga stötestenarna vid de senare intervjuomgångarna, alltså tröskelregeln och frågan om innehållets roll vid betygssättningen. De oklarheter som inrymdes i detta problemkomplex kom till synes just vid tillämpningen av de nya kursplanerna och betygsskalan. Även om det centrala innehållet och kunskapskraven var tydliga lästa var för sig, blev relationen dem emellan till en otydlighet i tillämpningen. När det gäller tröskelregeln så var det nog ibland så att själva tydligheten blev ett problem, såväl praktiskt som pedagogiskt.

Den tredje intervjuomgången färgades också av att den ägde rum under vårterminen, då skolorna genomförde nationella prov i både traditionella och nya provämnen. Lärarnas kommentarer handlade då dels om de stötestenar som blev tydliga i samband med provgenomförandet och dels om de praktiska problemen, som logistiken och hur mycket tid proven tog för både lärare och elever.

Även om lärarna vanligen var hyfsat bekväma med den nya läroplanen våren 2014, påpekade många av dem att helt färdigimplementerad var den inte. Det krävdes fortsatt bruk, ytterligare kollegiala diskussioner och andra implementeringsaktiviteter för att den helt skulle implementeras, ansåg många. I samman-

hanget pekade en del av dem på bristen på tid för pedagogiska diskussioner och planering utifrån det nya. Man fick ta en bit i taget och förändra, sa till exempel en lärare.¹⁹⁴

Förändringar i praktiken

I det här avsnittet fokuseras förändringar i den konkreta lärarpraktiken. En implementeringsstudie handlar ju om det praktiska genomförandet eller förverkligandet av reformer. Vad hände med lärarvardagen när reformpaketet landade i de nio skolorna?

Som kapitlen om Rönnviksskolan och Korntorgsskolan visar är det inte alltid lätt att urskilja vad som är förändring. Ännu svårare är det att reda ut vad som orsakade den, när den började och vad den kan komma att leda till i termer av reformpaketets kortsiktiga och långsiktiga mål. Beskrivningen av de olika skolorna i kapitel 4 visar också hur deras olika utgångslägen och förutsättningar påverkade mottagandet av reformpaketet. Vad som förändrades varierade mellan ämnen, mellan lärare och mellan skolor – och skulle så göra, givet att reformpaketet i stora delar handlade om att implementera ett tidigare åsyftat systemskifte mot mål- och resultatstyrning, där genomslaget hade varierat.

Läsaren bör också vara medveten om att förenkling är ofrånkomlig i detta slags text. Redan kapitlen om Rönnviksskolan och Korntorgsskolan ger, trots sidantalet, bara ett urval och en sammanfattning av vad vi såg i de skolorna. Att i det läget lyfta ut några typiska drag i den förändring av praktiken som vi såg i de nio skolorna är alltså vanskligt. Den läsare som vill se mer av variationen och konkreta exempel, hänvisas till kapitlen om de nio skolorna och till bilaga 5. I den senare publiceras svar från en öppen fråga i lärarenkäten, där lärare med egna ord beskrev vad reformerna betytt för dem.

Begränsad omarbetning av undervisningen

Ett återkommande drag i de skolor vi besökte, var att de konkreta förändringar av undervisningen *med anledning av de nya kursplanerna*, som lärarna berättade om, ofta var relativt begränsade. Det kunde handla om att rikta undervisningen mer mot vissa förmågor, eller om justeringar av stoffet med anledning av tillkomsten av centralt innehåll eller om delvis nya bedömningsuppgifter. När vi ställde mer konkreta eller specifika frågor, var det vanligt att lärarna svarade att de inte hade förändrat något alls. I den första intervjuomgången ställde vi exempelvis inte bara allmänna frågor om förändring, utan också specifika frågor om planeringen och genomförandet av *det senaste arbetsområdet* i respektive ämne i en viss årskurs; om det hade gjorts på något annat sätt än med den tidigare kursplanen. Det hade det sällan. Vi ställde också frågor kring *en specifik punkt i det centrala innehållet* i respektive ämne, både i den första intervjuomgången och i den sista.¹⁹⁵ Upplevde de denna punkt som något nytt? Hur undervisade de kring detta? Vi fick ofta konkreta och kärnfulla beskrivningar av hur de

194 Se kapitel 5 om de lokala implementeringsaktiviteterna.

195 Dessa specifika frågor ställdes dock inte till riktigt alla lärare. De innehållspunkter vi valde, var sådana som kursplaneexperter trodde kunde upplevas som nya/förändrade/förtydligade etc. av lärarna. Det var för kemi: ”Aktuella samhällsfrågor som rör kemi”; för samhällskunskap ”Ungdomars identiteter, livsstilar och välbefinnande och hur detta påverkas, till exempel av socioekonomisk bakgrund, kön och sexuell läggning”; och för svenska ”Lässtrategier för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier”.

behandlade innehållet till svar, men de hade vanligen inte förändrat något i just det avseende vi frågade om.

En förklaring till detta var att den nya läroplanen inte gav anledning till någon genomgripande förändring av vissa lärares undervisning, helt enkelt för att den stämde ganska väl med hur de tidigare arbetade, som lärarna uppfattade det. De kände vanligen väl igen sig i sina ämnen: de ansåg sällan att de nya kursplanerna innebar någon radikal förskjutning av ämnet eller en ny ämneskonception. Ofta hade de lite svårt att ange exakt vad som var nytt, utan det handlade mer om att vissa saker var just tydligare framskrivna, eller mer betonade, eller att det hade tillkommit visst specifikt innehåll. Det kunde vara sådant som uppfattades som en modernisering, eller anpassning till samhällsutvecklingen, såsom IT och källkritik. Många lärare tolkade den nya läroplanen som att de kunde fortsätta att arbeta ungefär som förut; den krävde ingen radikal förändring av deras undervisning. Naturligtvis fanns det också andra förklaringar till att förändringarna ofta var ganska små.

Förändringar gjordes till följd av kunskapskrav och prov

Ett återkommande drag i lärarnas berättelser var att de förändringar av undervisningen som ändå nämndes, ofta på ett eller annat sätt hade med bedömningen av elevernas kunskaper att göra. Det kunde vara den nya utformningen av kunskapskraven – att alla förmågor skulle finnas med på alla betygssteg – som föranledde förändringar i elevuppgifternas karaktär. Andra exempel bestod i att lärarna efter genomförandet av nationella prov, lade om undervisningen i vissa avseenden för att försäkra sig om att eleverna tränade upp de förmågor som krävdes. Ett intryck från våra intervjuer var också att en del lärare i ökande utsträckning ägnade undervisningstid åt att förbereda och aktivt träna eleverna inför proven, med hjälp av tidigare provuppgifter och liknande.

De nationella proven fick därutöver mer indirekta följder för undervisningen. Enligt många av de rektorer och lärare vi intervjuade, påverkades undervisningen under vårterminen negativt av genomförande och bedömning av prov i årskurs 6 och 9. Även ämnen utan nationella prov berördes, eftersom också deras undervisningstid kunde tas i anspråk för proven. Särskilt stor var förändringen förstås i de skolor där 7–9-lärarna också undervisade i årskurs 6, eftersom då en hel årskurs prov och betygssättning tillkom jämfört med Lpo 94-tiden.

Ett annat exempel på en nog så genomgripande förändring var följder av att betyg nu skulle sättas i enskilda ämnen och inte som block. Ämnesintegrerad undervisning hade i vissa fall ersatts av undervisning i varje ämne enskilt för att tillåta just bedömning i enskilda ämnen. Samtidigt var det vanligt att lärarna själva hade vilja och ambition att framöver öka inslagen av samarbete över ämnesgränser och ämnesintegrerad undervisning. Flera påpekade att de nya kursplanerna kunde vara en god grund för detta. I praktiken förverkligades sällan dessa ambitioner under de tre studerade åren. Ofta var det praktiska förhållanden som la hinder i vägen, såsom organisation, schemaläggning eller att lärarna inte hade tid att planera och samverka kring detta.

Annat utvecklingsarbete på sparläga och vissa reformkrockar

Utöver sådana här reformrelaterade förändringar, berättade lärarna också om förändringar av undervisningen som inte hade något alls med reformerna att göra. Ett exempel på det var Strömbäcksskolan, som genom ett lokalt utveck-

lingsarbete kring språkutvecklande arbetssätt sökte möta de mest trängande behov som man upplevde att eleverna på just den skolan hade och där flera av de intervjuade lärarna var påtagligt entusiastiska.

Ibland fick dock de lokala utvecklingsarbetena stå tillbaka under den period som vi besökte skolorna, eftersom så mycket energi behövdes för att implementera det statliga reformpaketet. I vissa fall uppstod också ett slags ”reformkrockar” i det att olika delar av reformpaketet stal tid och energi från varandra. Det kunde till exempel handla om att rektorer deltog i Rektorsprogrammet eller Rektorslyftet, och därför fick mindre tid för den dagliga verksamheten. På motsvarande sätt deltog vissa lärare i Lärarlyftet för att uppfylla de nya behörighetskraven och få lärarlegitimation, vilket gjorde att de missade lokala implementeringsinsatser om den nya läroplanen.

Planering och elevkommunikation mer målinriktad

Många av de lärare vi intervjuat berättade att de använde de nya kursplanerna mer aktivt i sin planering av undervisningen och i sin kommunikation med eleverna. De la större vikt vid att vid inledningen av varje arbetsområde, eller till och med på varje lektion, berätta för eleverna vad de skulle göra, varför de skulle göra det och hur det skulle bedömas. Förändringen innebar ibland att lärarna också blev noggrannare i sin planering, mer uppmärksamma på vad undervisningen syftade till och på att den verkligen riktades in mot det som senare skulle bedömas i termer av elevernas kunskapsutveckling. Lärarna upplevde ofta att också eleverna nu var mer medvetna om kursplanernas existens och om hur kunskapskraven såg ut. Eleverna ville också veta hur de bedömdes och vad som krävdes för olika betyg. Många lärare uppfattade att en viktig del i reformen var att förstärka bedömningens formativa funktion: dvs. att använda bedömningen för konkret återkoppling till eleverna i hur de kunde gå vidare i sin kunskapsutveckling. Användning av bedömningsmatriser, självbedömning och kamratbedömning sågs ofta som delar i denna utveckling.

Denna tolkning av vad (läroplans-)reformen handlade om, uttrycktes också av lärare som menade att de redan tidigare hade arbetat så och därför inte hade anledning att förändra grunderna i sitt sätt att arbeta. Det stora skiftet, menade dessa lärare, kom med Lpo 94. En del av dem ansåg ändå att den nya läroplanen underlättade arbetet i denna del genom att vara just tydligare och mer användbar. För vissa skolor och lärare, påbörjades förändringen i denna riktning långt senare än införandet av Lpo 94, men ändå före det här studerade reformpaketet. Det skedde då genom lokala utvecklingsprojekt med fokus på lokala pedagogiska planeringar (LPP:er) och bedömningsmatriser. Även införandet av olika digitala system för uppföljning och kommunikation med elever och föräldrar, bidrog till och färgade förändringen.¹⁹⁶

Att lärare och elever blev mer medvetna om och i högre grad riktade sina ansträngningar mot de nationella målen, är en förändring helt i linje med reformens avsikter, och vi återkommer till den nedan i avsnittet *Styrning och friutrymme*. Det var också en förändring som lärarna själva värderade positivt.

Men som framgick i beskrivningarna av skolorna, fanns även baksidor och besvärligheter i denna process. Elevkommunikationen kring kunskapskraven

196 För exempel och beskrivningar av förändringar av detta slag, se bilaga 4.

och betygsskalan försvårades, menade en del, av språket i kursplanerna och frånavar av tillräckliga nationella elevexempel. Ambitionen att presentera LPP:er och matriser i alla ämnen inför alla arbetsområden kunde leda till att eleverna överväldigades av papper och mål, trodde lärarna. Själva arbetet med att ta fram dessa dokument och hantera de digitala dokumentationssystemen var tidsödande. Ett intressant exempel på svårigheter i elevkommunikationen, var läraren i Strömbäcksskolan, som upplevde att elevdokumenten försämrats sedan skolan rättat sig efter Skolinspektionens kritik och nu använde kursplanens skrivningar direkt (utan ”översättning”) i sin skriftliga kommunikation med eleverna.¹⁹⁷

Skollag, lärarlegitimation och kompetenslyft

De delar av reformpaketet som fick störst uppmärksamhet och verkan på våra nio skolor – åtminstone för lärarna – var utan tvekan de nya kursplanerna, kunskapskraven, betygsskalan och de nationella proven. Den nya skollagen och skolförordningen hade inte karaktären av reformer på samma sätt som den nya läroplanen, men som nämnts i inledningskapitlet, reglerar de andra framträdande delar av reformpaketet, såsom lärarbehörighetskraven och grundläggande bestämmelser kring undervisning och betygssättning etc. Som framgår i beskrivningen av de nio skolorna har också vissa bestämmelser i lagstiftningen uppmärksammats och fått viss verkan i skolorna, såsom elevers rätt till stöd, reglerna kring åtgärdsprogram, frånvarorapportering och systematiskt kvalitetsarbete. Även den nya formuleringen att ”utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” påverkade arbetet i vissa fall, även om det var osäkert om det hade nått ut i lärarledet än. Det kunde också handla om enstaka men för den enskilda skolan betydelsefulla åtgärder, som när Rönneviksskolan anställde en kurator. Vidare nämndes ibland de nya disciplinära befogenheter som infördes med skollagen (såsom rätten att beslagta mobiltelefoner), men inte i något fall berättade de intervjuade om att dessa nya befogenheter fått någon påtaglig effekt.

Lärarlegitimationsreformen med tillhörande nya behörighetskrav, föranledde inte heller några större förändringar av praktiken i våra nio skolor under de år vi besökte dem. Huvudmännen började se över sina lärares formella kompetens redan före vårt första besök och lärarna skickade in sina ansökningar om legitimation. Flera rektorer började också tidigt tänka över hur de kunde använda och placera sina lärare på bästa sätt och vilka kompetenser de behövde tänka på i kommande rekryteringar. Schemana anpassades, även om inga revolutionerande ändringar gjordes. De lärare vi intervjuade var oftast positiva till reformen inledningsvis.

Efter dessa initiala förändringar, följde en tid av väntan på lärarlegitimationerna, så att man skulle få besked om hur det såg ut och vad som behövde göras. I de senare intervjuomgångarna märktes en ökande irritation: på förse- ningar och på att legitimationsutfärdandet ibland framstod som godtyckligt och oförutsägbart. En del lärare deltog i fortbildningsinsatsen Lärarlyftet, under perioden riktad mot lärare som behövde komplettera sin utbildning på grund av de nya kraven.

197 Se kapitel 4, avsnittet *Strömbäcksskolan 2011–2014*.

Som nämnts i inledningskapitlet förändrades sedan regleringen kring legitimationen och behörighetskraven. Det blev nu möjligt att få legitimation också på basis av flerårig erfarenhet. Introduktionsåret för nyexaminerade togs bort. Trots de förändrade reglerna och rektorernas åtgärder, saknades på våra skolor ofta någon eller flera med den rätta kompetensen. Det kunde vara NO-lärare, språklärare och specialpedagoger, där det helt enkelt var svårt att rekrytera på grund av brist på sådana lärare.

