

Utbildningsdepartementet  
103 33 Stockholm

2018-12-12  
1 (91)  
Dnr 2018:10

# Lärarens användning av kurs- och ämnesplaner

## Innehåll

Sammanfattning.....	5
Kurs- och ämnesplanerna används.....	5
De olika delarna används på olika sätt.....	5
Kunskapskrav och bedömning tar plats i planering och undervisning.....	6
Skolverkets pågående arbete.....	6
Inledning.....	7
Uppdragets förutsättningar och genomförande.....	8
Avgränsningar.....	8
Mycket kan påverka lärares tillämpning av kurs- och ämnesplanerna.....	9
Intervju- och enkätstudie.....	10
Varför nya kurs- och ämnesplaner infördes.....	11
Det fanns problem med tidigare i läroplan och kursplaner.....	11
Hur är kurs- och ämnesplanernas olika delar avsedda att användas i planering och undervisning?.....	13
Skollagen.....	13
Skolförordningarna.....	13
Läroplanerna.....	14
Kurs- och ämnesplanerna.....	14
Utredningar som beskriver hur kurs- och ämnesplanerna bör användas.....	14
Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan – förslag till nytt mål- och uppföljningssystem.....	14
Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola.....	15
Regeringens uttryckta intentioner med nya kurs- och ämnesplaner.....	16
Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet.....	16
Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan.....	16
Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan.....	17
Regeringens uppdrag till Skolverket om nya kurs- och ämnesplaner.....	17
Skolverkets arbete och styrning.....	18
Skolverkets konstruktion av kunskapskraven i kurs- och ämnesplanerna.....	18
Allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen.....	19
Vägledande material.....	20
Viss förändring av budskapet kring kunskapskravens roll över tid.....	22
Det här uppdragets bedömningsgrund för när lärarna använder kurs- och ämnesplanerna som avsett.....	22
Redovisning av undersökning om hur lärare använder kurs- och ämnesplaner.....	24
Hur grundskollärare beskriver att de använder kursplanen i sin planering och undervisning.....	26
Kursplanen används på olika sätt.....	27
Hur lärare använder kursplanens olika delar.....	30
Syftet – en självklarhet som läraren inte läser så ofta.....	30
Det centrala innehållet – grunden för planeringen.....	32
Det centrala innehållet är kopplat till kunskapskraven och förmågorna.....	34
Kunskapskraven finns med i planeringen.....	37
Hur stor plats tar kunskapskraven i undervisningen?.....	40

Användning av matriser .....	45
Kursplanens delar hänger ihop .....	47
Skilnader mellan låg- och högstadiet .....	48
Hur gymnasielärare beskriver att de använder ämnesplanen i sin planering och undervisning .....	53
Ämnesplanen används på olika sätt .....	53
Ämnesplanen en bakgrund att stämma av mot men vissa delar används mer aktivt .....	53
Läromedel som stäms av mot ämnesplanen .....	55
Ämnesplanen ses som en form av auktoritet som lärarna har att tolka och tillämpa .....	57
Erfarenheten kan fungera som utgångspunkt .....	58
Elevernas önskemål ges plats .....	58
Hur lärare använder de olika delarna i ämnesplanen .....	59
Syftets roll i planeringen .....	59
Centralt innehåll en grundbult som kombineras med kunskapskraven .....	60
De nationella proven kan stärka fokus på centralt innehåll .....	62
Kunskapskraven finns med i planeringen och undervisningen .....	62
Lärarna planerar för att få ett relevant och heltäckande underlag för betygssättningen .....	62
Lärare vill att eleverna får möta kunskapskraven och får visa vad de kan mer än en gång .....	64
Lärarna lägger tid på att förklara kunskapskraven i undervisningen .....	66
Dokumentation och användning av matriser för bedömning .....	68
Lärare som beskriver hur de använder alla delarna som en helhet .....	71
Skolverkets bedömning .....	73
Många lärare lägger stor vikt vid kurs- och ämnesplanerna .....	73
Syftet – en självklarhet .....	74
Det centrala innehållet är stommen i planeringen .....	74
Bedömningen tar plats i planering och undervisning .....	75
Kunskapskraven kan bli en form av mål .....	75
Det behövs ett relevant underlag för betygssättning .....	75
Omfattande kunskapskrav i kombination med ”tröskelregeln” kan leda till att bedömning ges ökat fokus .....	76
Betygssystemet och elevers efterfrågan bidrar till lärares behov av dokumentation .....	76
Fokus på formativ bedömning och på att förklara vad undervisningen går ut på .....	77
Betygens betydelse för vidare studier i det svenska systemet stärker fokus på bedömning .....	77
Kunskapskravens formuleringar verkar påverka undervisningen .....	78
Skolverkets pågående arbete .....	80
Referenser .....	82
Bilaga 1 – Skolverkets tidigare studier .....	84
Bilaga 2 - Metod .....	87

Intervjustudiens genomförande .....	87
Intervjuer i grundskolan.....	87
Intervjuer i gymnasieskolan.....	88
Enkätstudien .....	89

## Sammanfattning

Skolverket har på regeringens uppdrag undersökt hur lärare i grund- och gymnasieskolan använder kurs- och ämnesplanernas olika delar i sin planering och genomförande av undervisningen. En bedömning har också gjorts, i enlighet med uppdraget, av om detta är som avsett.

Skolverkets sammanfattande bedömning är att kurs- och ämnesplaner används av lärare i hög grad. Lärares beskrivningar visar att kunskapskraven tar plats i planering och genomförande av undervisningen. I de berättelser vi tagit del av om hur man planerar och undervisar ges kunskapskraven ofta större utrymme än syftet. När det gäller den avsikt som kommer till uttryck i förarbeten – att syfte och centralt innehåll är det som lärare ska utgå ifrån vid planeringen och genomförandet av undervisningen – kan vi se vissa avvikelser, vilka presenteras nedan.

Bedömningen och beskrivningen av lärarnas planering och genomförande av undervisningen bygger på empiri som samlats in genom kvalitativa metoder. Detta gör att vi inte kan generalisera resultaten från vår analys och ge en nationellt representativ bild. Vi har strävat efter att visa på olika slags beskrivningar av hur kurs- och ämnesplanerna används.

### Kurs- och ämnesplanerna används

Skolverket kan konstatera att en majoritet av lärarna beskriver kurs- och ämnesplanerna som styrdokument med stor betydelse för deras planering och genomförande av undervisningen. Vilket inflytande de, enligt lärarnas utsagor, har i praktiken och hur de används skiljer sig dock åt mellan lärare. Vissa lärare uppger att de använder kurs- och ämnesplanerna i relativt hög grad medan andra beskriver hur de i större utsträckning använder läromedel eller förlitar sig på sin erfarenhet, men där både läromedel och erfarenhet kan vara knutna till kurs- och ämnesplanerna.

### De olika delarna används på olika sätt

Kurs- och ämnesplanerna består av tre delar: ämnets syfte, centralt innehåll och kunskapskrav.<sup>1</sup> Ämnets syfte är den del som lärarna uppger sig använda i minst utsträckning i arbetet med att planera undervisningen. Skolverket bedömer dock att det inte behöver betyda att syftet inte har inflytande över planering och undervisning, eftersom många lärare menar att det är en självklarhet för deras undervisning. Syftet är en beskrivning av deras ämne som de har med sig även om de inte läser det inför varje planering. Samtidigt kan Skolverket se ett problem med att syftet används i så liten utsträckning eftersom det, tillsammans med det centrala innehållet, är tänkt att utgöra utgångspunkt för planering och genomförande av undervisningen.

Undersökningen visar att det centrala innehållet däremot är en viktig bas i planeringen och därigenom undervisningen. Skolverket ser detta som positivt, men också förväntat, då det är uttalat att eleverna ska få möta allt det centrala innehållet

---

<sup>1</sup> Formellt sett är inte kunskapskraven en del av kursplanerna i grundskolan.

i undervisningen. Det är upp till läraren att avgöra hur djupt man ska gå in på de olika innehållspunkterna och hur de ska kombineras.

### **Kunskapskrav och bedömning tar plats i planering och undervisning**

Även kunskapskraven är enligt lärarna en viktig del i planeringen då dessa beskriver hur eleverna ska visa sina kunskaper för de olika betygen. Lärare planerar därför sin undervisning så att eleverna får möjlighet att både öva på och bedömas i enlighet med kunskapskravens beskrivningar. I undersökningen framkommer att kunskapskraven och arbetet med bedömning i förhållande till dem spelar en något större roll i de årskurser där betyg sätts än i årskurser utan betyg. Lärare tar hänsyn till kunskapskraven i sin planering för att säkerställa att de har ett relevant underlag för betygssättning. Lärare kan då använda kunskapsmatriser som ett redskap för dokumentationen.