Stress och press

Ett annat återkommande drag hos våra skolor var att känslan av tidspress och stress hade ökat under reformåren. Ofta framstod detta som en förändring av läraryrket som hade pågått under längre tid, men själva reformpaketet spädde också på problemen. Delvis handlade det om en nyhetseffekt: att sätta sig in i det nya och förändra med anledning av det, var ett arbete som i sig krävde tid, men där man kunde hoppas att den ökade tidsåtgången var ett övergående problem. Delvis handlade det dock om reformeffekter av mer varaktigt slag och då ofta kopplat till just bedömning och uppföljning av eleverna. Lärarna la ner mer tid på att diskutera bedömning med varandra och med eleverna, men också på att faktiskt bedöma. Många upplevde att bedömningen var svårare, mer intrikat och framför allt mer omfattande.

Till denna upplevelse bidrog, som framgått ovan, tröskelregeln, det (enligt vissa lärare) mer omfattande centrala innehållet och inte minst den ökande mängden nationella prov. Själva kunskapskraven bidrog i sin detaljerade tydlighet till att en del lärare kände sig tvungna att öka inslagen av bedömning i undervisningen. En annan förändring som påverkade lärarna i den här studien, var införandet av betyg från höstterminen i årskurs 6. Lärare som undervisade i årskurserna 6–9 hade nu åtta betygssättningsstillfällen mot tidigare fyra. Att man inte längre fick sätta blockbetyg och därmed inte heller skriva omdömen för NO och SO som block, påverkade också lärarnas arbetsbörda och ökade inslagen av bedömning, eftersom de nu måste säkerställa att alla kunskapskraven i respektive ämne bedömdes löpande och rapporterades skriftligt.

Det enligt somliga omfattande centrala innehållet var ibland också en orsak till stress även bortsett från bedömningsaspekten. Det var helt enkelt svårt att hinna med allt på den undervisningstid lärarna i praktiken hade till sitt förfogande. Lärarna hade olika upplevelser när det gäller detta; se vidare avsnittet *Styrning och friutrymme*.

I de skolor – som Rönnviksskolan – där också uppföljningen på elevnivå intensifierades, användes dessutom mer tid till detta: till att återkommande rapportera hur eleverna låg till. I de skolor – som Korntorgsskolan – som förändrade sina rutiner kring pedagogiska utredningar och åtgärdsprogram, bidrog den förändringen till arbetsbördan. Också andra enstaka nyheter i skollagen bidrog till arbetsbördan, som exempelvis den dagliga frånvarorapporteringen till föräldrar eller kravet att dokumentera all kommunikation med föräldrar och andra insatser i enskilda elevärenden, för att ha till hands vid framtida potentiella överklaganden eller liknande. Ibland menade lärarna att de nya rutinerna inte hjälpte så mycket i sak, utan blev pappersarbete (eller datorarbete) utan funktion som stal tid från planering, undervisning och annat stöd till eleverna. Andra lärare såg värdet med uppgifterna, men upplevde samtidigt att det tog tid från annat.

Att bara avskaffa vissa formella dokumentationskrav (som skriftliga omdömen vid vissa tidpunkter, eller åtgärdsprogram i vissa situationer) var dock ingen lösning, påpekade somliga intervjuade.¹⁹⁸ De grundläggande kraven på individuell uppföljning och individuellt stöd till varje elev fanns ju kvar, liksom skyldigheten att vid förfrågan redovisa grunderna för exempelvis betygssättning i det enskilda fallet.

Exempel som Rönnviksskolan och Strömbäcksskolan tyder på att även en allmän känsla av utsatthet i rollen som lärare, bidrog till upplevelsen av stress och press. Negativ uppmärksamhet i den lokala och nationella politiska diskussionen om skolan, tillsammans med den stora utmaningen att faktiskt lyfta alla elever till de kunskapsnivåer som staten föreskrev, kunde stundtals leda till frustration och uppgivenhet.

Styrning och friutrymme

I avsnittet *Planering och elevkommunikation mer målinriktad* ovan, framgick att många lärare berättade om hur de nu mer än tidigare använde kursplaner och kunskapskrav både i sin planering av undervisning och i sin kommunikation med eleverna. Den bild som framträder är att reformpaketet på vissa håll har lett till att både lärare och elever nu mer medvetet riktar sina ansträngningar mot de nationella målen för utbildningen. Denna förändring måste betraktas som en lyckad implementering då den är helt i linje med regeringens avsikter med läroplansreformen: Kursplanerna och kunskapskraven har fått ökad styrkraft.

I den första intervjuomgången 2011 ställde vi också specifika frågor till lärarna om styrning och friutrymme. Uppfattade de den nya läroplanen som mer styrande än den gamla? Påverkade den deras möjligheter att anpassa undervisningen efter elevernas behov, förutsättningar och erfarenheter? Påverkades lärarnas möjlighet att låta eleverna ha inflytande över planering och utvärdering av undervisningen?

Bakgrunden till dessa frågor var en grundtanke med Lpo 94, nämligen att styrningen av lärarnas arbete i högre grad skulle ske genom målen, medan däremot lärarnas frihet att välja innehåll, metoder och uppläggning av undervisningen rent allmänt skulle vara stor.¹⁹⁹ Detta lokala friutrymme tänktes på olika sätt främja både demokratiska värden och effektivitetsvärden. Lärarna skulle – i samarbete med varandra och eleverna – välja de bästa vägarna att nå målen *för just dem*, dvs. givet den lokala situationen. Tolkningsutrymmet och de artikulerade målen och betygskriterierna skulle också främja en öppen och dynamisk diskussion, som på sikt skulle leda till en bättre måluppfyllelse.

I uppdraget till Skolverket att ta fram Lgr 11 och kunskapskraven, slog regeringen vakt om lärarnas pedagogiska frihet. De nya målen och kunskapskraven skulle visserligen ”vara så tydligt och distinkt utformade så att de bidrar till en likvärdig bedömning” och även vara ”konkreta och utvärderingsbara”, men de fick samtidigt ”inte formuleras på ett sådant sätt att de detaljstyr skolorna och lärarna eller inskränker lärarnas pedagogiska frihet”.²⁰⁰ Den tidigare läroplanens

198 Bland annat i Korntorgsskolan; se kapitel 3.

199 Se inledningskapitlet, eller för en något längre redogörelse se Skolverket 2008: *Kursplanen – ett rättesnöre? Lärare om kursplanerna i svenska, samhällskunskap och kemi*, Rapport 310, s. 10ff.

200 Se inledningskapitlet, avsnittet *Varför ny läroplan?! Uppdraget till Skolverket*, för hela citatet och referensen till regeringens uppdrag.

formuleringar om anpassning till de enskilda elevernas behov och förutsättningar och om elevernas rätt till inflytande, kvarstod också orubbade från Lpo 94 till Lgr 11.

Våra intervjuer 2011 gav generellt bilden av att lärarna inte såg några negativa konsekvenser för styrningen och friutrymmet med den nya läroplanen. Det vanligaste svaret på frågorna om styrningen och friutrymmet var att den nya kursplanen var mer styrande än den förra, men i en positiv mening på så sätt att den gav ett större *stöd* till lärarna. Det var tydligare vad man skulle undervisa om och vilka förmågor som eleverna skulle utveckla, men läraren hade fortfarande kvar en frihet att välja metoder och vad i innehållet som skulle betonas. Möjligheten att anpassa undervisningen till eleverna och möjligheten till elevinflytande hade inte förändrats, menade de flesta. Många pekade här på att utrymmet för detta redan tidigare i praktiken var ganska begränsat. Ett vanligt svar var att eleverna fick vara med och välja redovisningsformer, men i övrigt styrdes det mesta av läraren. Därför gjorde den nya läroplanen inte någon större skillnad för elevinflytandet. Andra menade att de nya tydligare kursplanerna gav *bättre* förutsättningar för elevinflytande, eftersom de var lättare att förstå och därmed gav ett bättre underlag för diskussioner och samråd.

I de senare intervjuomgångarna ställdes inga explicita frågor om styrning, friutrymme och elevinflytande. Ibland berördes dessa aspekter ändå i intervjuerna. En del lärare upplevde det centrala innehållet och kunskapskraven som alltför styrande genom sin omfattning: det gav inte utrymme för något annat. Ett exempel var läraren i Rönnviksskolan som berättade om hur de höga kraven ledde till tråkigare, tradigare lektioner. Hon kände att hon var tvungen att hålla sig mer strikt till enbart det som stod i kursplanen, och inte hade utrymme för de mer lättsamma och lekfulla undervisningsmetoder som eleverna älskade.²⁰¹

Ett annat exempel var en samhällskunskapslärare i Strömbäcksskolan, som menade att det var omöjligt att klara det centrala innehållet i SO-ämnena på tre timmar i veckan. Den schemalagda tiden var dessutom inte den verkliga tiden, eftersom en hel del försvann till andra aktiviteter.²⁰²

Ja, det centrala innehållet. Det är fruktansvärt stressande att hinna med det här på 110 timmar per läsår. Det är ganska lite tid att klara fyra ämnen på det. Så jag menar det är inte mycket, alltså tittar man på samhällskunskapen, det är fruktansvärt mycket... liksom, det är sida upp och sida ned med mål som de ska nå, som vi måste prata om. Och det alltså, det finns inte en rimlig chans, ärligt talat. Det finns inte en chans att gå in på alltihop det här och framför allt inte att jobba med det aktivt. Än mindre att bedöma det. För att även eleverna behöver ju lite tid att smälta och testa och göra fel och, och få göra liksom testa igen. För att de ska kunna lära sig. Och det finns inte tid för det. Och nu har vi ju då dessutom ett nytt stressmoment, nationella proven. Så att nej...

201 Se kapitel 2, avsnittet *Svenska/Vad hände i praktiken?* Fler exempel på detta finns i bilaga 5, i lärarsvar på en öppen fråga i lärarenkäten 2014.

202 ”Och jag tycker att jag hinner inte på de, jag menar jag hinner ha två kurser per läsår. Det är ungefär femton timmar per kurs. Det är inte mycket. Och så, det är det här naturliga svinnet. Plötsligt kommer det ett bildtema och då försvinner några SO-lektioner och sedan så ska de på studiebesök och det försvinner... Alltså, friluftsdagar och annat som gör att, ja, det kanske blir tolv timmar egentligen. Och det är, jag förstår inte hur jag ska kunna planera upp det. Där hade gärna Skolverket kunnat få komma med tips på... (Skratt)”

Läraren hade dragit upp tempot i historieundervisningen och lagt till en del innehåll i geografi och religion. Men undervisningen i samhällskunskap hade hon i praktiken inte förändrat till följd av den nya kursplanen – helt enkelt för att det inte gick. Hon fortsatte att göra en professionell bedömning av vad som var viktigt för just hennes elever och valde bort annat.

Lärare: Det är enda chansen. Ska vi göra någonting ordentligt så måste jag välja.
[...]

Intervjuare: Hur väljer du då? [...] På vilka kriterier?

Lärare: Gudskelov så måste jag säga att jag fick en gång i världen en väldigt bra utbildning. Det var ju gamla lärarutbildningen så att jag kan mina ämnen. Och så får man ju liksom använda lite sunt förnuft. Vad är det som är aktuella frågor? Vad är det de, som jag... alltså vad är det de behöver kunna i framtiden för att överleva som vuxna? Vad är det de, vad är det vi behöver diskutera för att de ska veta vad som händer i världen? Vad är det... och sedan lite grann också, där använder jag då, sunt förnuft. Vad är det man behöver kunna rent allmänt alltså? Vad är det man behöver, allmänbildning? Vad är det man ska, för att man ska kunna... kunna växa lite som människa. Alltså det är viktigt få aha-upplevelser också. Även i tonåren. Att kunna få alternativ. Och att välja emellan, och det låter ju väldigt flummigt alltihop.

Det... det har blivit så att, vi kör, jag menar jag jobbar i ett område med barn som har flyttat hit. En del, många av dem är ju, hälften är födda här. Men den andra halvan har flyttat hit. Och vissa kanske bara har varit här i ett år. Deras kunskaper om Sverige är inte jättestora. Och vi måste prata om, vi måste prata om Sverige. Och vi pratar ju mycket då om Sverige, alltså lagstiftning, den svenska demokratin på olika nivåer. Vi pratar om svenskt arbetsliv. Så att det, jag har valt att ha ganska stor tyngd på Sverige just. Och det tycker de är jätteintressant. Det är ju så med SO att man får ju väldigt intresserade elever. De tycker ju att det är kul. Och speciellt när man har flyttat runt. De har sett väldigt mycket av världen. De har ju lite att jämföra med. Sedan det som vi kör som är, om man säger, lite mer globalt. Det är ju då samhällsekonomi. Aktuella problem förstås, det tar vi ju upp varje vecka. Som Ukrainakrisen, och sådant. Ideologier, politiska ideologier i globala... Och sedan så samkör jag ganska mycket med geografi där vi pratar om globala problem. Som miljöproblemen, också problem som konflikter och sådant som de får specialstudera.

Trots den nya kursplanen, fortsatte läraren alltså att undervisa samhällskunskap som förut. Men situationen var stressande. Hon gillade den förra läroplanen därför att den gav henne mer frihet. Det var samma idé bakom den, men hon kunde styra innehållet i mycket större utsträckning.

Det som verkligen begränsade hennes frihet att välja ur stoffet var, upplevde hon, de nationella proven:

Men alltså det funkade så länge vi inte hade nationella prov, tycker jag. För då kunde man ju plocka ur den här russinkakan egentligen. Men idag är, du vet ju liksom inte. Ungarna kan testas på vad som helst. Och för deras del är ju nationella provet viktigt också. Det är, de tar det väldigt, väldigt mycket på allvar. Och vill givetvis lyckas bra. Man måste ju ge dem möjligheterna till det. Men [...] det är ett omöjligt uppdrag att få dem medvetna om allt det här.

Utan de nationella proven, hade hon kunnat fortsätta plocka ur den russinkaka som centrala innehållet var. Men nu kände hon inte den friheten, eftersom hon måste förbereda eleverna så långt möjligt inför proven.

De här två lärarna gav alltså exempel på negativa effekter av den ökade styrningen. Formellt hade de fortfarande friutrymmet kvar, men i praktiken ålades de med den nya kursplanen ett så omfattande innehåll att behandla i undervisningen och så breda kunskapskrav som elevernas kunskaper skulle prövas mot, att verksamheten i deras ögon blev alltför styrd.

Den generella bilden är att lärarna i studien förhöll sig olika till det centrala innehållet och kunskapskraven. Vissa tog fasta på att läraren kunde välja hur djupt respektive ytligt olika delar av det centrala innehållet skulle behandlas. Andra stressades av det och ville ha klara besked – givet att eleverna skulle prövas i nationella prov.

Lärarnas olika förhållningssätt kan förstås vara ett uttryck för olika personligheter, men det säger också något om det centrala innehållets något ambivalenta ställning i kursplanerna – som *både* något undervisningen ska behandla *och* något som är en del av målen och kunskapskraven. Ambivalensen kan anas i det första citatet av samhällskunskapsläraren ovan: ”mål som de ska nå, som vi måste prata om”. Det centrala innehållet finns i kursplanen angivet under en särskild rubrik, med föreskriften att ”[u]ndervisningen i samhällskunskap ska behandla följande centrala innehåll” – eller som läraren alltså uttryckte det: ”som vi måste prata om”.²⁰³ Samtidigt är kunskapskraven som nämnts konstruerade som en kombination av förmågor och centralt innehåll. Det centrala innehållet finns alltså också i kunskapskraven – i beskrivningen av vad eleverna ska nå – om än mycket mer allmänt och abstrakt angivet.²⁰⁴

Sammanfattningsvis kan man säga att lärarnas olika tolkningar av den tredje stötestenen, dvs. det centrala innehållets roll i bedömningen av elevernas kunskaper, ledde till olika upplevelser av styrning och friutrymme med den nya läroplanen och de nya nationella proven.

Mål- och resultatstyrning?

Fallstudien av de nio skolorna visar sammantaget att de nya styrdokumentens överlag fick ett positivt mottagande på så sätt att de flesta lärarna uppfattade både kursplaner och kunskapskrav som tydligare än förut. Många lärare berättade att de tack vare detta använde de nya kursplanerna och kunskapskraven mer i sin planering och i sin kommunikation med eleverna och mer medvetet inriktade sin undervisning mot de nationella målen. Även om de konkreta förändringarna i undervisningen till följd av de nya kursplanerna hittills ofta varit relativt begränsade, verkar det således som om reformen är på rätt väg när det gäller att genom en större tydlighet ge en ökad styrkraft åt de nationella styrdokumentens.

203 Lärarna på skolan hade för övrigt diskuterat detta: Vad innebar det att behandla något i undervisningen? Räcker det att vi nämner det när alla är där?

204 Ambivalensen kommer till uttryck också i en liknande formulering i intervjun: ”Men alltså de centrala målen och det som barnen verkligen ska gå igenom. Det har ju blivit så enormt mycket mer uttalat och det ger en enorm press och stress.” Är det målen, eller det som eleverna ska gå igenom – eller både och?

Huruvida detta också innebär att mål- och resultatstyrningen i skolan har skärpts, är svårt att ge ett entydigt svar på. Mål- och resultatstyrning kan schematiskt beskrivas som ett system med

1. mål formulerade i termer av utfall (inte processer),
2. frihet vad avser vägar att nå målen,
3. uppföljning och utvärdering av utfallet och
4. nya åtgärder med anledning av denna uppföljning och utvärdering.²⁰⁵

Dessa punkter är hämtade från statsvetarna Vedungs och Herttings formulering av en idealtypisk mål- och resultatstyrningsdoktrin. Att det är en idealtyp, innebär att mål- och resultatstyrning i praktiken avviker från modellen i olika grad och avseenden. I offentlig förvaltning råder till exempel aldrig total frihet vad avser vägarna att nå målen. Idealtypen kan ändå användas som verktyg för att analysera faktiska förändringar i styrningen.

En del av våra intervjuade lärare upplevde att den större tydligheten och därmed åtföljande styrkraften i de nya kursplanerna hade att göra med att de *långsiktiga målen* – förmågorna i respektive ämne – var tydligare framskrivna nu än tidigare. I denna del kan de nya styrdokumenterna alltså sägas ge bättre förutsättningar för målstyrning (i enlighet med punkt 1 i listan).

Andra betonade att det framför allt var det nya avsnittet med ett *obligatoriskt centralt innehåll som undervisningen ska behandla*, som gav en tydlighet och som gjorde de nya kursplanerna till ett bättre stöd i planeringen av undervisningen. Vilket innehåll som undervisningen ska behandla är dock en anvisning om processen och inte utfallet: det handlar om vägen att nå målet, inte själva målet. En av de bärande idéerna i mål- och resultatstyrningen är, som punkt 2 i listan anger, att styrningen sker via målen, medan där finns en frihet i medlen. Ett specificerat centralt innehåll innebär alltså ett avsteg från detta: en inskränkning av friheten vad avser vägar att nå målen. I den mån kursplanernas ökade styrkraft går via anvisningar om vilket innehåll som ska tas upp i undervisningen, kan förändringen därför inte ses som en skärpning av mål- och resultatstyrningen.

Värt att notera är också att denna grundläggande idé om ett visst mått av frihet i medlen, korresponderar med idén bakom begreppet likvärdighet såsom det formuleras i den nationella läroplanen. I läroplanen står att:

Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet.²⁰⁶

Ett obligatoriskt centralt innehåll kan alltså (i den mån lärarna hinner behandla det) leda till en större *likhet* i undervisningen, men det betyder inte nödvändigtvis en större *likvärdighet* i utbildningen.

205 Dessa fyra bärande idéer i mål- och resultatstyrningen urskiljs i Nils Hertting och Evert Vedung 2009: *Den utvärderingstäta politiken. Styrning och utvärdering i svensk storstadspolitik*, Studentlitteratur, s. 35.

206 Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, kapitel 1, *Skolans värdegrund och uppdrag*. Dessa formuleringar om likvärdighet är inte förändrade sedan den förra läroplanen, Lpo 94.

Går vi så till punkt 3 på listan, uppföljning och utvärdering av utfallet, kan vi konstatera att lärarna i fallstudien inte sällan la ner mer tid nu på att bedöma och följa upp elevernas kunskapsutveckling och på att diskutera bedömning med sina kolleger. Många av dem vi intervjuade ansåg att kunskapskraven var tydligare än de tidigare betygskriterierna, och då framför allt i framskrivningen av förmågorna. Det var tydligare *vad* man skulle bedöma.

Samtidigt pekade många alltså på att kunskapskraven inte angav tydliga gränser mellan olika betyg och ibland inte heller vilken roll som det centrala innehållet skulle spela i bedömningen av elevernas kunskaper. Osäkerheten härvidlag var ett av skälen till att lärarna nu oftare diskuterade kunskapsbedömning med sina kolleger. De nationella proven hjälpte visserligen till i uttolkningen av kunskapskraven, men också när det gällde de nationella provens roll uppfattade en del intervjuade att det fanns oklarheter och otydliga signaler från statens sida. Detta påverkar rimligen den uppföljning och utvärdering av utfallet som utgör det tredje steget i den idealtypiska mål- och resultatstyrningen enligt ovan. Betygen och resultaten på nationella prov har en särställning som resultatmått i det lokala kvalitetsarbetet – både skolans kvalitetsarbete och huvudmannens – och dessa mått vilar i sin tur på lärarnas tolkning av kunskapskraven och användning av proven. Uppföljningen vilar därmed delvis på skakig grund.

Det fjärde steget i mål- och resultatstyrningen – nya åtgärder med anledning av denna uppföljning och utvärdering – är kanske det svåraste. Det har mindre att göra med själva styrdokumentet, och mer med alla praktiska förutsättningar som skolorna har för att tillhandahålla en god utbildning. Beskrivningen av de nio skolorna i kapitel 2–4, ger en provkarta över möjligheter och svårigheter av många olika slag, såsom ledarskap och organisation, resurser, rykten, tillgången på lärarkompetens och mycket annat.

Reformmottagandet i riket

Den beskrivning och analys av centrala drag i reformmottagandet som hittills har presenterats, vilar på studien av de nio skolorna och framför allt på intervjuer med aktörerna själva: lärare, rektorer med flera. Det slags intervjuer vi genomförde har fördelen framför enkäter att intervjupersonen med egna ord får beskriva sin verklighet och intervjuaren kan ställa följdfrågor och pröva sina tolkningar. De ger på så sätt en större öppenhet och förståelse för de intervjuades upplevelser än ett enkätformulär med förutbestämda svarsalternativ kan ge. En nackdel med en fallstudie av det här slaget, är dock att den inte kan ligga till grund för statistiska generaliseringar till riket. Även om vi kan urskilja likheter mellan de nio skolorna, centrala drag som återkommer i flera av dem, är det inte säkert att detta är kännetecknande för reformmottagandet i Sverige i stort. De skillnader mellan lärare i olika ämnen som vi anar i fallstudien, kan också vara ett resultat av slumpen; av att vi valt just dessa skolor att besöka och just dessa lärare att intervjua.

I en enkätundersökning med ett större och slumpmässigt urval svarande, kan man däremot beräkna sannolikheten för att svaren i stickprovet stämmer med vad svaren skulle blivit om hela populationen fått frågan. I denna del av kapitlet visar vi med hjälp av enkät svar hur utbredda olika erfarenheter och uppfattningar är och vilka skillnader som finns mellan olika grupper av lärare. I vissa avseenden kan vi jämföra intervjuresultat med enkätresultat. Våra kunskaper

från intervjustudien hjälper oss också ibland att tolka och förstå svaren i enkäten. Någon gång tar vi också hjälp av angränsande studier med resultat av betydelse för undersökningens frågor.

Resultatredovisningen är lösligt disponerad efter samma teman som skildringen av de centrala dragen i fallstudien: Först behandlas frågor om tydlighet och otydlighet i kursplaner och kunskapskrav och därefter vilka förändringar som reformpaketet lett till i praktiken. Till sist redovisas också vad lärarna tror om uppfyllandet av reformpaketets långsiktiga mål såsom ökade kunskaper hos eleverna och ökad likvärdighet.

Allra först ges dock en mycket översiktlig beskrivning av data och metod i denna del. För mer information om de enkäter som används i redovisningen, se bilaga 1, där också ett av enkätformulären återges i sin helhet.

Lärarenkäter

Den viktigaste av de enkäter avsnittet baseras på, är vår lärarenkät från hösten 2014. Den skickades till ett urval lärare som undervisade i årskurs 7–9 och som hade arbetat i mer än tre år; detta eftersom vissa av enkätfrågorna förutsatte att den svarande kunde jämföra nuet med tiden före 2011. Med hjälp av stratifiering såg vi till att få så stora grupper av lärare som undervisade i de ämnen som fokuseras i intervjuerna – alltså kemi, samhällskunskap och svenska – att det gick att jämföra dem sinsemellan och med lärare i alla ämnen sammantaget. För säkerhets skull inleddes också enkäten med kontrollfrågor angående ämne, årskurs och erfarenhet.

Lärarenkäten 2014 besvarades av 1 544 lärare, vilket gav en svarsfrekvens på 60 procent.

I vissa avseenden görs också jämförelser bakåt i tiden med hjälp av en lärarenkät som genomfördes våren 2012 och – i ett fall – en enkät från 2004.

Skillnader mellan ämnen och inverkan från bakgrundsfaktorer

För vissa frågor redovisas även skillnader i hur lärare som undervisar i olika ämnen har svarat på enkäten. Skillnaderna baseras då på enkla jämförelser av svarsandelar mellan de olika grupperna.

Ett sådant förfaringssätt innebär en risk för skensamband, i fall ämnestillhörigheten i sin tur samvarierar med andra bakgrundsegenskaper med betydande förklaringskraft. I analysen av materialet har vi också undersökt mer komplexa samband mellan lärarnas svarsfrekvenser och ett stort antal förklarande variabler genom att använda regressionsanalys. Utöver undervisningsämne har vi då inkluderat skolegenskaperna huvudman, antal elever, andel flickor, andel föräldrar med eftergymnasial bakgrund, andel elever med utländsk bakgrund och genomsnittligt meritvärde, och läroregenskaperna ålder, kön, utbildning och antal år i yrket i modellen. Det huvudsakliga resultatet av dessa större regressionsmodeller är att sådana bakgrundsvariabler kan öka förklaringskraften, men bara marginellt och ofta då i form av interaktionseffekter med ämnena. En jämförelse av standardiserade effekter²⁰⁷ av å ena sidan undervisningsämne

207 Standardiserade koefficienter: Bakgrundsvariabler som kön, föräldrarnas högsta utbildningsnivå, utländsk bakgrund m.m. mäts i olika måttenheter. För att göra effekterna i en regressionsanalys jämförbara måste variablerna därför först standardiseras, så att den största koefficienten anger vilken variabel som har störst effekt.

och å andra sidan övriga bakgrundsvariabler, visar att *ämnena ofta har mycket större effekter än övriga bakgrundsvariabler*. I rapporten har vi därför valt att istället för att redovisa dessa mer omfattande och avancerade multivariata modeller, basera texten på de enklare svarsandelarna för lärare i olika ämnen. Bara i några enstaka fall kommenteras även resultaten av de multivariata analyserna.

De skillnader som redovisas i texten är signifikanta på 5 procents signifikansnivå, om inget annat anges. Det innebär, enkelt uttryckt, att om det är så att det inte finns någon skillnad i de två populationerna (till exempel svensklärare respektive kemilärare), så är risken 5 procent att man på basis av stickprovresultat ändå drar slutsatsen att det finns en skillnad.

Tydligt och otydligt

I avsnittet redovisas enkätresultat om huruvida lärarna uppfattade de nya kursplanerna och kunskapskraven som tydligare och mer användbara än förut och om de stöttestenar i tillämpningen som vi urskilde i fallstudien också upplevdes av lärare i riket i stort.

Kursplanerna

Ett centralt drag i fallstudien var alltså att kursplanerna fick ett mycket positivt mottagande på så sätt att de flesta lärarna ansåg att de nya kursplanerna var tydligare än de gamla. De lärarenkäter som genomfördes vårterminen 2012 respektive höstterminen 2014 visar att detta också gällde majoriteten av lärare i hela riket.

Tabell 1. Tycker du att den nya kursplanen i ämnet är tydligare eller otydligare? Procent.

	VT 2012	HT 2014
Mycket tydligare	23	28
Lite tydligare	59	53
Ingen skillnad	11	12
Lite otydligare	5	5
Mycket otydligare	2	2

Tabell 1 visar att det vanligaste svaret hos lärarna både vårterminen 2012 och höstterminen 2014 – här markerat med mörkare grön färg – var *lite tydligare* och det näst vanligaste svaret – markerat med ljusare grön färg – var *mycket tydligare*. Sammanlagt var det en stor majoritet av de svarande som ansåg att den nya kursplanen var lite eller mycket tydligare. Vi ser också en liten men signifikant ökning över tid i andelen som svarar *mycket tydligare*.

I en annan enkätfråga från 2014 märks att just det centrala innehållet upplevdes bidra till tydligheten. Frågan utgör en delfråga i ett större frågebatteri, där läraren ombeds ta ställning till olika upplevelser av och åsikter om Lgr 11 och den nya betygsskalan (tabell 2).

Tabell 2. Det finns olika åsikter om och upplevelser av Lgr 11 och den nya betygs-skalan. I vilken utsträckning stämmer följande påståenden in på din uppfattning? Procent.

	Stämmer väldigt bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer väldigt dåligt
Det centrala innehållet i ämnet gör det tydligt vad jag ska undervisa om	31	62	6	1

Tabell 2 visar att hela 93 procent av lärarna svarade att det *stämmer väldigt* eller *ganska bra* att det centrala innehållet gör det tydligt vad de ska undervisa om. En ganska stor andel anser att det *stämmer väldigt bra*.

Också en fråga om kursplanen som verktyg för planering gav en övervägande positiv bild (tabell 3).

Tabell 3. Tycker du att den nya kursplanen i ämnet är bättre eller sämre som verktyg för din planering? Procent.²⁰⁸

	VT 2012	HT 2014
Mycket bättre	20	25
Lite bättre	51	47
Ingen skillnad	22	20
Lite sämre	5	5
Mycket sämre	2	2

I tabell 3 framgår alltså att det vanligaste svaret återigen var det försiktigt positiva *lite bättre*, medan *mycket bättre* var det näst vanligaste svaret 2014.

För att kunna använda kursplanen som verktyg måste man förstås också känna till den och förstå den. I en enkätfråga om förtrogenhet med kursplanerna, fångar vi något av lärarnas känsla i detta avseende, dels under det första läsåret med nya läroplanen (vårterminen 2012) och dels det tredje läsåret (höstterminen 2014).