I uppdraget ingick att undersöka om kunskapskraven kommit att användas på bekostnad av syftet. Det kan konstateras att bedömning i förhållande till kunskapskraven har en framträdande roll i många fall och att denna roll tycks bli alltmer framträdande i årskurser där elever får betyg. Det är svårt att svara på frågan om kunskapskraven används på bekostnad av syftet, då kunskapskraven utgår från syftet och dess förmågor/mål. Syftet är dock bredare än kunskapskraven. Det skulle kunna innebära att undervisningen blir insnävad när kunskapskraven snarare än syftet är utgångspunkten för planering och undervisning.

Lärare har beskrivit hur de använder olika delar av kurs- och ämnesplanerna i planeringen och genomförandet av undervisningen, men vi har också tagit del av beskrivningar där lärare ger uttryck för att de använder läroplanen och delarna i kurs- och ämnesplanerna som en helhet.

### **Skolverkets pågående arbete**

Skolverket har nyligen publicerat nya allmänna råd om betyg och betygssättning<sup>2</sup> och arbetar just nu med revideringar av kurs- och ämnesplaner. Förhoppningen är att båda dessa insatser ska bidra till att minska risken för negativa effekter av att lärare ger för mycket uppmärksamhet åt kunskapskrav och bedömning i förhållande till dem. Skolverkets vilja är att stärka syftet och det centrala innehållets roll i planering och genomförande av undervisning med målsättningen att öka kvaliteten i undervisningen.

---

<sup>2</sup> Skolverket (2018a).

## Inledning

I regleringsbrevet för 2018 fick Skolverket följande uppdrag:

”Statens skolverk ska undersöka hur kurs- och ämnesplanernas olika delar – dvs. ämnets syfte, centralt innehåll och kunskapskrav – används vid planering och genomförande av undervisningen. Myndigheten ska även göra en bedömning av om dessa används på det sätt som är avsett eller om t.ex. kunskapskraven och s.k. kunskapsmatriser har kommit att användas på bekostnad av ämnets syfte.”

I Skolkommisionens slutbetänkande, *Samling för skolan*<sup>3</sup>, lämnades en rad förslag som syftade till att hantera de utmaningar som där identifierats eller till att vidare undersöka olika företeelser. Under rubriken *Läroplansmål och läroplanskrav* gjorde kommissionen bedömningen att:

”Det behöver undersökas om undervisningen styrs av kursplanernas och ämnesplanernas syften eller långsiktiga mål på det sätt som avsetts eller om kunskapskrav och s.k. kunskapsmatriser kommit att i för hög grad bli styrande.”<sup>4</sup>

När Skolverket har arbetat med uppdraget har vi också tagit hänsyn till Skolkommisionens bedömning gällande kurs- och ämnesplanerna och den bakgrund de ger till den.

---

<sup>3</sup> SOU 2017:35.

<sup>4</sup> SOU 2017:35, s. 310.

## Uppdragets förutsättningar och genomförande

Vi har sett uppdraget som att det inbegriper två övergripande frågeställningar:

- Hur använder lärare kurs- och ämnesplaner i sin planering och undervisning?
- Används kurs- och ämnesplanernas delar som avsett?

Uppdraget innebär alltså att Skolverket ska göra en bedömning. Bedömningen görs främst med utgångspunkt i vad som kommit fram i den empiriska undersökning som gjorts inom ramen för uppdraget, men också till viss del utifrån vad vi ser i forskning och tidigare studier. I kapitlet *Hur är kurs- och ämnesplanernas olika delar avsedda att användas i planering och undervisning?* resonerar vi om hur vi tolkar *avsett* i detta fall.

Uppdraget härrör, som vi beskrivit ovan, från Skolkommissionen. De resonemang som förs i *Samling för skolan* rör lärares planering och de risker som finns med att använda kunskapskraven som mål för undervisningen och utgångspunkt för planeringen. Vi har, i enlighet med vad som skrivs i *Samling för skolan*, tolkat ordet kunskapsmatriser som kunskapskraven i matrisform.

### Avgränsningar

Skolverket har valt att undersöka detta i grundskolan och gymnasieskolan.<sup>5</sup> Vår utgångspunkt har varit att kurs- och ämnesplanerna kommer till uttryck i genomförandet av undervisningen främst genom lärarnas planering. Eftersom uppdraget inte handlar om lärares bedömning i förhållande till kunskapskraven har vi inte undersökt om lärare använder kunskapskraven som avsett vid betygssättning, vid bedömning av om elever behöver särskilt stöd eller extra anpassningar eller hur lärare använder kunskapskraven när de skriver individuella utvecklingsplaner (IUP) eller vid utvecklingssamtal.

I uppdragsbeskrivningen nämns kurs- och ämnesplaner. Vi har därför valt att begränsa vår studie till just dessa och har därmed inte undersökt hur lärare använder läroplanernas allmänna delar.

---

<sup>5</sup> Även grundsärskolan, gymnasiesärskolan och vuxenutbildningen skulle kunna ingå i undersökningen eftersom kurs- och ämnesplaner används även i dessa skolformer. Uppdraget är mycket omfattande varför en avgränsning till grundskolan och gymnasieskolan har gjorts. I grundskolan har ytterligare en avgränsning gjorts då vi inte intervjuat lärare på mellanstadiet. Tre skäl fanns till detta. Betyg sätts på högstadiet men inte på lågstadiet. Kursplanerna har lite annan utformning på lågstadiet jämfört med på mellan- och högstadiet. Det fanns dessutom forskning inom närliggande områden som gällde just mellanstadiet, se exempelvis Persson (2017) och Olovsson (2015).



## Mycket kan påverka lärares tillämpning av kurs- och ämnesplanerna

Det sammanlagda antalet kurs- och ämnesplaner är mycket stort. Det innebär att området som ska täckas in för att få en bild av hur lärare använder kurs- och ämnesplanerna är mycket omfattande.

Vår utgångspunkt har varit att det kan skilja sig mellan lärare ända ner till individnivå när det gäller hur de använder kurs- och ämnesplanerna i sin planering och undervisning, även om det naturligtvis också kan finnas många likheter i hur de gör. För att visa på komplexiteten och bredden i vad som kan påverka lärares planering och undervisning redogör vi för olika faktorer som vi bedömer kan påverka detta.

Grundskolan rymmer nio årskurser mellan vilka elevernas åldersmässiga mognad skiljer sig stort. Betyg sätts från och med årskurs 6 till och med årskurs 9, medan summeringen av elevernas kunskapsutveckling ser annorlunda ut i de yngre årskurserna. Dessa aspekter kan antas ha betydelse för lärarnas användning av kursplanerna.

Den svenska gymnasieskolan består av 18 nationella program och fem introduktionsprogram. Skillnaderna mellan olika program, ämnen och kurser kan vara mycket stora. En sak som troligtvis påverkar lärares planering i gymnasieskolan är längden på kurserna och kurserna skiljer sig åt i längd. Betyg sätts efter avslutad kurs och en kort kurs kan innebära andra förutsättningar för att låta eleverna visa de kunskaper som de ska utveckla jämfört med en lång kurs.

Utöver det skolformspecifika som nämnts ovan finns annat som kan påverka hur lärarna använder kurs- och ämnesplaner. Lärarnas erfarenhet och utbildning<sup>6</sup> är något som troligtvis har stor betydelse liksom om de är ensamma på skolan i sitt undervisningsämne eller om de kommunicerar och samarbetar mycket med ämneskollegor eller kollegor i andra ämnen. Även elevgruppen<sup>7</sup> och praktiska faktorer kan påverka hur lärarna använder de olika delarna av kurs- och ämnesplanerna. Dessutom kan lärarna påverkas i sitt arbete av exempelvis böcker de läser, bloggar och debatter de följer eller föredrag de lyssnar på som handlar om undervisning. De implementeringsinsatser som lärare tog del av vid införandet av Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11) samt de förändringar som gjordes i gymnasieskolan 2011 och annat som Skolverket sedan kommunicerat om dem bör också ha betydelse för lärarnas användning av kurs- och ämnesplanerna. Även annan styrning från huvudman och rektor, liksom olika organisatoriska förutsättningar, är sådant vi tänker oss kan påverka lärares användning av kurs- och ämnesplaner.

---

<sup>6</sup> Se till exempel Berg (2014)

<sup>7</sup> Se till exempel Ledman (2015)

## Intervju- och enkätstudie

Frågeställningen för detta uppdrag är av sådan karaktär att den är svår att få ett enkelt svar på. Hur lärare använder de olika delarna av kurs- och ämnesplanerna när de planerar och genomför sin undervisning är inte något som lämpar sig att undersöka genom att ställa ett antal korta frågor till lärare som de kortfattat svarar på. Istället bör lärare få beskriva sin användning under sådana förhållanden att följdfrågor kan ställas.