Tabell 4. Känner du dig så pass förtrogen med de nya kursplanerna att du kan planera och genomföra din undervisning utan större osäkerhet? Procent.²⁰⁹

	VT 2012	HT 2014
Ja, alltid	10	26
För det mesta	54	66
Ibland	25	7
Sällan	8	1
Nej, aldrig	2	1

208 När kolumnerna inte summerar till hundra, beror det på avrundning.

209 När kolumnerna inte summerar till hundra, beror det på avrundning.

Det övergripande svarsmönstret i tabell 4 känns igen från andra enkätfrågor i det att det näst mest positiva alternativet *för det mesta* var det vanligaste svaret, följt av det mest positiva alternativet *ja, alltid* i svaren från 2014. Här ser vi – inte förvånande – en större positiv förändring över tid, då klart fler lärare kände sig förtrogna med den nya kursplanen efter ett par års användning. Hela 92 procent av lärarna angav 2014 att de *alltid* eller *för det mesta* kände sig förtrogna med kursplanen. Också i detta ser vi alltså en överensstämmelse med bilden från fallstudien om en ökad säkerhet över tid.

Kunskapskrav och betygsskala

Frågorna om kursplanens tydlighet och användbarhet bekräftade alltså det allmänna positiva intrycket från fallstudien. Hur ser det då ut när det gäller kunskapskraven och betygssättningen? Vi börjar med en fråga om kunskapskraven av samma typ som den om kursplanerna: är de tydligare eller otydligare än förut?

Tabell 5. Tycker du att de nya kunskapskraven i ämnet är tydligare eller otydligare? Procent.²¹⁰

	VT 2012	HT 2014
Mycket tydligare	17	21
Lite tydligare	51	50
Ingen skillnad	16	16
Lite otydligare	9	9
Mycket otydligare	6	4

Tabell 5 visar att stor majoritet av lärarna tyckte att de nya kunskapskraven var *mycket* eller *lite tydligare* än de gamla betygskriterierna. Mönstret är detsamma som för kursplanerna: det försiktigt positiva svarsalternativet var det vanligaste svaret, medan *mycket tydligare* var näst vanligast. Precis som för kursplanerna var det något fler 2014 än 2012 som svarade så (en liten men signifikant ökning). Jämför vi med tabell 1, kan vi dock konstatera att kunskapskraven fick lite lägre siffror än kursplanen (71 procent svarade *mycket* eller *lite tydligare* om kunskapskraven, mot 82 procent om kursplanerna).

Motsvarande fråga om förtrogenhet med kunskapskraven ger en liknande bild (tabell 6).

210 När kolumnerna inte summerar till hundra beror det på avrundning.

Tabell 6. Känner du dig så pass förtrogen med de nya kunskapskraven att du kan bedöma elevernas kunskaper utan större osäkerhet? Procent.

	VT 2012	HT 2014
Ja, alltid	9	18
För det mesta	52	70
Ibland	25	10
Sällan	11	2
Nej, aldrig	3	0

Mönstret är detsamma som för kursplanerna: det näst mest positiva alternativet var det vanligaste svaret och därefter det mest positiva 2014.²¹¹ Förtrogenheten med kunskapskraven visar också samma utveckling över tid mot en känsla av ökad förtrogenhet. Precis som för förra frågan, låg dock kunskapskraven något lägre än kursplanerna: där 26 procent angav att de alltid känner sig tillräckligt förtrogna med kursplanerna, svarade 18 procent att de alltid känner så med kunskapskraven.

Så långt ger enkäten en ljusare bild än våra intervjuer. Om vi istället använder mer specifika frågor om oklarheter i kunskapsbedömning och betygssättning, blir också enkätsvaren mer bekymrade. I ett frågebatteri om lärarnas uppfattningar om Lgr 11 och den nya betygsskalan, ställdes bland annat ett antal delfrågor om svårigheter i betygssättningen.²¹² Någon explicit fråga om värdeorden ställdes inte; däremot två frågor om nationella elevexempel, vilket ju var det önskemål som framfördes om och om igen i våra intervjuer (särskilt 2011) och som lärarna ansåg skulle möta det behov som värdeorden inte mötte. Enkätsvaren om elevexempel är från hösten 2014 och redovisas i tabell 7.

211 Det mest positiva svarsalternativet på denna fråga är tyvärr lite väl kategoriskt formulerat, men samtidigt verkar svarsmönstret för förtrogenhetsfrågorna följa samma mönster som andra frågor, så troligen har det fungerat hyfsat väl ändå. Själva frågorna är också lite förenklade, eftersom både kursplaner och kunskapskrav i praktiken spelar roll för både planering, undervisning och bedömning. Vi har ju också med fallstudiens hjälp visat hur det ibland är relationerna mellan olika delar som skapar tolkningssvårigheter snarare än delarna betraktade var för sig.

212 Delfrågorna i frågebatteriet ställdes inte i den ordning som vi redovisar svaren. För hela frågebatteriet och övriga enkätfrågor, se bilaga 1.

Tabell 7. Det finns olika åsikter om och upplevelser av Lgr 11 och den nya betygsskalan. I vilken utsträckning stämmer följande påståenden in på din uppfattning? Procent.²¹³

	Stämmer väldigt bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer väldigt dåligt
Skolverket borde ta fram fler elevexempel för kunskapskraven som vägledning för lärarnas arbete	47	38	11	3
Fler nationellt utformade elevexempel skulle styra mitt arbete för mycket	11	23	48	18

I svaret på den första delfrågan ser vi att 85 procent av lärarna svarade att det *stämmer ganska* eller *väldigt bra* med deras egen uppfattning att Skolverket borde ta fram fler elevexempel för kunskapskraven som vägledning för deras arbete, och i det här fallet var faktiskt *väldigt bra* det vanligaste svaret. Precis som man kunde förväntat sig utifrån intervjuerna var det alltså en mycket vanlig åsikt.

Den andra delfrågan ovan är ett uttryck för argumentet *mot* sådana nationella elevexempel.²¹⁴ I konsekvens med den första delfrågan, var det vanligaste svaret här att det *stämmer ganska dåligt* att fler elevexempel skulle styra lärarens arbete för mycket, och tillsammans med *stämmer mycket dåligt* blir det 66 procent som inte höll med. Det näst vanligaste svaret var dock *stämmer ganska bra* med 23 procent.

Svaren på de två delfrågorna är alltså inte helt synkroniserade. Bland dem som höll med om att Skolverket borde ta fram fler elevexempel som vägledning för lärarnas arbete, fanns också lärare som höll med om att samma elevexempel skulle styra deras arbete för mycket. Detta är fullt förståeligt utifrån våra intervjuer. För den enskilde läraren kan det mycket väl te sig som ett dilemma. Läraren kan anse att för att förbättra den nationella likvärdigheten i betygssättningen behövs fler nationella elevexempel, samtidigt som han eller hon i grunden skulle föredra att vara mindre styrd i sin uppläggning av undervisningen. Vi återkommer till frågan om styrning och friutrymme längre fram i kapitlet.

Så till tröskelregeln. I samma frågebatteri ställdes två frågor som direkt handlade om den. I sammanhanget redovisas också en delfråga om det centrala innehållet, som har viss anknytning till tröskelregeln (tabell 8).

213 När raderna inte summerar till hundra, beror det på avrundning.

214 En lärare som besvarade enkäten kritiserade för övrigt frågans utformning med en fråga: ”elevexempel på vad?”. Denna delfråga följde dock på den förra också i själva enkäten, och det är troligt att respondenterna vanligen uppfattade att den syftade på elevexempel för kunskapskraven.

Tabell 8. Det finns olika åsikter om och upplevelser av Lgr 11 och den nya betygs-skalan. I vilken utsträckning stämmer följande påståenden in på din uppfattning? Procent.²¹⁵

	Stämmer väldigt bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer väldigt dåligt
Bestämmelsen att alla delar av kunskapskravet måste vara uppnådda för att jag ska kunna sätta betygen E, C och A slår orättvist mot vissa elever.	41	40	16	4
Bestämmelsen om att alla delar av kunskapskravet måste vara uppnådda innebär orimligt höga krav på dokumentation på mig som lärare.	33	47	18	2
Det centrala innehållet i ämnet är för omfattande i förhållande till undervisningstiden.	33	44	21	3

81 procent av de lärare som besvarade enkäten, ansåg att det stämmer ganska eller väldigt bra att regeln slog orättvist mot vissa elever. ”Vissa” säger förstås inte något om omfattningen i termer av hur många elever som drabbades. Att det var så många som ansåg att det stämde väldigt bra, får nog ändå ses som en indikation på att det enligt många lärares uppfattning var ett problem.

Det var också en stor majoritet som upplevde att tröskelregeln innebar orimligt höga krav på dokumentation. Fyra av fem lärare angav att det *stämmer ganska* eller *väldigt bra* med deras upplevelse, även om det i detta fall var *ganska bra* som var det vanligaste svaret. Notera att själva påståendet är ganska starkt: det handlar inte bara om höga krav på dokumentation, utan *orimligt* höga.

Slutligen ser vi att 77 procent av de svarande angav att det centrala innehållet var för omfattande i förhållande till undervisningstiden. Som vår fallstudie visat blev detta ett problem framför allt *tillsammans med* tröskelregeln och förekomsten av nationella prov. Utan dessa skulle lärarna ha haft större frihet att fördjupa sig i somt och toucha lätt vid annat.

Samtidigt ansåg, som visats ovan, en mycket stor majoritet av lärarna att det centrala innehållet gjorde det tydligt vad de skulle undervisa om. Vi vet från intervjuerna att det för vissa var just detta som gjorde att de ansåg att den nya kursplanen var tydligare än den förra. I intervjuerna framkom också att många lärare ansåg att det var bra med ett centralt innehåll därför att det då blev mer ”likvärdigt”, dvs. lika för eleverna i olika skolor, och inte minst för att det kunde innebära att de elever som lärarna tog emot i årskurs 6 eller 7 faktiskt hade gått igenom vissa saker.

Oavsett detta, är det tydligt att tröskelregeln och det omfattande centrala innehållet upplevdes som något problematiskt av en stor del av lärarkåren i årskurserna 7–9. Enkäten visar dessutom på ämnesskillnader som kan ses som en

215 När raderna inte summerar till hundra, beror det på avrundning.

bekräftelse på att det i grunden handlar om ämnens olika karaktär och kursplanernas uppbyggnad och innehåll.²¹⁶

På delfrågan om **tröskelregeln och orättvisan** instämde fler svensklärare jämfört med lärare i alla ämnen sammantaget (totalen). Det gäller både sett till den sammanlagda andelen som svarade att det *stämmer ganska* och *väldigt bra* och sett till enbart andelen som svarade *väldigt bra*. Varför det är så, säger enkäten inget om och heller inte våra intervjuer. Ett exempel som kom upp i intervjuerna var muntliga kontra skriftliga förmågor; ofta då elever som var mycket blyga och därför hade svårt att visa sin förmåga att exempelvis leda diskussioner, men som samtidigt var briljanta i det skriftliga. Trots att lärarna på olika sätt försökte anpassa både undervisningssituationer och bedömningsituationer kunde det bli knepigt för dessa elever.

På delfrågan om **tröskelregeln och dokumentationen** var det istället samhällskunskaps- och kemilärarna som skiljde sig signifikant från totalen, genom att i högre utsträckning svara att det *stämmer ganska* eller *väldigt bra* att tröskelregeln innebär orimligt höga dokumentationskrav. Ser vi bara till andelen som svarade *väldigt bra*, så låg såväl samhällskunskapslärarna och kemilärarna som svensklärarna signifikant över totalen. Återigen gäller dock att det allmänna mönstret var detsamma för alla grupper (*stämmer ganska bra* vanligast, *stämmer mycket bra* näst vanligast).²¹⁷

Också på delfrågan om det **centrala innehållets omfattning** var det fler bland samhällskunskapslärare och kemilärare som upplevde detta problem – fler jämfört med både totalen och svensklärarna. Särskilt samhällskunskapslärarna låg högt: hela 94 procent angav att det *stämmer väldigt* eller *ganska bra* att det centrala innehållet i ämnet är för omfattande i förhållande till undervisningstiden. 59 procent svarade att det *stämmer väldigt bra*. Av kemilärarna var det 37 procent som angav att det *stämmer väldigt bra*. I sammanhanget kan det vara värt att påpeka att det sannolikt inte bara är kemikursplanen respektive samhällskunskapskursplanen som ligger bakom dessa siffror. Även om vi i enkäten uttryckligen har angivit att lärarna vid besvarandet av frågorna ska tänka på respektive ämne, är det troligt att svaren ändå ibland färgades av deras totalupplevelse, dvs. flera ämnen sammantaget. Att så skedde i intervjuerna var i alla fall uppenbart; inte sällan hämtade lärarna exempel från fysik eller historia och geografi osv., trots att vi försökte koncentrera intervjuerna till kemi respektive samhällskunskap.

Utöver ämnena, visar mer omfattande regressionsmodeller med bakgrundsvariabler av olika slag, att även huvudman och andelen elever med högutbildade föräldrar på skolan har en effekt på delfrågan om det centrala innehållets omfattning. Fler lärare på kommunala skolor än på fristående skolor ansåg att det var för omfattande i förhållande till undervisningstiden. Ju större andel

216 Jämför avsnittet *Det centrala innehållets roll i bedömningen* i första delen av detta kapitel. Alla ämnesskillnader som redovisas i rapporten är signifikanta på 5-procentsnivån. Alla sådana signifikanta skillnader redovisas dock inte i rapporten.

217 De ämnesgrupper som kan jämföras i vår lärarenkät är lärare i kemi, samhällskunskap, svenska och alla ämnen. I siffrorna för "alla ämnen", eller "totalen" ingår alltså då även kemi, samhällskunskap och svenska. Det är däremot inte möjligt att urskilja övriga ämnen i enkäten. Självfallet skulle det varit mycket intressant att se också hur andra ämnen skiljde ut sig, men det skulle ha krävt ett *mycket* stort urval lärare för att göra skattningar för alla ämnen med en rimlig säkerhet. Eftersom lärarkåren redan är tyngd av olika enkäter och andra undersökningar, bedömdes det som olämpligt.

elever med högutbildade föräldrar, desto fler lärare angav att innehållet var för omfattande.²¹⁸

Notera att ämnesskillnaderna i svaren på de två senare delfrågorna stämmer väl med iakttagelserna från intervjustudien att problematiken med tröskelregeln och det centrala innehållet är olika accentuerade i ämnen av olika karaktär. Kursplanekonstruktionen följde visserligen samma mall för alla ämnen, men föll i praktiken olika ut beroende på skillnader i själva ämnena. I ämnen som samhällskunskap och kemi, där kunskapskraven hänvisar till ett relativt omfattande centralt innehåll och detta också avspeglas i ämnenas nationella prov, uppfattade därför fler lärare än i exempelvis svenska att dokumentationskravet blev orimligt. Fallstudien talar samtidigt för att ämnesskillnaderna i dessa svar inte bara handlar om ämnenas och kursplanernas karaktär. En annan del av reformpaketet – blockbetygens avskaffande – har också inverkat på tillvaron för lärare i NO- och SO-ämnena.²¹⁹

Frågebatteriet om åsikter om och upplevelser av Lgr 11 och betygsskalan innehöll ytterligare några delfrågor om sådant som vi märkt i intervjuerna (tabell 9).

Tabell 9. Det finns olika åsikter om och upplevelser av Lgr 11 och den nya betygsskalan. I vilken utsträckning stämmer följande påståenden in på din uppfattning? Procent.

	Stämmer väldigt bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer väldigt dåligt
Det är oklart hur elevers kunskaper om centralt innehåll som togs upp i åk 7, ska vägas in när jag betygssätter i åk 9.	16	46	30	8
Det är oklart hur man ska sätta betyg i åk 7 och 8 eftersom kunskapskraven avser åk 6 och 9.	16	37	41	13
Det är i praktiken oklart hur man ska använda betygen B och D.	8	26	41	25

Dessa tre delfrågor gav som synes inte lika stora instämmanden som dem som handlar om elevexempel och tröskelregeln. Ändå var det så mycket som 62 procent av lärarna som angav att det *stämmer ganska* eller *väldigt bra* med deras uppfattning att det är oklart hur de ska väga in elevers kunskaper om centralt innehåll som togs upp i årskurs 7, när de betygssätter i årskurs 9. Också på delfrågan om betygssättning i årskurs 7 och 8 var det en majoritet som ansåg att det *stämmer ganska* eller *väldigt bra*.

218 I en regressionsmodell utan interaktionseffekter uppvisar huvudman, samhällskunskap och kemi en positiv effekt. I en regressionsmodell med interaktionseffekter uppvisar huvudman effekt liksom interaktionerna samhällskunskap/andel högutbildade föräldrar och kemi/andel högutbildade föräldrar.

219 Under Lpo 94-tiden fanns dessutom gemensamma kursplanetexter för NO respektive SO.

Precis som för frågorna ovan fanns ämnesskillnader i den delfråga som tar upp det centrala innehållets roll i betygssättningen. De var inte så stora, men verkade i samma riktning som tidigare. Ser vi till den sammanlagda andelen som svarade *stämmer ganska* eller *väldigt bra*, finner vi att kemilärarna och samhällskunskapslärarna skiljde sig signifikant från totalen genom fler instämmanden. Ser vi till enbart andelen som svarade *väldigt bra*, så skiljde sig alla tre ämnena från totalen genom fler instämmanden. Samhällskunskapslärarna låg återigen högst, med 24 procent som angav att *stämmer väldigt bra*, och bara 30 procent som svarade att det *stämmer ganska* eller *väldigt dåligt*.

På frågan om betygssättningen i årskurs 7 och 8 var ämnesskillnaderna ganska små och uppvisade inget tydligt mönster. I svaren på delfrågan om betygen B och D låg svensklärarna signifikant över bland dem som var bekymrade, även om skillnaderna inte var så stora. Intervjuerna gav inga ledtrådar till denna ämnesskillnad i enkätsvaren.

Värt att notera är att Skolverket genom olika stödmaterial och webbplatsens *Frågor och svar* har tagit upp de svårigheter som nämns i delfrågorna ovan. Också Skolverkets upplysningstjänst har besvarat många frågor om bedömning under senare år. De lärare som vi intervjuade hade ofta också tagit del av stödmaterialen och liknande och en del berättade vidare om hur de ställt frågor till Skolverket och till experter på konferenser etc. Bedömningsfrågor diskuterades också flitigt mellan kollegerna på skolorna under de år vi besökte dem. Många gånger kvarstod trots detta en osäkerhet i vissa avseenden. Som framgår av enkätsvaren var lärarna i våra fallskolor inte ensamma om det. Enkätundersökningen genomfördes hösten 2014 vilket alltså var tre år efter införandet av den nya läroplanen och betygsskalan. Trots detta ser vi alltså att en betydande del av lärarkåren upplevde oklarheter eller bekymmer av annat slag i anknytning till betygssättningen.

Förändringar i praktiken

I intervjuerna såg vi som framgått ovan förändringar i lärarpraktiken till följd av reformpaketet som handlade om planering, elevkommunikation och styrkraft och om anpassning av undervisningen, men också om en ökad stress och press i läraryrket. Många av de förändringar av praktiken som beskrivits i den delen är svåra att fånga med enkäter. I det här avsnittet ska vi med hjälp av enkätdata ändå kasta något ljus över vilka förändringar som lärare i Sverige i stort upplevde till följd av reformerna.

Undervisning och bedömning

En enkätfråga handlade om huruvida reformerna hade förändrat undervisningen, och i så fall vad som hade förändrats: innehåll, arbetsformer eller bedömning?

Tabell 10. Har den nya kursplanen gjort att du har... Procent.

	Ja, i stor utsträckning	Ja, i liten utsträckning	Nej
... ändrat din bedömning av elevernas kunskaper?	36	54	10
... lagt till nya innehållsområden till din undervisning?	16	65	19
... ändrat arbetsformerna i klassrummet?	16	58	26
... tagit bort innehållsområden från din undervisning?	4	50	46

Färgmarkeringarna i tabell 10 följer samma princip som tidigare, och även här var det försiktigt instämmande alternativet det vanligaste svaret. Störst andel av lärarna 2014 angav att de hade förändrat sin undervisning i *liten utsträckning* i alla fyra aspekterna. Fallstudiens bild av måttliga förändringar till följd av de nya kursplanerna, stämmer alltså väl med enkätens.

Det övergripande svarsmönstret var detsamma när frågan ställdes 2012, med undantag för *tagit bort innehåll* där *Nej* var det vanligaste svaret 2012. Jämförelsen över tid visar att fler lärare hade förändrat sin undervisning höstterminen 2014 än som hade gjort det vårterminen 2012.

Delfrågorna har rangordnats efter hur mycket förändring som har skett. Det som flest lärare angav har förändrats är *bedömningen av elevernas kunskaper*. Därefter följer *lagt till nya innehållsområden*, *ändrat arbetsformerna i klassrummet* och sist *tagit bort innehållsområden*.²²⁰ Att andelen lärare som har lagt till innehåll är större än andelen som har tagit bort innehåll, stämmer väl med den vanliga uppfattningen i intervjuerna att innehållet har blivit mer omfattande i den nya läroplanen. Att bedömningen hamnar i topp rimmar också väl med det samlade intrycket från intervjustudien.

Fler svensklärare och samhällskunskapslärare än totalen svarade att de i någon utsträckning har *lagt till innehåll*. Skillnaden mellan samhällskunskapslärarna och alla är påfallande stor, och de skiljde sig också signifikant från kemi- och svensklärare. Denna skillnad visar sig också i andelen som har lagt till innehåll i *stor utsträckning*, där var femte samhällskunskapslärare angav detta.²²¹

220 Att bedömningen har förändrats mest syns också i två andra enkätfrågor som ställdes 2014: *I vilken utsträckning återanvänder du läromedel i ämnet från tiden före den nya läroplanen, Lgr 11?* och *I vilken utsträckning återanvänder du uppgifter som ligger till grund för din bedömning av eleverna i ämnet från tiden före den nya läroplanen, Lgr 11?* där svaren visar att lärarna återanvände bedömningsuppgifter i lägre grad än läromedel. Det finns en signifikant men liten korrelation mellan frågorna (ändrat bedömning och återanvänt uppgifter för bedömning respektive ändrat arbetsformer med mera och återanvänt läromedel).

221 Det finns också vissa ämnesskillnader på övriga delfrågor.

I fallstudien framkom flera förklaringar till att förändringarna av praktiken var begränsade. En förklaring låg i att många intervjuade lärare uppfattade att den nya läroplanen stämde ganska väl med hur de redan tidigare arbetade, så att läroplansskiftet helt enkelt inte gav anledning till någon genomgripande förändring av deras undervisning. I enkäten 2014 finns några delfrågor som åtminstone delvis fångar upp denna inställning. De svarande lärarna fick ange om de instämde i påståenden om att den nya kursplanen stämde överens med deras sätt att arbeta under den förra läroplanen, respektive att den nya läroplanens kunskapssyn överensstämde med den förra.

Tabell 11. Det finns olika åsikter om och upplevelser av Lgr 11 och den nya betygs-skalan. I vilken utsträckning stämmer följande påståenden in på din uppfattning? Procent.²²²

	Stämmer väldigt bra	Stämmer ganska bra	Stämmer ganska dåligt	Stämmer väldigt dåligt
Den nya kursplanen i ämnet stämmer överens med hur jag arbetade redan under tiden med Lpo 94.	10	70	18	2
Den kunskapssyn som den nya läroplanen, Lgr 11, i sin helhet uttrycker är densamma som i den förra läroplanen, Lpo 94.	5	48	41	7

I tabell 11 ser vi att det näst mest positiva alternativet, *stämmer ganska bra*, återigen är det vanligaste svaret på båda delfrågorna, men här är *stämmer ganska dåligt* det näst vanligaste svaret.

Hela 70 procent av lärarna som svarade på enkäten angav att den nya kursplanen *stämmer ganska bra* med hur de arbetade redan före 2011, varför de rimligen såg ett visst men mindre behov av att förändra sin undervisning till följd av den nya läroplanen. 20 procent av lärarna hade uppenbarligen skäl att ändra mer. Bland svensklärarna var det fler än bland övriga som ansåg att den nya kursplanen stämde överens med hur de arbetade före Lgr 11. Bland samhällskunskaps- och kemilärarna var det tvärtom färre än bland övriga som ansåg det. Det övergripande svarmönstret är dock likartat mellan ämnena.²²³

Den andra frågan, om kunskapssynen i läroplanen, är lite mer svårtolkad. Som beskrivits i inledningskapitlet tillsatte regeringen inte någon ny läroplanskommitté med uppdrag att fundera över mer grundläggande frågor som kunskapssyn, samhällets behov av kunskaper eller hur läroplanen var tänkt att styra verksamheten. Istället gavs uppdraget att ta fram en ny läroplan till Skolverket. Det beskrevs som en strukturrevidering snarare än en helt ny läroplan. Lgr 11 skulle bli en tydligare variant av Lpo 94. De inledande delarna av läroplanen där bland annat kunskapssyn och skolans grundläggande uppdrag klargörs, skulle

222 När raderna inte summerar till hundra, beror det på avrundning.

223 Att det vanligaste svaret är "stämmer ganska bra" osv. gäller alltså för alla. Likheter är större än skillnaderna. Det lärarna i svenska, samhällskunskap och kemi jämförs med är genomsnittet för samtliga ämnen, alltså totalt.

anpassas till den nya målstrukturen (dvs. till att mål att uppnå och mål att sträva mot togs bort) men i övrigt bara förändras marginellt.

Det var istället i kursplanerna och kunskapskraven som de stora förändringarna gjordes.²²⁴ Man skulle kanske kunna säga att det blev nya kursplaner under ett gammalt paraply. Även om de inledande formuleringarna om kunskap är desamma som förut, kan en lärare därför ändå uppfatta att den kunskapssyn som den nya läroplanen i sin helhet – alltså inklusive kursplaner – uttrycker, ändå i praktiken skiljer sig från den förra läroplanens.

Som framgår i tabell 11, fördelade sig de svarande lärarna i två ganska jämnstora grupper i sin bedömning av detta. Någon helt entydig ledning för tolkningen av dessa svar, ger inte våra intervjuer. Möjligen kan det vara olika tolkningar av förhållandet mellan kvantitet och kvalitet, ”fakta” och ”förmågor”, och mellan summativ eller formativ bedömning som ligger bakom de olika bedömningarna. Bland de lärare vi intervjuade fanns både de som såg det centrala innehållet som det framträdande med den nya läroplanen, och de som såg betoningen av förmågorna som dess främsta karakteristika. Det är tydligt att läroplanen lånar sig till bägge tolkningarna.²²⁵ I intervjuerna framkommer detta också i form av en tolkningssvårighet: Hur ska man tolka den som lärare? Vad är viktigast: det centrala innehållet eller förmågorna? Hur ska man prioritera givet den begränsade undervisningstid som står till förfogande?

Tid för olika aktiviteter

I en annan enkätfråga fick lärarna ange om de ägnade mer eller mindre tid åt olika aktiviteter jämfört med tiden före 2011. Också detta är alltså ett sätt att försöka ringa in en förändrad praktik. Observera att frågeformuleringen bara handlar om förändring över tid, utan någon kausal koppling till reformpaketet. Se tabell 12.

224 Uttrycksättet här och i själva frågan är något förenklat. Med Lgr 11 är läroplanen en och består av den gemensamma inledande delen tillsammans med de efterföljande kursplanerna för olika ämnen. Detta är en återgång till hur läroplanerna såg ut före 1994. Under tiden med Lpo 94 var det istället de gemensamma delarna som var läroplanen, medan kursplanerna var något separat.

225 Här kan nog också traditionerna i ämnet spela en roll för hur man uppfattar det nya. Intrycket från intervjuerna är att kemiämnet nog traditionellt i högre utsträckning undervisats som kunskaper-om, och i kontrast därtill uppfattar därför lärarna den nya kursplanen som förmågeorienterad. Bland samhällskunskapslärarna däremot var det vanligt att förmågorna kändes välbekanta sedan tidigare, medan den stora skillnaden låg i det tydliga och omfattande centrala innehållet. Men observera att fallstudien ensam inte ger en grund för generalisering av detta slag. Enkätfrågan om kunskapssynen visar två ämnesskillnader: av samhällskunskapslärarna svarar något fler än totalen *stämmer väldigt bra* och av kemilärarna svarar något fler *stämmer ganska dåligt*. I båda fallen handlar det om mycket små skillnader.

Tabell 12. Läger du mer eller mindre tid på följande aktiviteter nu jämfört med tiden före 2011? Procent.²²⁶

	Mycket mer tid nu	Lite mer tid nu	Ingen skillnad	Lite mindre tid nu	Mycket mindre tid nu
Dokumentation av elevernas kunskaper	37	37	23	2	0
Användning av bedömning i formativt syfte (för lärande)	31	48	19	1	1
Övrig dokumentation	31	34	31	3	0
Bedömning av elevernas kunskaper	30	47	21	1	1
Förberedelse och planering av undervisning	17	40	36	5	2
Reflektion över hur du genomfört din undervisning	13	48	31	4	3
Samarbete gällande undervisningen med andra lärare i ämnet	12	35	44	6	3
Föräldrakontakter	11	24	63	2	1
Samarbete gällande undervisningen med lärare i andra ämnen på skolan	6	29	55	6	5

I tabellen har frågorna rangordnats efter andelen som svarat *Mycket mer tid nu*. I linje med den tidigare förändringsfrågan, toppas tabellen av de tre aktiviteter som har med *bedömning* av elevernas kunskaper att göra, tillsammans med en delfråga om annan *dokumentation*.²²⁷ Återigen ser vi att enkätsvaren på detta sätt bekräftar det intryck som intervjuerna gav, nämligen en ökad tidsåtgång för aktiviteter relaterade till bedömning men också annan dokumentation. Intressant att notera är också att så många av lärarna angav att de la ner mer tid på *användning av bedömning i formativt syfte* – en aspekt av bedömning som varit mycket uppmärksammas under vår undersökningsperiod. I våra fallstudier fanns en hel del lärare som uppfattade ett sådant arbetssätt som en del av reformen.

226 När raderna inte summerar till hundra, beror det på avrundning.

227 Observera återigen att delfrågorna inte redovisas i den ordning som de ställdes i enkätens frågebatteri. Aktiviteten *Övrig dokumentation* kom i enkäten direkt efter delfrågan *Dokumentation av elevernas kunskaper* (som i sin tur följde på aktiviteten *Föräldrakontakter*). – En rangordning på basis av den sammanlagda andelen som svarar *lite mer* eller *mycket mer tid nu* blir lite annorlunda, men samma fyra aktiviteter ligger i toppen av tabellen.

Att många lärare angav att de la ner mer tid nu på *förberedelse och planering av undervisning* och möjligen även *reflektion över hur du genomfört din undervisning*, skulle kunna vara ett uttryck för det som ovan beskrivits som ett centralt drag i fallstudien: att lärarna använde kursplanerna mer aktivt i planeringen. Det kan också handla om den nyhetseffekt som uppstått: just för att man hade fått en ny läroplan, behövdes mer arbete med planeringen än när man arbetade med en gammal och invand.

Däremot stämmer det inte lika bra med den starka känsla av brist på tid för just reflektion och planering som många av våra lärare gav uttryck för i intervjuerna (se kapitlen om Rönviksskolan och Korntorgsskolan för exempel). Deras upplevelse var snarare att de nu hade *mindre* tid för att planera, reflektera och utveckla sin undervisning, just för att bedömning, dokumentation och kringgifter av olika slag krävde så mycket tid.