För att verkligen undersöka hur planeringen och framför allt undervisningen ser ut i realiteten skulle långvariga observationer krävas. Inom ramen för detta uppdrag var det inte möjligt att göra sådana, än mindre göra så många att det blir möjligt att ge en representativ bild. För att få en bild av hur lärare använder kurs- och ämnesplaner i sin planering och undervisning gjordes intervjuer. Genom intervjuer som metod är det främst lärares beskrivning av hur de planerar och deras avsedda undervisning som vi undersöker. I grundskolan genomfördes enskilda intervjuer med 32 lärare som undervisade på låg- och högstadiet, från sex olika skolor. I gymnasieskolan gjordes gruppintervjuer med totalt 36 lärare från sju olika skolor. När vi lade upp våra intervjuguider fokuserade vi på planeringen eftersom vi betraktade det som att det är via den som kurs- och ämnesplanerna gör avtryck i undervisningen. Intervjusituationen kan också ha påverkats av att vi som intervjuat representerar Skolverket, den normerande myndigheten på detta område, även om vi har försökt motverka detta.

Då Skolverket enligt uppdraget skulle göra en bedömning av om lärare använder kurs- och ämnesplanerna som avsett ansåg vi att vi behövde ett bredare, mer representativt, underlag än dessa intervjuer att utgå från i vår bedömning. I detta fall var det enbart möjligt att få genom en enkätundersökning. När man gör en enkätundersökning finns det begränsningar i vilken typ av frågor som är möjliga att ställa och det saknas möjlighet att ställa följdfrågor och att kontrollera hur respondenten har uppfattat frågan. För att få en bredare bild valde vi att ändå att konstruera en enkät som kunde komplettera våra intervjuer. I enkäten gavs respondenterna många tillfällen att kommentera sina svar, för att på så sätt ge möjlighet till mer utvecklade resonemang och för att kunna få inblick i hur respondenterna tolkat frågorna. Eftersom svarsfrekvensen i enkätstudien blev mycket låg har vi valt att inte redovisa resultatet av denna i rapporten. Däremot har vi använt många av de öppna svar som lärarna gav i enkäten.

En mer detaljerad beskrivning av intervju- och enkätstudien finns i bilaga 2.

## Varför nya kurs- och ämnesplaner infördes

2011 infördes en ny läroplan med nya kursplaner i grundskolan (Lgr 11) och en ny läroplan i gymnasieskolan med nya ämnesplaner (Gy 11). Kurs- och ämnesplanerna är strukturerade på samma sätt. De är indelade i syfte, centralt innehåll och kunskapskrav.<sup>8</sup> I syftet beskrivs just syftet med ämnet. Det avslutas i punktsatser som beskriver vilka kunskaper som eleverna ska ges förutsättningar att utveckla genom undervisningen i ämnet. Dessa kallas för långsiktiga mål eller förmågor i grundskolan och för mål i gymnasieskolan. I det centrala innehållet beskrivs vilket innehåll som undervisningen ska behandla för att syftet ska nås och för att eleverna ska utvecklas i riktning mot målen. I kunskapskraven beskrivs slutligen vad som krävs för olika betygssteg. Här kopplas det centrala innehållet samman med förmågorna/målen i syftet. Kunskapskraven för årskurs 1–3 finns bara för en nivå, godtagbara kunskaper.

### Det fanns problem med tidigare i läroplan och kursplaner

I den läroplan och de kursplaner som gällde för grundskolan fram till 2011 fanns två målnivåer: *mål att uppnå* och *mål att sträva mot*. En utredning, *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*<sup>9</sup>, tillsattes som hade i uppgift att föreslå ett nytt och tydligare målsystem eftersom det fanns signaler om att det inte fungerade på ett tillfredsställande sätt. Som utredningens titel visar var utredningens mål att kursplanerna ska vara tydliga. Tydligheten skulle ge förutsättningar för likvärdighet, men samtidigt ge frihet för lärarna att planera undervisningen utifrån lokala förutsättningar och intressen. I utredningen beskrev man hur systemet med de två olika målnivåerna upplevdes som otydligt och hur olika undersökningar visade på att lärare ofta planerade mot mål att uppnå istället för mål att sträva mot och att detta fick negativa konsekvenser. Bland annat hänvisade utredningen till Skolverkets utvärdering NU 03<sup>10</sup>.

I NU 03 beskrev Skolverket att undervisningen i praktiken styrdes av mål att uppnå, dvs. målen för godkänt, istället för mot mål att sträva mot. I rapporten skrev Skolverket att mål att uppnå blev särskilt uppmärksammade i ämnena svenska, engelska och matematik, eftersom minst godkänt i dessa ämnen krävdes för behörighet till gymnasieskolans nationella program. Skolverket konstaterade att det var viktigt att de mål som gällde uppfattades som möjliga och rimliga av elever och lärare och menade att en möjlig väg kunde vara att minska antalet mål och göra dem mer preciserade. Även utredningen ställde sig frågan om utformningen av styrdokumentet ledde till att lärarna tolkade och hanterade dem på ett likvärdigt sätt. Liksom Skolverket konstaterade utredningen att ambitionsnivån på många

---

<sup>8</sup> I grundskolans ämnen är kunskapskraven inte rent formellt en del av kursplanerna eftersom kunskapskraven i dessa fall är föreskrifter och kursplanerna är förordningar. För gymnasieskolan är alla delar i ämnesplanerna för de gymnasiegemensamma ämnena förordningar medan alla delar i övriga ämnesplaner är föreskrifter.

<sup>9</sup> SOU 2007:28.

<sup>10</sup> Skolverket (2004).

skolor hade stannat vid godkänd-nivån, vilket utredningen menade hindrade elever att nå högre betyg.

Utredningen föreslog ett nytt system med en ny kursplanestruktur med endast en målnivå. Dessa mål skulle ange vad undervisningen i ämnet ska inriktas mot.

Som bärande principer för det förslag på nytt målsystem som utredningen kom med angavs bl.a. att målen skulle vara kopplade till de kunskapskrav som utredningen föreslog skulle finnas i varje kursplan och att målen inte skulle ange ett innehåll utan att innehållet finns under en egen rubrik. De fyra kunskapsformerna som anges i läroplanernas allmänna del, fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, skulle finnas representerade i alla ämnen och i alla betygssteg. Detta för att undvika att lärare planerar undervisningen för att eleverna ska nå godkänd-nivån.

## Hur är kurs- och ämnesplanernas olika delar avsedda att användas i planering och undervisning?

För att kunna göra den bedömning av om kurs- och ämnesplanerna används som avsett, vilket efterfrågas i uppdraget, behöver Skolverket en grund att göra bedömningen utifrån. I det här kapitlet utreder vi därför hur det är avsett att lärarna ska använda kurs- och ämnesplanerna i sin planering och undervisning. Vi redogör för de regleringar som finns av hur kurs- och ämnesplanerna är avsedda att användas samt för hur användningen av dem och deras olika delar beskrivits i förarbeten. Därefter beskriver vi Skolverkets arbete och styrning genom allmänna råd och vägledande material. Kapitlet avslutas med den bedömningsgrund vi därför har som utgångspunkt för vår bedömning.

### Skollagen

I skollagen anges att en kursplan ska *gälla* för varje ämne i grundskolan och att det för varje ämne ska *finnas* en ämnesplan i gymnasieskolan<sup>11</sup>. Vad det innebär att kurs- och ämnesplanerna ska gälla respektive finnas preciseras inte utöver att kunskapskraven ges vissa uttalade funktioner enligt skollagen. Utvecklingssamtal, skriftlig individuell utvecklingsplan, extra anpassningar och särskilt stöd samt huvudmannens skyldighet att erbjuda en elev lovskola ska enligt skollagen utgå från bedömningar av elevens kunskaper i förhållande till kunskapskraven.<sup>12</sup> Vidare framgår det av skollagen att elevens kunskaper ska ställas i relation till kunskapskraven vid betygssättningen.<sup>13</sup>

### Skolförordningarna

Skolförordningen<sup>14</sup> och gymnasieförordningen<sup>15</sup> anger inte närmare på vilket sätt syfte och centralt innehåll i kurs- och ämnesplaner ska användas. I gymnasieförordningen står att ämnesplanen ska *”ge läraren och eleverna utrymme att själva planera undervisningen”*<sup>16</sup>. Kunskapskravens funktioner och användningsområden regleras i något större detalj. Kunskapskravens funktion vid betygssättning preciseras som:

”Kunskapskrav ska finnas för betygen A-E. Kraven för betygen A, C och E ska precisera vilka kunskaper som krävs för respektive betyg. Kunskapskravet för betyget D innebär att kraven för E och till övervägande delen för C är uppfyllda. Kravet för B innebär att även kraven för C och till övervägande delen för A är uppfyllda.”<sup>17</sup>

<sup>11</sup> 10 kap. 8 § och 16 kap. 21 § skollagen (2010:800).