På samma sätt ger enkäten en mer positiv bild av samarbetet mellan lärare i olika ämnen än våra lärarintervjuer. Som nämnts var ett återkommande önskemål i dem just att samarbeta över ämnesgränser i syfte att åstadkomma mer ämnesintegrerad undervisning. Många uppfattade att det var meningen att man skulle göra det med den nya läroplanen (att det så att säga var en del av reformen). Andra ville göra det för att på så sätt hantera det omfattande centrala innehållet på ett effektivt sätt, för att därigenom minska elevernas arbetsbörda. Ämnesintegration sågs ofta också rent allmänt som positivt för elevernas kunskapsutveckling; det gav en bättre förståelse, helt enkelt. I våra fallskolor såg vi dock ingen tydlig utveckling av sådant ämnesövergripande arbete i praktiken. Däremot fanns exempel på en utveckling i motsatt riktning – mer ämnessegregation – till följd av betyg och nationella prov i ämnena. I enkäten är visserligen *ingen skillnad* det vanligaste svaret på frågan om *samarbete gällande undervisningen med lärare i andra ämnen på skolan*. Men *lite mer tid nu* är det näst vanligaste svaret. Här ser vi alltså en viss diskrepans mellan fallstudien och enkäten.

Det som är slående med tabellen är också den gröna färgens slagsida åt vänster: med ett balansmått skulle alla aktiviteterna hamna på plus. Totalt sett skulle alltså alla dessa aktiviteter ägnas mer tid nu än före 2011. I tolkningen av frågan är det viktigt att se att även om det fanns ett litet antal lärare som angav *mycket mer* tid på de flesta av dessa aspekter, var det i övrigt så att olika lärare angav *mycket mer* och *lite mer tid* på olika saker. Det är tydligt att det finns olika erfarenheter i lärarkåren av detta. Vissa la ner mer tid på planering, reflektion etc., andra la ner mer tid på bedömningsrelaterade aktiviteter, dokumentation och administration och ytterligare andra la ner mer tid på både och. Exempel på dessa varianter finns också i lärarnas svar på en öppen fråga i enkäten om hur reformpaketet påverkat dem.²²⁸ Som framgått i kapitlets första del, var också en tilltagande allmän tidsbrist något som nämnades i många av våra intervjuer.

Rangordningen av de olika aktiviteterna ger en bild som stämmer ganska väl med intrycket från fallskolorna: Bedömning och dokumentation hamnar högre än planering och reflektion. Samarbete med lärare i det egna ämnet hamnar högre än samarbete med lärare i andra ämnen.

228 Se bilaga 5.

Ämnesskillnader

Det finns en del signifikanta skillnader mellan ämnena på denna fråga. När det gäller de sex aktiviteter som toppar tabellen, skiljer sig **samhällskunskapslärarna** från totalen på så sätt att fler samhällskunskapslärare la ner *mycket mer tid nu* på dem. De skiljde särskilt ut sig på *bedömning av elevernas kunskaper* och *övrig dokumentation* där i båda fallen 38 procent angav att de la ner *mycket mer tid nu*, jämfört med totalens siffror på 30 och 31 procent. Bland **svensklärarna** var det något fler än i totalen som la ner *mycket mer tid nu* på *användning av bedömning i formativt syfte (för lärande)*, *dokumentation av elevernas kunskaper*, *övrig dokumentation* och *föräldrakontakter*. Bland **kemilärarna**, slutligen, var det något färre som la ner *mycket mer tid nu* på *övrig dokumentation*. I övrigt skiljde sig kemilärarna inte signifikant från totalen i andelarna som svarade *mycket mer tid*.²²⁹

Elevkommunikation, stödbehov och insatser

Ett annat frågebatteri i enkäten, tar upp effekter av reformpaketet på den egna skolan. Det handlar då inte om långsiktiga effekter i termer av målen för reformen, dvs. kunskaper och likvärdighet, utan snarare om förändringar som har att göra med medlen för hur reformmålen ska uppnås, nämligen information, tidig upptäckt av stödbehov, stödinsatser tidigt och efter behov. Svaren i frågebatteriet presenteras i två olika tabeller, 13 och 14.

229 Det finns också vissa signifikanta ämnesskillnader i övriga svarsandelar.

Tabell 13. Från 2011 har bland annat ny skollag, ny läroplan, nya nationella prov, ny betygsskala och betyg i tidigare årskurser införts i grundskolan. Om du ser till din skola och dina elever, kan du se att dessa nyheter sammantaget har lett till förändringar till det bättre eller sämre? Procent.

	Stor förändring till det bättre	Viss förändring till det bättre	Ingen skillnad	Viss förändring till det sämre	Stor förändring till det sämre	Vet inte
Elevernas förståelse för vad de måste visa/göra för olika betyg	15	60	18	4	2	1
Elevernas förståelse för vad specifika lektioner eller arbetsområden syftar till	8	55	32	3	1	2
Elevernas förståelse för vad utbildningen i sin helhet syftar till	5	40	48	4	1	2
Elevernas ansträngningar i studierna	4	30	58	5	2	2
Elevernas förkunskaper när de börjar i åk 6/åk 7	4	20	56	10	3	7

Den generella bilden av tabell 13 är att vissa förändringar i dessa avseenden har skett, och då företrädesvis positiva förändringar. (Vi känner här igen en allmän tendens i enkäten att lärarna svarade försiktigt positivt.)

Bara för *elevernas förståelse för vad de måste visa/göra för olika betyg* och *elevernas förståelse för vad specifika lektioner eller arbetsområden syftar till* var det vanligaste svaret att lärarna såg en viss förändring till det bättre; för övriga var *ingen skillnad* det vanligaste svaret. Detta kan möjligen tala för att den förändring som lärare i våra fallskolor berättade om, som bestod i att de la ner mer arbete på att förklara för eleverna vad de skulle göra och varför och hur det skulle bedömas och att lärarna också mer aktivt använde kursplanen i detta arbete, var en mer generell trend. (Observera att det fortfarande handlar om lärarnas uppfattning av elevernas förståelse; vi har inga data från eleverna själva i den här undersökningen.)

Delfrågan *elevernas ansträngningar i studierna* är ett försök att fånga upp om den ökade motivation som regeringen tänkte sig åstadkomma med den nya betygsskalan, nu märks som en förändring. Den försiktigt positiva bild som ges i enkäten – med 30 procent som angav en *viss förändring till det bättre* stämmer inte med det generella intryck som våra intervjuer gav. Även om det fanns lärare som hade sett sådana ökade ansträngningar, så var det vanligare att man hoppades att det skulle bli så, än att man faktiskt hade sett något sådant i praktiken. De flesta av de intervjuade påpekade att det skiljde sig från elev till elev och att reformerna inte hade gjort någon större skillnad i detta avseende.

230 När raderna inte summerar till hundra, beror det på avrundning.

Elevernas förkunskaper när de börjar i åk 6/åk 7 var något som många av våra 7–9-lärare hoppades på skulle förbättras i och med de nya kursplanerna som tydligt angav ett centralt innehåll också för lägre årskurser. Särskilt NO- och SO-lärarna upplevde ofta att förkunskaperna skiljde sig mycket mellan eleverna beroende på vilken skola de hade gått på tidigare. Men också i detta avseende var det sällan någon som redan 2014 hade märkt någon reell skillnad. I linje med detta är det vanligaste lärarsvaret i enkäten *ingen skillnad*. Men 20 procent har noterat en *viss förändring till det bättre*, vilket alltså ger en något ljusare bild än fallstudien.²³¹

Den andra halvan av frågebatteriet handlar om stödinsatser (tabell 14).

Tabell 14. Från 2011 har bland annat ny skollag, ny läroplan, nya nationella prov, ny betygsskala och betyg i tidigare årskurser införts i grundskolan. Om du ser till din skola och dina elever, kan du se att dessa nyheter sammantaget har lett till förändringar till det bättre eller sämre? (forts.) Procent.

	Stor förändring till det bättre	Viss förändring till det bättre	Ingen skillnad	Viss förändring till det sämre	Stor förändring till det sämre	Vet inte
Hur tidigt skolledningen får kännedom om elevernas behov av stöd och hjälp	5	36	53	2	1	4
Hur väl skolledningen känner till elevernas behov av stöd och hjälp	5	34	52	2	2	4
Hur tidigt jag som lärare uppfattar elevernas behov i undervisningen	4	30	64	1	0	1
Hur väl jag som lärare känner till elevernas behov i undervisningen	5	29	63	1	0	1
Hur tidigt elevernas behov av stöd och hjälp blir tillgodosett	4	26	56	8	3	3
Hur väl elevernas behov av stöd och hjälp blir tillgodosett	3	25	56	9	4	3

231 Möjligen kan tidpunkten för datainsamlingarna spela in i detta fall. Intervjuerna genomfördes våren 2014, enkäten hösten 2014. Även om inte så många månader skiljer tidpunkterna åt, hade nya kullar hunnit börja årskurs 6 respektive 7 på hösten.

232 När raderna inte summerar till hundra, beror det på avrundning.

Tabell 14 är rangordnad efter andelen som svarat viss förändring till det bättre. Svaren är dock påfallande lika på de olika delfrågorna, med en koncentration till ingen skillnad som det vanligaste svarsalternativet och med viss förändring till det bättre som näst vanligaste svar. Man kan dock notera en skillnad i andelen som svarade viss förändring till det bättre: fler såg en positiv förändring när det gällde upptäckt av och kännedom om behoven, än som såg en förändring när det gällde att tillgodose behoven. Det var också fler som såg en positiv förändring i skolledningens kännedom än i den egna kännedomen. Den tolkning som intervjuerna inbjuder till här, är att läraren nog ansåg sig känna till elevernas behov ganska väl redan tidigare.

Delfrågorna här var inte inspirerade av intervjuresultaten: förändringar i hur tidigt och väl elevers stödbehov tillgodosågs var inget som lärarna lyfte i svaren på våra öppna frågor om vad som hade förändrats till följd av reformpaketet. Istället är delfrågorna konstruerade utifrån reformlogiken: att med tidigare och bättre uppföljning få kännedom om behov, och att detta sedan följs av insatser av olika slag, också de tidigare och bättre. Det här är förstås i praktiken en stor och komplicerad fråga som inte enkelt kan fångas upp i en enkät. En viktig del i den åsyftade förändringen, handlade ju också om att i tidigare *årskurser* än högstadiet identifiera och sätta in stöd efter behov. Den här enkäten besvarades av lärare som vanligen bara ser de senare årskurserna. Samtidigt gällde ju ambitionen även för senare delen av grundskolan, varför det ändå är relevant att studera.

Frågan om stöd – allmänt och särskilt och vad som blir allmänt respektive särskilt i olika sammanhang – var över huvud taget en genomgripande fråga för skolorna, med bäring på organisering, undervisning, lärarkompetens, värderingar och resurser. Den handlar ju ytterst om skolans grundläggande uppdrag att individualisera utbildningen för alla elever.²³³ Intrycket från våra skolor är att de av skolans åtgärder som hade koppling till frågan om särskilt stöd och skolans organisering med avseende på detta, var under omvandling och diskussion och hade varit så redan före reformerna. Med de nya reglerna om rektors ansvar och beslut, möjligheter att överklaga beslut om åtgärdsprogram, rutiner för klagomålshantering hos huvudmannen med mera gjordes många gånger en översyn av rutiner och blanketter. Ibland ledde detta också till påtagliga förändringar i praktiken, framför allt genom att pedagogiska kartläggningar i högre grad föregick besluten om åtgärdsprogram. Ett annat intryck från fallskolorna var att den enskilda specialpedagogen hade stor betydelse för arbetet. När förändringar initierades var det ofta till följd av en relativt ny specialpedagogs arbete, snarare än något i reformpaketet.

Att identifiera behov och styra stödinsatser är förstås också en central del i den reguljära uppföljningen av eleverna på skolan och det systematiska kvalitetsarbetet mer allmänt. På dessa områden såg vi också vissa förändringar (se till exempel Rönnviksskolan). Men här som med allt annat gällde det att väga nyttan mot kostnaderna: att mer formaliserat ideligen bedöma och rap-

233 Skolverket 2011: *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, under rubriken "Skolans värdegrund och uppdrag": "Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper."

portera elevers kunskapsutveckling (lärare) och att samla in och analysera den (rektor eller arbetslag) tog mycket tid i anspråk.

Också bedömning i formativt syfte kan vara ett led i att tidigt identifiera behov för att tidigt sätta in rätt stöd. I det tidigare frågebatteriet var detta ju en aktivitet som relativt många lärare angav att de la ner mer tid på.

Stress, administration och uppföljning

Frågor om uppföljning, tid och samarbete över ämnesgränser tas också upp i ett annat frågebatteri i enkäten, men då inte med fokus på den egna skolan och de egna eleverna, utan på vad läraren tror att reformerna kommer att leda till i stort (tabell 15).²³⁴ Denna fråga handlar alltså inte bara om förändring över tid (som den ovan redovisade frågan om tid på olika aktiviteter), utan om vad som förändras *till följd av* de nämnda reformerna.

Tabell 15. Hur tror du att förändringarna i skollag, läroplan och betygsskala kommer att påverka följande förhållanden? Procent.²³⁵

	Öka kraftigt	Öka något	Ingen skillnad	Minska något	Minska kraftigt
Administrativt arbete för lärare	43 (-)	38	15	4	0
Stress hos lärare	41 (-)	44	14	1	0
Stress hos elever	31 (+)	48	20	1	0
Uppföljning av elevers kunskaper	8 (-)	51	38	3	0
Uppföljning av skolor	5 (-)	36 (-)	56	2	1
Samarbete över ämnesgränser	4 (-)	34 (-)	48	11	4

Tabell 15 visar att en stor majoritet lärare trodde att reformerna kommer att leda till att *det administrativa arbetet för lärare ökar något eller kraftigt*. Sammanlagt 81 procent angav detta. När frågan ställdes 2012 var detta svar ännu vanligare.²³⁶ Minus- och plustecken i tabellen anger statistiskt signifikanta skillnader mellan 2012 och 2014. Svaret på frågan om *lärares stress* är mycket likartat: fyra

234 I tabell 15 redovisas bara en del av detta frågebatteri. Att frågan handlar om framtiden, hur lärarna tror att reformerna *kommer att* påverka olika förhållanden, istället för vad de har påverkat, beror på att det är en upprepning av en fråga från lärarenkäten 2012. Om man ändrar frågeformuleringen är det svårare att jämföra resultaten över tid.

235 När raderna inte summerar till hundra, beror det på avrundning.

236 Våren 2012 svarade hela 59 procent av lärarna att de trodde det administrativa arbetet skulle *öka kraftigt*. Undersökningen ger inga direkta ledtrådar om vad denna minskning över tid beror på. En möjlig åtminstone delvis förklaring är att lärarna under det första reformåret upplevde en ökad arbetsbörda just i att ta till sig nyheterna. Visserligen handlar frågeformuleringen om hur de tror att det kommer att bli, men högst sannolikt färgas svaren av hur läraren upplever sin situation i svarsögonblicket. Den högre svarsandelen våren 2012 jämfört med hösten 2014 skulle i så fall snarare vara en övergående nyhetseffekt snarare än en permanent reformeffekt. En annan möjlig förklaring är förstås helt enkelt att lärarna 2011 trodde att nyheterna skulle leda till mer administrativt arbete, men att det för vissa inte blev så illa som de beförde.

av fem lärare trodde på en ökning av den egna stressen, ungefär lika delat mellan *öka kraftigt* och *öka något*, och en viss minskning sedan vårterminen 2012.

Fyra femtedelar av lärarna trodde också på en ökning av *stress hos elever*. *Öka något* var här det vanligaste svaret, men 31 procent trodde på *öka kraftigt* och den andelen har ökat sedan 2012. Detta stämmer väl med en annan fråga, där lärarna skulle ange om kraven på eleverna har ökat eller minskat med de nya kursplanerna och kunskapskraven. Det var 84 procent som svarade att kraven var *lite* eller *mycket högre* och 36 procent valde *mycket högre*.²³⁷

Frågan om *stress hos elever* uppvisar ämnesskillnader så till vida att fler samhällskunskapslärare svarade att elevstressen kommer att *öka något* eller *kraftigt* (sammanlagt 85 procent). En regressionsanalys med ett antal bakgrundsvariabler visar också att lärare som arbetade på skolor där en hög andel elever har föräldrar med eftergymnasial utbildning, var mer benägna att svara att elevstressen kommer att öka. Både ämnestillhörigheten och andelen elever med högutbildade föräldrar på skolan hade alltså betydelse för hur lärarna svarade på frågan om elevstressen, med kontroll för andra bakgrundsvariabler.²³⁸

En majoritet av lärarna trodde också på en ökad *uppföljning av elever* till följd av reformerna, men här var det vanligaste svaret *öka något* och därefter *ingen skillnad*. Två femtedelar trodde på en ökad *uppföljning av skolor*, men *ingen skillnad* var där det vanligaste svaret. *Samarbete över ämnesgränser* följer samma mönster och andelarna på denna allmänna fråga stämmer också ganska väl med frågan om de själva lära ner mer eller mindre tid på samarbete med lärare i andra ämnen (redovisad i tabell 12 ovan).²³⁹

Stress – utveckling över tid

Vår enkätstudie visar alltså att lärare upplevde att de lära ner mer tid på olika aktiviteter 2014 jämfört med före 2011. En stor andel trodde att den nya läroplanen, skollagen och betygsskalan skulle leda till ökad stress i yrket. I intervjuerna uttrycktes också ibland en stark känsla av att tiden inte räckte till i förhållande till arbetsuppgifterna.

Samtidigt finns en inflytelserik teori om så kallade gräsrotsbyråkrater – en grupp arbeten där läraryrket ingår – som gör gällande att tidsbrist snarast är något inbyggt och oundvikligt i sådana yrken.²⁴⁰ Det är arbetsuppgifternas karaktär och positionen i förhållande till klienterna (i det här fallet eleverna) som gör det. Detta hindrar förstås inte att stressen ändå kan vara större eller mindre. I vissa av våra intervjuer framkom att utvecklingen mot allt fler ”kring-

237 Frågan löd ”Blir kraven på eleverna högre eller lägre med den nya kursplanen och kunskapskraven i ämnet?”. Också här var andelen som svarade *mycket högre* större 2014 än 2012, men det är inte en signifikant ökning. På denna fråga var det en större andel samhällskunskaps- och svensklärare som svarade att kraven blir *mycket högre* jämfört med vad lärarna totalt svarade. Kemi hade däremot en lägre andel som angav att kraven blir *mycket högre*.

238 I avsnittet *Skillnader mellan olika ämnen och inverkan från bakgrundsfaktorer* ovan och i bilaga 1, framgår vilka variabler som ingick i modellen. Sambandet förändras beroende på om man har med interaktionseffekter eller inte. I en modell med interaktionseffekter har kemi negativ effekt och andelen högutbildade positiv effekt. De samband som redovisas i texten ovan gäller en modell utan interaktionseffekter.

239 De minustecken som anges i tabellen betyder att andelarna har minskat sedan 2012. Minskningen i andelen som tror på en ökad uppföljning av elever är liten.

240 Michael Lipsky 1980/2010: *Street Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. 30th Anniversary Expanded Edition. Russell Sage Foundation, New York. Kapitel 3.

uppgifter”, mot mer dokumentation etc. var något som dessa lärare upplevde hade pågått en längre tid, alltså redan före 2011 års reformpaket.

Med hjälp av data från en annan enkätstudie, kan vi spåra utvecklingen en tid tillbaka. Undersökningen *Attityder till skolan* har med treårsintervall frågat hur ofta lärarna känner sig stressade.²⁴¹ Andelen lärare i årskurs 7–9 som angav att de *alltid* eller *oftast* är stressade ökade redan mellan 2006 och 2009, och ökade sedan ännu mer mellan 2009 och 2012. Det senast rapporterade undersökningstillfället i serien var just våren 2012, alltså det första läsåret med den nya läroplanen, betygsskalan och skollagen. Detta år angav 60 procent av lärarna i dessa årskurser att de *alltid* eller *oftast* kände sig stressade.²⁴²

De lärare som angav att de någon gång kände stress, fick också ange orsaker till denna.²⁴³ Tabell 16 visar resultatet från 2012, rangordnad efter hur många som angav respektive anledning till stress det året. Dessutom visas förändringen mellan mätpunkterna.

Tabell 16. Av vilken anledning känner du dig stressad? Data från *Attityder till skolan* 2006–2012.

	2012 procent och felmarginal	Förändring 2006–2009 procentenheter	Förändring 2009–2012 procentenheter
Administrativt arbete	85 ± 4	+ 7	+ 17
Dokumentation av elevernas kunskapsutveckling	84 ± 4	+ 10	+ 9
Många elever behöver extra hjälp och stöd	72 ± 5	+ 4	+ 7
För lite tid att planera undervisningen	69 ± 5	+ 3	+ 13
Bedömning och ev. betygssättning	59 ± 5	+ 2	+ 19
Möten, konferenser och planeringsdagar	53 ± 5	+ 2	+ 4
För lite tid mellan lektioner	50 ± 5	0	– 1

Tabell 16 visar att de fem översta anledningarna till stress blev klart vanligare över tid och i de flesta fall var förändringen större från 2009 till 2012 än för den tidigare treårsperioden. Undantaget är *Dokumentation av elevernas kunskapsutveckling*, som ökade med ca tio procentenheter båda treårsintervallen. Alla fem var också mycket vanliga svar 2012, med *Administrativt arbete* och *Dokumenta-*

241 Undersökningen *Attityder till skolan* har genomförts vart tredje år sedan lång tid tillbaka, dock med revideringar av vissa frågor mellan åren varför tidsserierna har olika längd för olika frågor. Skolverket 2013: *Attityder till skolan 2012*. Rapport 390.

242 Dessa skillnader har vi *inte* signifikantestat. För frågeformuleringar och svarsandelar för de olika åren inklusive felmarginale, se www.skolverket.se, sök på *Attityder till skolan tabeller* och gå in på respektive år.

243 Frågeformuleringarna ändrades mellan åren, från *Känner du dig stressad på grund av...* 2006–2009 till *Av vilken anledning känner du dig stressad?* 2012 och därutöver några mycket små ändringar av vissa delfrågor. Se www.skolverket.se, sök på *Attityder till skolan tabeller* och gå in på tabellerna för respektive år, där också dessa siffror finns.

tion av elevernas kunskapsutveckling i topp på ca 85 procent. De anledningar till stress som ökade mest mellan 2009 och 2012 var *Bedömning och betygssättning*, *Administrativt arbete* och *För lite tid att planera undervisningen*.

Värt att notera i sammanhanget är att det inte alltid behöver vara en stor arbetsbörda eller tidsbrist som ligger bakom upplevelser av stress. Även exempelvis känslor av utsatthet, bristande kontroll eller osäkerhet i hur man ska genomföra arbetsuppgifter skulle kunna vara orsaker till stress, men dessa fångas inte upp av enkätfrågan ovan.

Vad vill lärare använda tiden till?

Som framgår av resultatredovisningen ovan angav en majoritet av lärarna att de nu lägger mer tid på förberedelse och planering av undervisningen och reflektion över undervisningens genomförande; de flesta angav *lite mer tid nu*. Detta kan möjligen avspegla det som lärare i vår fallstudie berättade om ett mer aktivt användande av den nya kursplanen i planeringen. Det skulle också kunna vara en övergående nyhetseffekt: att just för att styrdokumentet var nya och mindre bekanta, behövdes mer tid för förberedelser. Samtidigt verkar det inte rimligt riktigt med det som vissa lärare uttryckte om att dokumentation, administration etc. tog så mycket tid att det trängde ut andra aktiviteter: att det skedde på bekostnad av utveckling av undervisningen eller undervisningskvaliteten.

Vi tror att resultaten kan förklaras på flera sätt. Dels har lärarna som nämnts olika upplevelser och erfarenheter – en del lägger ner mer tid på det ena, andra på det andra. Dels kan lärare, trots att de lägger ner lite mer tid på planering etc., ändå uppleva att tiden inte är tillräcklig i förhållande till behovet av förberedelser och reflektion kring undervisningens genomförande.²⁴⁴ Bakgrunden till denna tolkning är inte bara intervjuresultat, utan också data från en annan studie, som här kort refereras.

Med en dagboksstudie av lärares tidsanvändning från våren 2012 följde också en mindre attitydenkät för att fånga upp lärarnas åsikter om sin tidsanvändning. Där fick lärarna bland annat ange vilka arbetsuppgifter de tyckte att de använde *för mycket tid* till. *Administration och dokumentation* samlade överlägset flest svar med 79 procent, och på andra plats kom *Elevvård och småprat med elever* på 27 procent. På frågan om vilka arbetsuppgifter läraren ansåg sig ägna *för lite tid* till kom *Ensam planera all form av undervisning* först med 55 procent och därefter *Ensam reflektera kring undervisning och läraruppdrag*.²⁴⁵

Intressant i sammanhanget är att lärarna i dessa öppna svar sällan gjorde skillnad på administration å ena sidan och dokumentation av elevernas kunskapsutveckling å den andra. I själva dagboksenkäten däremot var kategorierna

244 En tredje möjlig förklaring är förstås att vissa lärares totala arbetstid har ökat, som en del intervjupersoner menade. Vi har inga data för att pröva generaliteten i denna förklaring.

245 Skolverket 2013: *Lärares yrkesvardag. En nationell kartläggning av grundskollärares tidsanvändning*, rapport 385, s. 68–69. Se www.skolverket.se/publikationer. Resultaten bygger på svaren på en öppen fråga, där Skolverket i efterhand kategoriserade svaren.

förutbestämda. Den visade att bedömning och dokumentation tog mer tid än administration (av exempelvis elevers frånvaro och ledighetsansökningar).²⁴⁶

Styrning och friutrymme

I vår egen lärarenkät från 2014 finns också några frågor som direkt berör styrning och friutrymme. I ett frågebatteri fick lärarna ange om olika faktorer hade fått ökad eller minskad betydelse för deras undervisning (tabell 17).

Tabell 17. Har något av följande fått större eller mindre betydelse för hur du genomför din undervisning i ämnet sedan tiden före 2011? Procent.²⁴⁷

	Mycket större betydelse	Lite större betydelse	Ingen skillnad	Lite mindre betydelse	Mycket mindre betydelse
Kunskapskraven (tidigare betygskriterier och mål att uppnå)	35	45	20	0	0
Kursplanen	26	50	24	0	0
Elevernas behov och förkunskaper	17	44	37	1	0
Nationella prov	13	32	30	0	1
Läroplanens allmänna och gemensamma delar	9	40	49	2	1
Ekonomiska ramar	12	22	64	2	1
Synpunkter från kollegor	9	35	54	1	1
Synpunkter från elever	9	35	54	1	1
Läromedel	8	27	59	4	2
Rektors styrning i övrigt	6	22	68	2	2
Rektors återkoppling på din pedagogiska praktik	5	24	67	2	2
Synpunkter från föräldrar	3	15	78	3	2

²⁴⁶ Skolverket 2013: *Lärares yrkesvardag. En nationell kartläggning av grundskollärares tidsanvändning*. Rapport 385, s. 82. De här refererade resultaten avser grundskollärare i åk 1–9. Den förutbestämda kategorin ”Administrera” beskrivs som ”elevfrånvaro, ledighetsansökningar, nationella prov, klasskassor, kontakter med sociala myndigheter etc.” och med nationella prov avses här administrationen kring nationella prov. Själva genomförandet av proven hänfördes till kategorin ”genomföra undervisning” (s. 21).

²⁴⁷ När raderna inte summerar till hundra, beror det på avrundning, utom för delfrågan om nationella prov. Där erbjöds också svarsalternativet *Finns ej i mitt ämne*.

Återigen toppas tabellen av något som har med bedömningen av elevernas kunskaper att göra, nämligen kunskapskraven. De har fått *lite* eller *mycket större betydelse* för hur undervisningen genomförs jämfört med tiden före Lgr 11:s införande, svarade fyra femtedelar av lärarna; *lite större betydelse* var dock det vanligaste svaret. Samma mönster visar kursplanen som kommer därnäst; *lite större betydelse* var det vanligaste svaret, med *mycket större betydelse* som tvåa.

Därnäst kommer *elevernas behov och förkunskaper* och *nationella prov*. Den senare styrfaktorn hade också svarsalternativet *finns ej i mitt ämne*.²⁴⁸ För övriga faktorer var *ingen skillnad* det vanligaste svaret.

Ser vi till skillnaden mellan olika frågor är det alltså särskilt de två översta styrfaktorerna som avviker genom en förhållandevis stor andel som tillägnar dem *mycket större betydelse* och färre som svarar *ingen skillnad*. I denna del ser svaren alltså ut att bekräfta bilden från fallstudien, nämligen att kursplanerna och särskilt kunskapskraven styrde (eller stödde) lärarnas arbete mer 2014 än under tiden med Lpo 94.

Också frågebatteriet om vad lärarna förväntar sig för allmänna reformeffekter innehåller ett par delfrågor som berör frågan om styrning och friutrymme (tabell 18).

Tabell 18. Hur tror du att förändringarna i skollag, läroplan och betygsskala kommer att påverka följande förhållanden? Procent.²⁴⁹

	Öka kraftigt	Öka något	Ingen skillnad	Minska något	Minska kraftigt
Elevers möjlighet att påverka undervisningen	3	44 (+)	45	7	1
Friutrymme för lärare	1	8 (+)	43	36	13

Tabell 18 visar att *öka något* och *ingen skillnad* samlade ungefär lika många svar på delfrågan om hur reformerna kan väntas påverka elevinflytandet. *Ingen skillnad* var det vanligaste svaret för *friutrymme för lärare*, men ganska många svarade också *minska något*. Slår vi samman svarsandelarna för *minska något* och *minska kraftigt*, samlar de nästan hälften av de svarande lärarna. Tendensen på delfrågan om friutrymmet, stämmer således hyfsat väl med det generella intrycket från fallstudien där lärarna vanligen uppfattade att tolkningsutrymmet var mindre i den nya kursplanen än den förra.²⁵⁰ När det gäller elevinflytandet är svaren på enkätfrågan snarast mer positiva än intrycket från fallstudien.

Samhällskunskapslärarna skiljde ut sig också på frågan om friutrymme, på så sätt att fler svarade *minska något* eller *kraftigt* (sammanlagt 64 procent). Den tolkning som fallstudien inbjuder till här, är att kombinationen av det centrala innehållet och de nya nationella proven i SO var orsaker till att denna bedömning var vanligare bland samhällskunskapslärare. Som framgått ovan svarade 94 procent av samhällskunskapslärarna i enkäten att det stämde *ganska* eller

248 Den var förstås trots detta lite svårtolkad för SO-ämnena, där det nu finns nationella prov, men där det inte fanns före Lgr 11.