<sup>12</sup> 3 kap. 5 a -10 §§, samt 10 kap. 12, 13 och 23 a §§ skollagen.

<sup>13</sup> 10 kap. 19 § och 15 kap. 24 § skollagen.

<sup>14</sup> Skolförordningen (2011:185).

<sup>15</sup> Gymnasieförordningen (2010:2039).

<sup>16</sup> 1 kap. 2 §, gymnasieförordningen (2010:2039)

<sup>17</sup> 6 kap. 7 § skolförordningen och 8 kap. 2 § gymnasieförordningen.

Denna reglering innebär alltså att hela kunskapskravet ska vara uppfyllt för A, C respektive E, medan det överliggande kunskapskravet ska vara uppfyllt till övervägande del för betygen B och D.

I skolförordningen anges dessutom att eleverna i grundskolan genom strukturerad undervisning ska ges ett ”*kontinuerligt och aktivt lärarstöd i den omfattning som behövs för att skapa förutsättningar för att eleverna når de kunskapskrav som minst ska uppnås och i övrigt utvecklas så långt som möjligt inom ramen för utbildningen*”.<sup>18</sup>

## Läroplanerna

I läroplanernas allmänna delar finns inga bestämmelser om hur kurs- och ämnesplanernas olika delar ska användas vid planering och genomförande av undervisningen.

## Kurs- och ämnesplanerna

I kurs- och ämnesplanernas texter ger rubriceringen av deras olika delar, och de texter som återfinns under rubrikerna, en viss vägledning till hur de ska användas. Det framgår av syftestexterna att de anger vilka kunskaper och förmågor som undervisningen i ett ämne syftar till att ge eleverna förutsättningar att utveckla, och i vissa ämnesplaners syftestext anges även viktiga metoder och arbetsätt i ämnet. På samma sätt framgår att det centrala innehållet anger mer i detalj vilket innehåll som ska behandlas i undervisningen, och att kunskapskraven preciserar vilka kunskaper som krävs för godtagbara kunskaper och för olika betyg. Utöver det finns inga anvisningar som säger att vissa delar ska spela en mer framträdande roll än andra i planeringen eller genomförandet av undervisningen, eller att olika delar ska ha olika funktioner.

## Utredningar som beskriver hur kurs- och ämnesplanerna bör användas

### Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan – förslag till nytt mål- och uppföljningssystem

I utredningen *Tydliga mål och kunskapskrav*<sup>19</sup> görs en översyn av grundskolans dåvarande mål- och uppföljningssystem (se även avsnittet *Varför nya kurs- och ämnesplaner infördes*). Utredningen föreslår kursplaner bestående av ämnets syfte, mål för undervisningen, huvudsakligt innehåll, grund för bedömning<sup>20</sup> och kunskapskrav. Vilken typ av text som bör återfinnas i respektive del i kursplanen beskrivs relativt utförligt. Följande citat beskriver i övergripande termer hur de olika delarna av kursplanen hänger ihop.

---

<sup>18</sup> 5 kap. 2 § skolförordningen.

<sup>19</sup> SOU 2007:28.

<sup>20</sup> Grund för bedömning infördes inte i kurs- och ämnesplanerna genom Lgr 11 och Gy 11.

”Preciseringen av vad som styr undervisningen sker i gränssnittet mellan mål och innehåll. Man kan säga att vägen mot målen går genom att eleven utvecklar sina kunskaper inom ett antal kunskapsområden som är centrala för ämnet.”<sup>21</sup>

När det gäller relationen mellan mål och betygskriterier uttrycker utredningen tydligt att de ska ha olika funktioner:

”Ser man målen och betygskriterierna som delar i ett sekventiellt handlande så utgör målen underlag för planering och genomförande av undervisningen medan kunskapskraven i form av betygskriterier är instrument för att avgöra resultatet av undervisningen, d.v.s. vilka kunskaper eleverna visar att de har tillägnat sig genom undervisningen.”<sup>22</sup>

I utredningen ges också exempel på hur kommentarer till kursplanerna bör utformas. De bör, enligt utredningen, beskriva hur kursplanens delar hänger ihop och ett exempel på hur det skulle kunna formuleras ges. I exemplet beskrivs, mer konkret än i citatet överst i stycket, hur mål och kunskapskrav hänger ihop och hur eleverna behöver arbeta med ett visst innehåll för att kunskaperna ska kunna utvecklas och bedömas.

### **Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola**

I gymnasieutredningen inför Gy 11<sup>23</sup> beskrivs hur de dåvarande kursplanerna skulle ersättas av kursplaner för varje ämne – ämnesplaner. Utredningen föreslår att man övergår till en målnivå i ämnesplanerna:

”I dagens kursplaner finns mål på olika nivåer, dels mål som gäller för ämnet, dels mål som gäller för kursen. Dessutom finns två typer av mål: mål att sträva mot och mål att uppnå. Detta skapar, enligt min bedömning, onödiga oklarheter. Jag anser därför att en ämnesplan endast ska innehålla en typ av mål som ska formuleras på ämnesnivå.”<sup>24</sup>

Detta gäller alltså mål i ämnesplanen. Utöver dessa tänker sig utredningen att det finns generella mål i läroplanen, som inte ska upprepas i ämnesplanerna. Ämnesplanerna föreslås inledas med rubriken *Ämnets syfte* som föreslås följas av rubriken *Mål för ämnet*. Därefter föreslås att ett centralt innehåll ska finnas för de olika kurserna inom ämnet och slutligen betygskriterier för de olika kurserna inom ämnet. Om det centrala innehållet skriver utredningen:

”Det centrala innehållet för kursen ska ange det innehåll som samtliga elever ska ha med sig efter slutförd kurs.” [...] ”Här vill jag återigen peka på att principen om målstyrning ligger fast. Det innebär att det centrala innehållet inte i detalj ska styra lärarnas arbete med sina elever.”<sup>25</sup>

Om betygskriterierna skriver utredningen:

---

<sup>21</sup> SOU 2007:28, s. 196.

<sup>22</sup> SOU 2007:28, s. 203.

<sup>23</sup> SOU 2008:27.

<sup>24</sup> SOU 2008:27, s. 589.

<sup>25</sup> SOU 2008:27, s. 589.



”Betygskriterierna för kursen ska ange med vilken kvalitet de ämnesspecifika kompetenserna som uttrycks i ämnets mål är uppnådda i den aktuella kursen kopplat till den aktuella kursens centrala innehåll.”<sup>26</sup>

## Regeringens uttryckta intentioner med nya kurs- och ämnesplaner

### Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet

I propositionen om ny skollag beskrevs att kursplanerna i grundskolans ämnen är nationella och fastställs av regeringen. Det anges att det av likvärdighetsskäl är mycket viktigt att alla skolor i landet följer de kursplaner som regeringen beslutar om.<sup>27</sup>

### Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan

I propositionen *Tydligare mål och kunskapskrav*<sup>28</sup> föreslår regeringen riktlinjer för utformningen av läroplan, kursplaner och kunskapskrav för grundskolan m.fl. skolformer. I skälen för regeringens förslag gällande utformningen av kursplanerna slår regeringen fast att tydliga kursplaner är en förutsättning för att alla elever ska ges en likvärdig utbildning. De ska, enligt regeringen, också ge ett ökat stöd för lärarnas uppföljning och bedömning av elevernas kunskaper liksom för rektors uppföljning. Denna kvalitetshöjning ska ge förutsättningar för en ökad måluppfyllelse.

Regeringen delar den beskrivning av målnivåernas konsekvenser som görs i utredningen *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan*<sup>29</sup> och man pekar på att även Skolverkets rapporter visar att lärare efterfrågar tydligare mål och betygskriterier. I propositionen slås fast att:

”Regeringen anser att en given förutsättning för att en kursplan ska fungera i ett målstyrt skolsystem är att den förstås och används av lärare. Kursplanen ska tillsammans med de övergripande målen [i läroplanen] vara grunden för planering och genomförande av undervisningen. Den ska också utgöra underlag för diskussioner mellan lärarna för utveckling av metoder och arbetssätt. De övergripande målen ska förmedlas och konkretiseras i ämnesundervisningen. Kursplanen ska kunna förklaras för och diskuteras med eleverna och även med föräldrarna. Vidare ska kursplanerna vara utformade på ett sätt som ger lärare pedagogisk frihet att tillsammans med eleverna planera och genomföra undervisningen utifrån lokala förutsättningar och behov.”<sup>30</sup>

Den struktur för kursplaner som föreslås innehåller ämnets syfte och centralt innehåll. Det centrala innehållet ska ge ökad tydlighet och förståelse hos lärarna för vad undervisningen i ämnet ska behandla, men utan att begränsa lärarna i deras val av mer detaljerat innehåll eller arbetssätt. Regeringen vill frångå de två målnivåerna och införa endast en genom att sammanföra syfte och målen för ämnet under samma rubrik. Vidare beskrivs hur kursplanerna i första hand bör ange kunskaper i ämnet, för att undvika dubbelreglering mellan läroplan och kurs- och ämnesplaner,

<sup>26</sup> SOU 2008:27, s. 590.