249 När raderna inte summerar till hundra, beror det på avrundning.

250 Observera att poängen med utformningen av Lpo 94 – med dess jämförelsevis stora lokala friutrymme – *inte* var att läroplanen/kursplanerna skulle styra mindre, utan styra på ett annat sätt (genom mål och lokal frihet att nå målen). Se Skolverket 2008: *Kursplanen – ett rättesnöre? Lärare om kursplanerna i svenska, samhällskunskap och kemi*, Rapport 310, s. 17.

väldigt bra att det centrala innehållet i ämnet var för omfattande i förhållande till undervisningstiden.

Styrning – utveckling över tid

Som framgått ovan angav en stor majoritet av lärarna 2014 att kunskapskraven och kursplanerna hade fått större betydelse för hur de genomförde sin undervisning, jämfört med tiden före 2011. Vår studie av de nio skolorna visade att i några skolor hade utvecklingen mot att styrdokumentet användes mer aktivt i planeringen börjat redan före Lgr 11, som en följd av egna utvecklingsprojekt där man arbetade med sådant som lokala pedagogiska planeringar och bedömningsmatriser – då baserade på Lpo 94. Frosta skola och Rönnviksskolan var exempel på det.

Också i detta avseende kan en annan enkätundersökning bidra med data från flera mätpunkter för att spåra förändringen lite längre tillbaka i tiden. I ovan nämnda attitydstudie fick lärarna ange hur stor betydelse olika saker hade för deras arbete i skolan.²⁵¹ Andelen lärare som angav att betygskriterierna/kunskapskraven (etc.) hade *mycket stor betydelse*, har ökat successivt under senare år, från 45 procent 2006 via 51 procent 2009 till 59 procent 2012.

Kursplanernas betydelse är något svårare att jämföra över tid, eftersom läroplansreformen också innebar att kursplanerna blev en del av läroplanen och enkätens frågeformuleringar har ändrats i enlighet därmed. Där tidigare års undersökningar frågade om betydelsen av läroplanen *respektive* kursplanerna, frågade 2012 års undersökning om betydelsen av läroplanen *inklusive* kursplanerna. Andelen lärare som svarade *mycket stor betydelse* var påtagligt större 2012, från 42 procent (läroplanen) respektive 43 procent (nationella kursplanen) 2009 till 64 procent för läroplanen inklusive kursplaner. Också i detta avseende började ökningen redan tidigare, men ökningen mellan 2009 och 2012 är klart större än tidigare års ökning.²⁵²

En osäkerhet i dessa jämförelser över tid finns också till följd av den sjunkande svarsfrekvensen i undersökningarna.

Lärarlegitimationen och de nya behörighetskraven för lärare

I vår lärarenkät hösten 2014 ställdes också ett par frågor om lärarlegitimationen och de åtföljande behörighetskraven för lärare. Syftet med denna del i reformpaketet var att förbättra skolans insatser genom att bara lärare med rätt utbildning för ämnet och årskursen skulle undervisa eleverna. Dessutom var avsikten att förbättra läraryrkets status. I en av våra fallskolor fanns (som framgår av kapitel 4) en oro för att behörighetskraven skulle leda till att lärare tvingades dela sin tid mellan flera skolor, med åtföljande sämre arbetsförhållanden och rekryteringssvårigheter. Enkätfrågan fångar också upp denna och några andra tänkbara bieffekter av reformen. Resultatet redovisas i tabell 19 och 20 och visar på tämligen begränsade förändringar.

251 Den senast publicerade undersökningen i serien är Skolverket 2013: *Attityder till skolan 2012*. Rapport 390.

252 Frågeformuleringen skiljde sig åt något mellan åren. För frågeformuleringar och svarsandelar för de olika åren inklusive felmarginaler, se www.skolverket.se, sök på *Attityder till skolan tabeller* och gå in på respektive år. De siffror som redovisas i texten här, gäller lärare i grundskolans årskurser 7–9. Skillnaderna över tid i detta avsnitt har vi *inte* signifikantstestat.

Tabell 19. Har införandet av lärarlegitimation och skärpta behörighetskrav för lärare hittills lett till några förändringar för just dig i följande avseenden? Procent.²⁵³

	Ja	Nej
Har utbildat mig	20	80
Undervisar i andra ämnen och/eller årskurser än tidigare	10	90
Undervisar på fler skolor än tidigare	2	97
Undervisar eller betygssätter fler elever än tidigare	16	83
Har fått behörighet i ämne eller årskurs som jag inte är bekväm med	10	90

Tabell 20. Lärarlegitimationen och läraryrkets status. Procent.

	Ja	Nej	Vet ej
Har införandet av lärarlegitimation och skärpta behörighetskrav för lärare hittills lett till att lärare fått högre status i allmänhetens ögon?	6	72	22

Som beskrivits i kapitlets första del, förändrades regleringen kring lärarlegitimationen över tid. Givet denna utveckling, var några stora effekter kanske inte att vänta. En femtedel av lärarna har dock utbildat sig till följd av reformen. För en mindre del, 16 procent, har den inneburit att de undervisar eller betygssätter fler elever än tidigare. Mycket få lärare bedömde att reformen i nuläget har bidragit till att förstärka läraryrkets status.

Vad tror lärarna om reformmålen?

Föremålet för denna studie är mottagandet av reformpaketet i skolornas vardag – inte huruvida reformernas långsiktiga mål nås genom de olika insatserna. I lärarenkäterna 2012 och 2014 inkluderades dock i ett frågebatteri också lärarnas förväntningar i detta avseende. Trodde de att reformerna skulle bidra till ökade kunskaper hos eleverna, till ökad likvärdighet och rättssäkerhet? Eftersom lärarna är centrala aktörer i genomförandet (enligt vår tolkning av reformlogiken), är både deras initiala inställning till reformerna och deras bedömning efter ett par år intressant.

253 När raderna inte summerar till hundra, beror det på avrundning.

Tabell 21. Hur tror du att förändringarna i skollag, läroplan och betygsskala kommer att påverka följande förhållanden? Procent.²⁵⁴

	Öka kraftigt	Öka något	Ingen skillnad	Minska något	Minska kraftigt
Elevers kunskaper	4	52 (+)	39	5	0
Rättssäkerhet för elever	4 (-)	44	49	2	1
Nationell likvärdighet i betygssättning	3	37 (-)	52	5	3
Nationell likvärdighet i utbildning	3	36 (-)	53	5	2

Tabell 21 visar ett vid det här laget välkänt mönster av försiktig optimism: de allra flesta lärarna valde något av alternativen *ingen skillnad* eller *öka något*. Bara när det gällde *elevers kunskaper* var de optimistiska i majoritet. På frågorna om *rättssäkerhet för elever* och *nationell likvärdighet* i betygssättning respektive utbildning var *ingen skillnad* det vanligaste svaret. För *rättssäkerhet* kom dock svarsalternativet *öka något* inte långt efter.

Svarsalternativen *ingen skillnad* och *öka något* var de populäraste också i lärarenkäten 2012, men svarsandelarna har ändrats något sedan dess. Plus- och minustecken i parentes anger signifikanta ökning respektive minskningar i andelen mellan 2012 och 2014. Förändringarna kan sammanfattas med att lärarna hösten 2014 hade skruvat ner sina förväntningar något vad avser likvärdighet, men var något mer optimistiska vad avser elevers kunskaper jämfört med våren 2012.

I enkäten ställdes ytterligare en fråga om likvärdighet i betygssättningen, hämtad från en tio år gammal enkät (tabell 22). Den frågan är inte utformad så att lärarna själva får jämföra över tid, utan svaren jämförs istället med hur lärare 2004 svarade på samma fråga. Sådana jämförelser över lång tid är dock osäkra. Under det senaste decenniet har frågor om likvärdighet i betygssättningen varit uppmärksammade både i nationella massmedia och från statliga skolmyndigheters sida. De svarandes referensramar – som formar till exempel vad man uppfattar som problematiskt – kan vara annorlunda 2014 jämfört med 2004.

254 När raderna inte summerar till hundra, beror det på avrundning.

Tabell 22. Tycker du att det är problem att få till stånd en likvärdig betygssättning i ämnet... Procent.²⁵⁵

... mellan lärare på din skola?

	2004 fysik 4-9*	2014 kemi 7-9	2004 sve 4-9*	2014 sve 7-9
Ja, stora problem	4	7	3	9
Ja, vissa problem	49	53	47	51
Nej, inga problem	42	39	42	38
Vet inte	5	2	8	2

... inom kommunen?

	2004 fysik 4-9*	2014 kemi 7-9	2004 sve 4-9*	2014 sve 7-9
Ja, stora problem	29	29	20	31
Ja, vissa problem	33	48	35	47
Nej, inga problem	5	4	9	4
Vet inte	33	18	36	18

... i hela landet?

	2004 fysik 4-9*	2014 kemi 7-9	2004 sve 4-9*	2014 sve 7-9
Ja, stora problem	39	44	27	42
Ja, vissa problem	22	33	29	37
Nej, inga problem	4	2	4	2
Vet inte	34	22	40	20

* Endast de 4-9-lärare som på en tidigare fråga i enkäten angav att de hade satt betyg ingår i den grupp som frekvensen baseras på.

Som framgår av tabellen baseras siffrorna från 2004 på ett något annorlunda urval: andra ämnen och årskurser. Resultaten i tabellen avser de 4-9-lärare i urvalet som på en tidigare fråga i enkäten svarade att de hade satt betyg. I praktiken måste det alltså vara lärare som har undervisat i årskurs 8 och 9, varför jämförbarheten är god med vårt urval 2014. Vidare ingick lärare i andra ämnen i 2004 års urval. Vi jämför här kemilärare med fysiklärare. Inte heller detta torde i praktiken vara något problem, då lärarna vanligen undervisar i båda ämnena och kursplaner och kunskapskrav är ganska lika.

Ett gemensamt mönster i tabellerna är att fler lärare bedömde att det fanns problem med likvärdigheten, ju större enhet det gällde.²⁵⁶ För likvärdigheten på den egna skolan, var således det vanligaste svaret *Ja, vissa problem* och det näst

255 När kolumnerna inte summerar till hundra, beror det på avrundning.

256 Någon signifikantestning av skillnaderna i den här tabellen har inte gjorts.

vanligaste svaret *Nej, inga problem*. För likvärdigheten i kommunen var det vanligaste svaret också *Ja, vissa problem*, men där var *Ja, stora problem* det näst vanligaste svaret. Och för likvärdigheten i hela landet, slutligen, var *Ja, stora problem* det vanligaste svaret, med *Ja, vissa problem* som tvåa. Undantaget är svensklärarna 2004 där lärarna fördelade sig ganska lika mellan dessa två svarsalternativ.

Det här är ett förväntat mönster, då lärarna på samma skola genom diskussioner och sambedömning har större möjlighet att uppnå samsyn i betygssättningen. I viss mån förs sådana diskussioner också mellan ämneskolleger inom en kommun eller ett företag, medan det är svårare att göra på ett nationellt plan.²⁵⁷

Mönstret gäller för båda åren och oavsett ämne, om man bortser från andelen som svarar *vet ej*. Här finns det nämligen en tydlig skillnad mellan åren. Fler ansåg sig kunna besvara frågan om likvärdigheten i kommunen och landet 2014 än 2004.

Jämför man svarsandelarna för olika svar mellan åren, kan vi konstatera att de för likvärdigheten på den egna skolan är påfallande lika mellan de bägge tidpunkterna. Runt 50 procent svarade *ja, vissa problem* och runt 40 procent svarade *nej, inga problem* i alla ämnena och båda åren.

Svarsandelarna för likvärdigheten i kommunen och hela landet är svårare att jämföra, eftersom andelen *vet ej* var så mycket högre 2004. Bortser man från det, så ger lärarna 2014 snarast en mörkare bild av likvärdigheten än lärarna 2004. Även om man måste vara försiktig i jämförelsen, kan man nog ändå konstatera att det inte var fler 2014 som bedömde likvärdigheten som god. Det är försvinnande små andelar, nu som då, som *inte* såg några problem för den nationella likvärdigheten.

Avslutning

Kapitlet inleddes med en redogörelse för centrala drag i implementeringen av reformerna i de nio fallskolorna. Resultaten i lärarenkäten visade att dessa centrala drag också på många punkter verkar överensstämma med reformmottagandet i riket i stort.

De nya styrdokumenterna uppfattades av en stor majoritet lärare som tydligare och mer användbara än tidigare, men många upplevde samtidigt att det fanns oklarheter när det gällde bedömning och betygssättning. Dessutom ansåg många lärare att det centrala innehållet i kursplanerna var alltför omfattande i förhållande till undervisningstiden. En betydande andel av lärarna såg också vissa negativa konsekvenser av regeln om att ett kunskapskrav ska vara uppfyllt i alla delar för betygen A, C och E.

I frågan om det centrala innehållets omfattning och några andra avseenden visade enkätresultaten ämnesskillnader som kunde anas i fallstudien. Dessa skillnader i svar mellan lärare från olika ämnen, blir förståeliga mot bakgrund av de skillnader i ämnenas karaktär som lärare i fallstudien pekade på och som ovan också illustrerades med utdrag ur de olika kursplanerna. Fallstudien tyder samtidigt på att kombinationen av kursplanekonstruktionen och andra inslag i reformeringen – nya nationella prov och avskaffandet av blockbetyg – ligger bakom dessa skillnader i hur lärare i olika ämnen påverkades av reformpaketet.

257 Se kapitel 5 *Implementeringsaktiviteter* för enkätsvar om diskussioner.

Många lärare upplevde att kursplanerna och kunskapskraven styrde deras verksamhet mer nu än förut. Huruvida detta också kan betraktas som en skärpning av mål- och resultatstyrningen är svårare att ge ett entydigt svar på. Att döma av fallstudien var det olika saker som låg bakom den ökade styrkraften. När det avgörande var bestämmelser om ett obligatoriskt centralt innehåll som undervisningen måste behandla, handlar det om en direkt styrning av processer, snarare än styrning via mål och resultat.

Reformerna hade enligt lärarna själva lett till vissa förändringar av undervisningen, men vanligen av mer begränsad omfattning. Flest lärare angav att de har förändrat sitt arbete med bedömning av elevers kunskaper. Bedömning och dokumentation var också det som flest lärare angav att de la ner mer tid på nu, jämfört med före reformerna. Ungefär en femtedel av de svarande hade fortbildat sig med anledning av lärarlegitimationsreformen; däremot var det mycket få som bedömde att den hade lett till högre status för läraryrket.

I lärarkåren rådde på det stora hela en försiktig optimism vad avser reformens mest framträdande mål om ökade kunskaper hos eleverna. När det gäller den nationella likvärdigheten i betygssättning och utbildning var tilltron lägre, vilket är följdriktigt med tanke på de stötestenar i tillämpningen av kunskapskrav och betygsskala som urskiljts i studien. En jämförelse över tid visade också att det inte var fler lärare 2014 än tio år tidigare, som bedömde den nationella likvärdigheten i betygssättningen som god.

En mycket stor andel av lärarna bedömde att den nya läroplanen, skollagen och betygsskalan tillsammans skulle leda till en ökad stress både för egen del och för eleverna, liksom till en större administrativ arbetsbörda. Resultaten i fallstudien ger vid handen att reformpaketet redan hade fått sådana effekter för en del lärare. Samtidigt konstaterades med hjälp av data från en annan studie, att stressen i läraryrket ökade redan mellan 2006 och 2009, alltså före reformpaketet. 2012 hade stressen ökat ännu mer, liksom andelen lärare som angav bland annat administrativt arbete och bedömning/betygssättning som anledningar till stress.