<sup>27</sup> Prop. 2009/10:165, s. 369.

<sup>28</sup> Prop. 2008/09:87.

<sup>29</sup> SOU 2007:28.

<sup>30</sup> Prop. 2008/09:87, s. 13.



vilka ska kunna avse såväl förmågor som faktakunskaper och uttryckas så att de inte begränsar elevens kunskapsutveckling i ämnet.

Kursplanerna ska enligt regeringens förslag kompletteras med kunskapskrav i de olika ämnena. Under rubriken *Nationella kunskapskrav* beskriver regeringen att det är viktigt med tidig uppföljning och tidiga insatser för att ge alla elever förutsättningar att nå målen. Kunskapskraven innebär också att staten anger en lägsta nivå för lärarnas kontinuerliga uppföljning och utvärdering av elevernas kunskapsutveckling. Genom att ange kunskapskrav för årskurserna 3, 6 och 9 får lärarna stöd i arbetet med elevernas lärande och utveckling i ämnet.

### Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan

I propositionen *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan* anges att kursplanerna för gymnasieskolan, som ska få namnet ämnesplaner, så långt som möjligt ska utformas enligt de riktlinjer och den uppsättning begrepp som ska gälla för grundskolans kursplaner.<sup>31</sup>

### Regeringens uppdrag till Skolverket om nya kurs- och ämnesplaner

I uppdraget till Skolverket om att utarbeta nya kursplaner beskrivs de olika delarna i kursplanen:

”Under ämnets syfte ska motiven anges till varför ämnet finns i respektive skolform, syftet med undervisningen i ämnet och vad kunskaperna ska leda till. Här ska också de långsiktiga målen för ämnet anges. Begreppen ”mål att sträva mot” och ”mål att uppnå” i kursplanerna frångås därmed.

De långsiktiga målen ska ha en tydlig ämneskoppling och ange de kunskaper i ämnet som eleven ska utveckla. Kunskaper i ämnet kan avse såväl förmågor som faktakunskaper. De ska vara utformade på ett sådant sätt att de inte begränsar elevernas kunskapsutveckling i ämnet. Skolans värdegrund och uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer ska enbart återfinnas i den första delen av de samlade läroplanerna. Alla delar i de samlade läroplanerna utgör dock grunden för undervisningen. I uppdraget ingår därför att tydliggöra sambandet mellan skolans värdegrund och uppdrag, de övergripande målen och riktlinjerna samt kursplanerna.

Under centralt innehåll ska de kunskapsområden belysas som är väsentliga att arbeta med i undervisningen för att eleven ska utvecklas mot målen. Det centrala innehållet ska utvecklas och visa på ett mer sammansatt och avancerat ämnesinnehåll ju högre årskurser som avses.”<sup>32</sup>

Om målen och kunskapskraven står bl.a. följande:

”Målen och kunskapskraven ska vara så tydligt och distinkt utformade så att de bidrar till en likvärdig bedömning. Målen och kunskapskraven ska också vara konkreta och utvärderingsbara. De ska dock inte formuleras på ett sådant sätt att de detaljstyr skolorna och lärarna eller inskränker lärarnas pedagogiska frihet. Målen och kunskapskraven ska vidare kunna användas av lärare och

---

<sup>31</sup> Prop. 2008/09:199.

<sup>32</sup> U2009/312/S, s. 4.

skolledare. De ska också kunna förstås av föräldrar samt förklaras för och diskuteras med elever.”<sup>33</sup>

I Uppdrag att utveckla en modell för ämnesplaner för gymnasieskolan och gymnasial vuxenutbildning står att Skolverket ska utveckla och pröva ämnesplaner för gymnasieskolan. Utgångspunkten är att samma struktur som föreslås för grundskolan i SOU 2007:28 ska gälla även för gymnasieskolan, med hänsyn till att gymnasieskolan är kursutformad.<sup>34</sup>

I Uppdrag avseende examensmål och ämnesplaner för gymnasieskolan m.m. ges Skolverket i uppdrag att utarbeta ämnesplaner för gymnasieskolan. I uppdraget står, förutom att föreskrifter för betygsstegen A, C och E ska utformas i enlighet med den nya betygsskala som beslutats om, att ”Den struktur som Skolverket föreslår i sin redovisning av det förberedande uppdraget (U2009/2114/G) ska kunna tillämpas i samtliga ämnen och för samtliga kurser i gymnasieskolan”.<sup>35</sup> Det står också i inledningen att ”Som inriktning för uppdraget gäller det som regeringen har anfört i gymnasiepropositionen”.<sup>36</sup> Det finns inga andra skrivelser om ämnesplanens struktur eller dess olika delar.

## Skolverkets arbete och styrning

### Skolverkets konstruktion av kunskapskraven i kurs- och ämnesplanerna

Ovan har vi kortfattat beskrivit de uppdrag som Skolverket fick för att utarbeta och föreslå nya kurs- och ämnesplaner. Här beskriver vi några principer som låg till grund för Skolverkets arbete med konstruktionen av kunskapskraven, som också beskrivits ovan under rubriken *Det fanns problem med tidigare målsystem*. De är relevanta att känna till eftersom de ger en inblick i hur de olika delarna av kurs- och ämnesplanerna är tänkta att hänga ihop.

En viktig princip var att det skulle finnas en enda målnivå. När kunskapskraven konstruerades gjordes detta därför utifrån de förmågor/mål som avslutar syftet i kurs- och ämnesplanerna. Avsikten var alltså att konstruera kunskapskrav som hängde ihop med syftet. Syftets löptext skrevs dock så att det skulle ge en bredare bild av vad undervisningen skulle innehålla än det som beskrivs i förmågorna/målen och kunskapskraven.

Olika betyg skulle inte heller förknippas med olika kunskapsformer. En lärare som under *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94) planerade sin undervisning utifrån mål att uppnå riskerade att inte ge sina elever förutsättningar att nå de högre betygen, eftersom undervisningen då inte berörde sådant som eleven skulle kunna för att nå dem. Kunskapskraven konstruerades därför så att samma kunnande ska finnas angivet på samtliga betygsnivåer, men med olika kvalitet. Detta kan exemplifieras med att eleven i ämnet svenska i slutet av årskurs 9 ska kunna ”skriva olika slags texter med **viss** språklig variation” för

---

<sup>33</sup> U2009/312/S, s. 2.

<sup>34</sup> U2009/149/G.

<sup>35</sup> U2009/2114/G och U2009/5688/G, s. 1.

<sup>36</sup> U2009/2114/G och U2009/5688/G, s. 1.

betyget E. För betyget C har ordet **viss** bytts ut mot **relativt god** och för betyget A ska eleven kunna ”skriva olika slags texter med **god** variation”. Skolverket valde den konstruktionen för att göra det tydligt att det är kvalitetsskillnaden i hur eleven visar sina kunskaper som skiljer de olika betygen åt och inte artskillnader i vad eleven kan.<sup>37</sup>

### Allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen

I de allmänna råden för planering och genomförande av undervisningen i grundskolan m.m. som gällde under perioden 2011 – oktober 2018<sup>38</sup> angavs följande om hur olika delar av kursplanerna och kunskapskraven bör användas vid planeringen av undervisningen:

”Lärare bör vid planeringen av undervisningen:

- tydliggöra vilka delar av ämnets syfte som undervisningen i det aktuella arbetsområdet ska inriktas mot och utifrån det avgöra hur det centrala innehållet ska kombineras och behandlas så att eleverna ges förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt i förhållande till kunskapskraven,
- identifiera vilka delar av kunskapskraven som bedömningen ska utgå ifrån i det aktuella arbetsområdet och avgöra hur eleverna ska få visa sina kunskaper.”<sup>39</sup>

I en kommentar till det första rådet står det att skolans uppgift ”förutsätter en välplanerad och strukturerad undervisning som utgår från skollagen, skolförordningen, läroplanen och kursplanerna med tillhörande kunskapskrav”<sup>40</sup> I kommentarerna står också följande:

”I kursplanerna anges vilka ämnesspecifika kunskaper eleverna ska ges möjlighet att utveckla genom undervisningen i ämnet. Det är därför naturligt att kursplanerna är utgångspunkt för planeringen. Vid planeringen behöver läraren utgå från kursplanens syfte och de förmågor som anges där, det centrala innehållet samt kunskapskraven i ämnena. Läraren behöver konkretisera sina mål för undervisningen genom att tydliggöra kopplingen mellan de förmågor som eleverna ska utveckla och det innehåll som undervisningen ska behandla”.<sup>41</sup>

Användningen av kursplanens centrala innehåll kommenteras med att de olika kunskapsområdena i huvudsak är tänkta att ”kombineras i större sammanhängande arbetsuppgifter (arbetsområden)”.<sup>42</sup> Det står också att läraren behöver ”analysera kunskapskraven för att avgöra hur man bör arbeta med innehållet så att alla elever ges möjlighet att utveckla förmågorna så långt som möjligt”.<sup>43</sup>

---

<sup>37</sup> Skolverket (2015a) bilaga 4

<sup>38</sup> I oktober 2018 upphörde dessa allmänna råd och ersattes av *Allmänna råd för betyg och betygssättning* (Skolverket, 2018a). Här redogörs för de tidigare råden eftersom det var de som gällde när vi fick uppdraget och under den tid då undersökningen genomfördes.

<sup>39</sup> Skolverket (2011d) s. 12.

<sup>40</sup> Skolverket (2011d) s. 13.

<sup>41</sup> Skolverket (2011d) s. 13.

<sup>42</sup> Skolverket (2011d) s. 13.

<sup>43</sup> Skolverket (2011d) s. 14f.

För gymnasieskolan fanns fram till och med oktober 2018 *Allmänna råd om bedömning och betygssättning i gymnasieskolan*<sup>44</sup> I dessa finns samma formuleringar som citerats ovan.

I de råd som omnämns i kapitlet om genomförandet av undervisning i grundskolan nämns inte kursplanen. I kommentarerna finns hänvisningar till läroplanen och till att det är lärarens ansvar att undervisningen utgår från den. Här nämns också kunskapskraven:

”För att följa och stödja elevernas kunskapsutveckling behöver bedömningen vara en integrerad del i undervisningen där den enskilda eleven kontinuerligt kan få återkoppling på vad han eller hon hittills har utvecklat, vad eleven behöver utveckla för att nå kunskapskraven samt hur undervisningen ska ge eleven möjlighet att utveckla detta.”<sup>45</sup>

I *Allmänna råd om bedömning och betygssättning i gymnasieskolan* nämns kunskapskraven i två av råden i kapitlet *Undervisa och bedöma*:

”Lärare bör

- fortlöpande analysera de kunskaper som eleven visar för att kunna göra helhetsbedömningar av kunskaperna och jämföra dessa med kunskapskraven,
- tillsammans med andra lärare regelbundet analysera och diskutera hur olika elevprestationer bedöms i förhållande till kunskapskraven.”<sup>46</sup>

Liknande råd finns i *Allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen*<sup>47</sup> men då i kapitlet som handlar om kunskapsbedömning och betygssättning. I råden till gymnasielärarna finns alltså inte separata kapitel för undervisning och bedömning på samma sätt som i råden till grundskolan.

Här redogör vi inte för de råd som ges angående bedömning och betygssättning då denna rapport har planering och genomförande av undervisning i fokus.

### Vägledande material

Skolverket har i kommentarmaterial, stödmaterial, konferenser och filmer gett vägledning kring vilken roll olika delar av kurs- och ämnesplanerna kan spela i planering och genomförande av undervisningen. Generellt har budskapet varit det samma som i de allmänna råd som gällde fram till oktober 2018, det vill säga att alla delar behöver ligga till grund för undervisningen. Ibland har syftestexten och målen beskrivits som mer fundamentala utgångspunkter för undervisningen än det centrala innehållet, t.ex. i kommentarmaterial. Det har kommit till uttryck genom att läraren uppmanats att först bestämma vilka delar av ämnets syfte som undervisningen i ett arbetsområde ska svara mot, och utifrån det avgöra vilket innehåll man behöver arbeta med och på vilket sätt.<sup>48</sup>

---

<sup>44</sup> Skolverket (2012).

<sup>45</sup> Skolverket (2011d) s. 19.

<sup>46</sup> Skolverket (2012) s. 15.

<sup>47</sup> Skolverket (2011d).

<sup>48</sup> Se till exempel Skolverket (2011f) *Diskutera kursplanen i historia*, s. 6–7.

Det centrala innehållets roll i planeringen har i jämförelse med syftets funktion beskrivits med något större konkretion. Skolverket har konsekvent framhållit att det är obligatoriskt att behandla hela det centrala innehållet, men att det är upp till den enskilda läraren att avgöra hur olika delar av innehållet ska kombineras, liksom hur djupt, under hur lång tid, och i vilken ordning innehållspunkterna ska behandlas.<sup>49</sup>

I boken *Gymnasieskola 2011*<sup>50</sup> som gavs ut i samband med att gymnasieskolan reformerades och den nya läroplanen för gymnasieskolan samt de nya ämnesplanerna började gälla, beskrivs ämnesplanernas struktur och hur de olika delarna är uppbyggda. Om syftet står bland annat att det beskriver vilka kunskaper eleven ska ges möjlighet att utveckla genom undervisningen i ämnet och att det därför kan uttrycka sådant som inte ska betygssättas, som exempelvis tillit till sin förmåga. Även metoder som är viktiga för att ämnets syfte uppfylls beskrivs där, vilka kan vara t.ex. laborativt arbete inom naturvetenskapliga ämnen. Det beskrivs sedan hur målen konkretiserar det i syftet som ska betygssättas och dessutom vad de fyra olika begrepp som inleder målen innebär. Kopplingen mellan det centrala innehållet och målen beskrivs också:

”Det finns en tydlig relation mellan mål och centralt innehåll. Det centrala innehållet motiveras av målen. När man läser en punkt i det centrala innehållet ska det gå att förstå varför innehållet finns med och varje innehållspunkt ska bidra till att eleverna utvecklas mot ett eller flera mål. Målen går också att spåra i det centrala innehållet. För en kurs som omfattar ett visst antal mål ska man i det centrala innehållet se att det finns stoff, metoder, begrepp, teorier etc. som bidrar till att eleverna utvecklar kunskaper mot just de målen.”<sup>51</sup>

Om kunskapskraven skriver Skolverket att de utgår från målen. Det beskrivs också hur de fyra kunskapsformerna, det vill säga fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet, speglas på alla betygsnivåer. Kapitlet avslutas med rubriken *Relationen mellan de olika delarna i ämnesplanen* och följande text:

”De olika delarna i ämnesplanen hänger ihop på ett tydligt sätt. Det går till exempel inte att bara läsa det centrala innehållet eller kunskapskraven utan att sätta in dem i ämnesplanens hela sammanhang.

Syftet och målen är formulerade för ämnet som helhet. Syftet beskriver i löpande text vilka kunskaper eleverna ska ges möjlighet att utveckla genom undervisningen i ämnet. Det beskriver också sådant som inte ska betygssättas. Målen är formulerade i punktform och förtydligar vad läraren ska betygssätta.

Målen beskriver vilka kunskaper eleverna ska ges förutsättningar att utveckla genom undervisningen i ämnet. Det centrala innehållet anger vad som ska behandlas i undervisningen i varje kurs för att eleverna ska få möjlighet att utveckla de kunskaper som beskrivs i målen. Målen och det centrala innehållet har alltså helt olika karaktär. Trots det kan det finnas visst innehåll även i målen, men i de fallen är målen mer övergripande och inte lika konkreta som det centrala innehållet.

---

<sup>49</sup> Se till exempel Skolverket (2017b), s. 9.

<sup>50</sup> Skolverket (2011e).

<sup>51</sup> Skolverket (2011e), s. 51.

Det finns en tydlig koppling mellan målen och kunskapskraven. Kunskapskraven uttrycker med vilken kvalitet eleven visar sitt kunnande i förhållande till målen. Ordningen i kunskapskraven är detsamma som i målen. Om målen till exempel börjar med förmåga att läsa texter börjar också kunskapskraven med det. Däremot är det inte så att varje mål alltid motsvaras av ett stycke i kunskapskraven. Ett stycke i kunskapskraven kan lika gärna relatera till flera mål som till ett mål.<sup>52</sup>

Samma tänkta koppling, mellan de olika delarna, som beskrivits ovan, beskrivs också i kommentarmaterialen till grundskolans kursplaner.<sup>53</sup>

### Viss förändring av budskapet kring kunskapskravens roll över tid

När det gäller kunskapskravens funktion har Skolverket huvudsakligen betonat att de ska utgöra utgångspunkt för bedömning och betygssättning. I flera sammanhang har myndigheten dock poängterat vikten av att ta hänsyn till kunskapskraven redan i planeringen. Till exempel tog Skolverket 2015 fram filmerna *Hur funkar kursplanen och kunskapskraven* och *Hur funkar ämnesplanen och kunskapskraven* som båda lyfter fram att de olika delarna i kurs- och ämnesplanerna behöver läsas som en helhet för att skapa samstämmighet mellan undervisning och bedömning.<sup>54</sup> Detta budskap förmedlades framför allt fram till 2016. Vid den tiden började Skolverket ta intryck av den kritik<sup>55</sup> som har riktats mot effekter av kunskapskravens användning och lagt mindre vikt vid dem i kommunikationen utåt<sup>56</sup>. Det kommer bland annat till uttryck i de nya *Allmänna råd om betyg och betygssättning*<sup>57</sup> som publicerades i oktober 2018. Där uttalar Skolverket specifikt att läraren planerar och genomför undervisningen med utgångspunkt i syftet och att kunskapskraven inte är avsedda som grund för planeringen.

### Det här uppdragets bedömningsgrund för när lärarna använder kurs- och ämnesplanerna som avsett

I skollagen och förordningarna<sup>58</sup> finns inga regleringar av hur lärare ska använda olika delar av kurs- och ämnesplanerna i planeringen och genomförandet av undervisningen. Mot bakgrund av den reglering som finns är det alltså svårt att göra en bedömning av hur kurs- och ämnesplanerna är avsedda att användas.

Förarbetena uttrycker i viss mån avsikten för hur kurs- och ämnesplanernas delar ska användas, även om det inte är helt tydligt vilken eller hur stor roll kunskapskraven ska spela i planeringen och genomförandet av undervisningen. Det tydligaste beskedet ges i betänkandet *Tydliga mål och kunskapskrav*<sup>59</sup> där det framgår att målen

---

<sup>52</sup> Skolverket (2011e), s. 62.

<sup>53</sup> Skolverket (2017b).

<sup>54</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=mGIU3AKQsBY> och <https://www.youtube.com/watch?v=Ug4QWtmyHGM> Dessa filmer är inte längre tillgängliga.

<sup>55</sup> Skolverket (2018a).

<sup>56</sup> Se exempelvis Webbkurs i betygssättning åk 4–6; webbkurs i betygssättning åk 7–9, gymnasieskolan, vuxenutbildningen; webbkurs om återkoppling; webbkurs om dokumentation; frågeforumet Kundo.

<sup>57</sup> Skolverket (2018a).

<sup>58</sup> Skollagen, Skolförordningen och Gymnasieförordningen.

<sup>59</sup> SOU 2007:28.

ska utgöra underlag för planering och genomförande av undervisningen medan kunskapskraven är instrument för att avgöra resultatet av undervisningen. Mot bakgrund av den avsikt som beskrivs i förarbeten menar Skolverket att kurs- och ämnesplaner ska anses användas som avsett när syftet och det centrala innehållet utgör utgångspunkt för planeringen av undervisningen.<sup>60</sup>

I samband med att de nya kurs- och ämnesplanerna började gälla gav Skolverket, som tidigare nämnts, ut allmänna råd som beskrev hur lärare bör planera och genomföra undervisningen samt hur de bör bedöma elevernas kunskapsutveckling och sätta betyg.<sup>61</sup> Skolverkets tidigare kommunikation om hur kurs- och ämnesplanerna ska användas, bland annat i dessa allmänna råd, var dock inte helt entydig. Råden som gällde för grundskole- och gymnasieutbildningen 2011 – november 2018 förmedlar bilden att syfte, centralt innehåll och kunskapskrav behöver läsas tillsammans och att alla delar ska vara utgångspunkt för planering och genomförande av undervisningen, även om betoningen ligger på syftet och det centrala innehållet.<sup>62</sup> När det gäller kunskapskraven har Skolverket tidigare, bland annat i dessa allmänna råd, kommunicerat att de ska ligga till grund för all bedömning, och därmed är det så vi i detta uppdrag får anse att de har varit avsedda att användas.<sup>63</sup> I bedömningen av om lärare använder kurs- och ämnesplaner i planering och genomförande av undervisningen som avsett resonerar vi utifrån både den avsikt som förarbeten ger uttryck för och det Skolverket kommunicerat.

---

<sup>60</sup> Denna tolkning har nu också tydliggjorts i de nya allmänna råden om betyg och betygssättning.

<sup>61</sup> Skolverket (2011d; 2012).

<sup>62</sup> Skolverket (2011d).

<sup>63</sup> I de nya allmänna råden betonas dock att kunskapskraven i första hand är till för betygssättning (och för att avgöra behov av särskilt stöd och utfärda omdömen). Här har Skolverket alltså gjort en ändrad tolkning.



## Redovisning av undersökning om hur lärare använder kurs- och ämnesplaner

För att kunna beskriva hur lärare använder kurs- och ämnesplanerna i sin planering och undervisning och för att kunna bedöma om detta är som avsett gjorde vi inom ramen för detta uppdrag en intervju- och en enkätstudie. Svarsfrekvensen i enkätstudien var mycket låg och därför har vi valt att bara använda öppna kommentarer från den. Empiriredovisningen bygger därför främst på intervjustudien. Eftersom vi gjort intervjuer och inte observationer kan vi beskriva den avsedda undervisningen och inte den undervisning som faktiskt bedrivs. Att den som utför intervjun kommer från samma myndighet som den som utformar styrdokumentet kan naturligtvis påverka vilken bild som lärarna, mer eller mindre medvetet, väljer att ge av sin planering.

Vår utgångspunkt har varit att kurs- och ämnesplanerna kommer till uttryck i genomförandet av undervisningen främst genom lärarnas planering.<sup>64</sup>

När vi i denna rapport skriver om planeringen syftar vi på en bred användning av begreppet. I planeringsarbetet ingår sådant som att avgöra vilket läromedel som ska användas, vilket innehåll som ska tas upp i undervisningen, undervisningsmetoder, anpassning till elevernas förutsättningar och behov men även vilka bedömningsmetoder som ska användas.

När vi pratat med lärarna om deras planering har vi inlett med en öppen fråga där vi bett dem berätta om hur de planerar sin undervisning. Det innebär att intervjuerna handlar om den planering lärarna beskriver att de gör både i början av ett nytt läsår eller termin, i gymnasieskolan inför varje kurs, liksom den planering som görs mer detaljerat av olika arbetsområden.

I det två följande kapitlen redogör vi för den empiri vi samlat in och analyserar de intervjuer vi gjort och de kommentarer som lärare lämnat i samband med enkäten till grundskole- och gymnasielärare.<sup>65</sup> Redovisningen ger exempel på hur lärare uppger att de använder kurs- och ämnesplanerna och visar på de komplexa förhållanden som råder i lärares arbetssituation. I lärarnas beskrivningar ser vi att det ofta inte går att separera planering och genomförande av undervisning. Det är heller inte möjligt att strikt skilja planering och undervisning från bedömning av elevernas kunskaper. Därför berör vi även bedömningen i vår redovisning. Att vi beskriver arbetet med bedömningen har också att göra med att vi ska undersöka kursplanernas olika delar och att en av delarna är kunskapskraven. Vi har valt att i hög grad redovisa lärares svar i citatform för att behålla närheten till lärarnas vardag.

I uppdragsbeskrivningen ingår att undersöka om någon del av kurs- eller ämnesplanerna har kommit att användas på bekostnad av någon annan del och som exempel ges att kunskapskraven eller matriser kommit att ta över *på bekostnad av syftet*. Kurs-

---

<sup>64</sup> De frågor som handlat specifikt om genomförandet har berört lärares kommunikation om vad som ska tas upp i undervisningen och vad som ska bedömas, behovet av flexibilitet och förändring av planering.

<sup>65</sup> Se metodbilaga.



och ämnesplanerna är konstruerade så att de olika delarna i hög grad är sammankopplade. Som beskrivits under rubriken *Skolverkets konstruktion av kurs- och ämnesplanerna* bygger kunskapskraven på de förmågor/mål som listas i slutet av syftet. Det som står i syftet och som inte finns med i dessa punkter är exempelvis sådant som att väcka elevernas intresse och liknande syften med ämnet som inte ska betygsättas<sup>66</sup>. Syftet ger alltså en bredare bild av vad undervisningen ska innehålla än målen och kunskapskraven. Att kunskapskraven utgår från syftet och dess förmågor/mål i så pass hög grad gör det svårt att svara på frågan om kunskapskraven tar över *på bekostnad* av syftet när de används i planeringen eller undervisningen. Det vi däremot kan ge en bild av är huruvida förberedelse för bedömning samt bedömning och betygssättning<sup>67</sup> har kommit att ta en stor plats i många lärares planering och undervisning.

Vi redovisar vår empiri för grundskolan och gymnasieskolan separat men de båda avsnitten följer samma grundstruktur. När en lärare planerar och genomför sin undervisning är det inte bara kurs- eller ämnesplanen som spelar roll. Förutom den kan exempelvis lärarens tidigare erfarenheter, det läromedel som används och elevernas behov och önskemål påverka planeringen. Vi börjar därför med ett avsnitt som handlar om hur lärare balanserar de olika faktorerna i sitt arbete. Sedan följer ett avsnitt där vi beskriver hur lärare använder de olika delarna i kurs- respektive ämnesplanerna: syfte, centralt innehåll och kunskapskrav<sup>68</sup> när de planerar och även genomför undervisning. Det är viktigt att komma ihåg att empirin samlats in genom kvalitativa metoder. Detta gör att vi inte kan generalisera resultaten och det ska därför inte tolkas som att de ger en nationellt representativ bild.

---

<sup>66</sup> Detta varierar mellan olika skolämnen.

<sup>67</sup> I våra intervjuer beskriver lärare hur de tar hänsyn till bedömning när de planerar och genomför sin undervisning. Empirin gör det dock inte möjligt att urskilja när de beskriver formativ respektive summativ bedömning.

<sup>68</sup> Formellt sett är inte kunskapskraven en del av kursplanen i grundskolan.

## Hur grundskollärare beskriver att de använder kursplanen i sin planering och undervisning

Att lärare ser kursplanen som en viktig utgångspunkt för undervisningen framstår som tydligt i de intervjuer vi gör. De är medvetna om att det är den de ska utgå ifrån i sin undervisning, men deras beskrivningar av hur de använder den visar på variation i hur detta görs.

Flera lärare som skriver kommentarer i enkäten tycks se det som självklart att utgå från kursplanen. I en kommentarruta till en enkätfråga<sup>69</sup> har lärare skrivit:

”Allt detta är ju grunden för undervisningen.” (lärare åk 4–6, hem- och konsumentkunskap)

”Kursplanen är min bibel.” (lärare i åk 7–9, bild)

”Detta utgör stommen i planeringen!” (lärare i åk 7–9, samhällskunskap)

”Viktigt med kursplaner.” (lärare i åk 4–6, matematik)

”Såklart är detta en stor och viktig del av undervisningen så att eleverna får med sig rätta kunskaper och förmågor.” (lärare i åk 4–6, religionskunskap)

”Jag utgår ifrån kunskapskraven och det centrala innehållet som en bas när jag planerar så att jag ska vara säker på att jag får med alla delar under de tre åren jag undervisar barngruppen.” (lärare i åk 1–3, svenska)

Samtidigt finns i kommentarerna till enkäten exempel som visar att kursplanen inte alltid används i så hög grad. Lärare med lång erfarenhet tittar inte alltid så mycket i kursplanen utan förlitar sig mycket på sin erfarenhet. Andra lärare använder inte kursplanen eftersom de inte tycker att den fungerar att använda som utgångspunkt för sin undervisning. En lärare kryssar för alternativet *Inte ett särskilt bra stöd* på frågan *Upplevde du att kursplanen var ett stöd när du planerade undervisningen i ämnet?* Läraren skriver sedan denna kommentar:

”Eftersom jag har så lång erfarenhet och vet vad som fungerar beroende på hur gruppen ser ut.” (lärare i 7–9, moderna språk)

En annan lärare som kommenterar samma fråga menar att kursplanen inte är kompatibel med verkligheten:

”Kursplanen är skriven av någon som inte sett insidan av en skola på mycket länge.” (lärare i 7–9, biologi)

Citaten ovan visar att det finns mycket olika syn på användningen av kursplanerna bland lärare.

---

<sup>69</sup> Frågan lyder: *När du planerade undervisningen i ämnet – hur stor betydelse hade följande delar av kursplanen? Syftets löptext, de långsiktiga förmågorna, centralt innehåll, kunskapskrav.*

## Kursplanen används på olika sätt

I de intervjuer vi gjorde beskrev lärare flera olika sätt att använda kursplanen på. En del lärares beskrivningar tydde på att de använder den aktivt i sin planering medan andra beskrev hur de i hög grad planerade utifrån tidigare planeringar eller läroböckers upplägg. Eftersom läromedlen ofta utgår från Lgr 11 menar lärarna att de på så sätt följer Lgr 11 genom läromedlet. Lärares erfarenhet och ämnesuppfattning har betydelse oavsett hur läraren gör rent praktiskt när hen planerar. Så här säger en lärare som beskriver hur hen tillsammans med sina kollegor använder kursplanen aktivt i skapandet av en planering som de sedan återanvänder efter revideringar och ändringar:

”Ja, vi har gjort gemensamt i ämneslaget då, så har vi gjort en grovplanering, där vi har delat in i olika arbetsområden inom NO. Och då har det ju blivit några särskilda inom biologi då. Och då har vi i den grovplaneringen så hade vi ju centrala innehållet framför oss, och checkade av så att vi fick med alla punkter där. Och så skrev vi såna här LPP, lärarens pedagogiska planering, utifrån det. Och då har vi några rubriker i våra LPP:er då, hur... där vi först beskriver syftet. Och det är ju också hämtat från läroplanen. Och sen så det centrala innehållet för varje arbetsområde. Och det är bara att vi har plockat det centrala innehållet och delat upp det till alla olika arbetsområden då. [...] Och i den här LPP:n så har vi ju också kunskapskraven som ligger, men de har vi konkretiserat, så vi har en rubrik som heter konkretisering av mål, och där försöker vi ju då... formulera oss mer elevvänligt så att de ska förstå vad som menas med det. Och sen så skriver vi ner lite ... ungefär hur vi ska jobba. Och var ... vilka moment vi bedömer i det där.” (lärare i åk 7–9, biologi)

Det finns också exempel på att lärare har en bild av ämnet, efter många års erfarenhet, och därför inte tycks använda kursplanen lika aktivt i sin planering. Läraren nedan menar att hen använder kursplanen mer aktivt i ämnen som hen inte undervisat i så mycket. I de ämnen läraren undervisat mycket har läraren kursplanen i minnet och behöver därför inte ta fram och läsa i den i lika hög utsträckning.

INTERVJUARE: Kursplanen, vad har den för betydelse för din planering?

LÄRARE: Jo, men den, som sagt var, det är ju... det är ju den jag måste utgå ifrån. Alltså det är ju mitt arbetsredskap, att jag... så jag vet vad jag ska göra egentligen. Så att det är ju den, ja, nej, men alltså den, den är ju grunden till allt jag gör, faktiskt. Och sen är det väl så att nu till exempel, nu, matte har jag ju haft, matte har jag ju haft hela tiden alla de här, alla åren jag har jobbat. Så just i mattem behöver inte jag titta särskilt mycket egentligen på kursplanen, för att jag vet... jag vet vad det är vi ska göra. Men däremot som nu, jag har inte haft SO på några år, så nu skulle jag... Jag har varit föräldraledig och kom tillbaka, och då behövde jag ha SO igen. Och då har jag ju fått gå in, alltså då har jag ju använt kursplanen igen för att kolla på det centrala innehållet, och så att jag kan fråga någon som har haft dem innan då, att vad har ni gått igenom, så jag vet vad jag ska... vad jag ska ha för undervisning. Så det är ju så, och sen även om man gör bedömningar, att ibland kanske man behöver gå tillbaka om det är något man inte kommer ihåg, att man får gå in i kursplanen och läsa. Men, nej, men som sagt var, den är ju grunden för det man gör, men jag kanske inte behöver titta i den hela tiden, för mycket har jag i huvudet nu, efter de här åren. (lärare i åk 1–3, matematik)

Att ha en grund för sin planering och undervisning är viktigt för läraren som citeras nedan:

”För mig så är det jätteviktigt att jag har någonting att grunda allting på. Jag kan inte... jag kan inte freestyta, jag kan inte godtyckligt sätta omdömen eller betyg, utan jag måste ha någon... en grund liksom. Det är det viktigaste, för jag tänker, att börjar man... Ja, börjar man falla utanför det eller mixtra, då har man tappat liksom kärnan i det. Så därför när jag planerar, så planerar jag baklänges. Vi har ju ett centralt innehåll där det står vad vi ska ha med, hinna med på tre år i varje ämne, om vi tar historia specifikt. Och sen har vi gemensamt på skolan och i ämneslagsträffar och så där, och diskuterar, det här tar vi i sjuan och det här passar i åttan och det kan passa bäst i nian. [...] Ett årshjul, kan man väl kalla det då. Och sen att man tittar på såna här vilka kunskaper och förmågor är det som eleverna ska ha lärt sig när de har läst färdigt det här området. Så att man har det till en början. Och sen så ser man då till att undervisningen avspeglar det, att det handlar om det som... de förmågorna som de ska få med sig, eller kunskaperna som vi ska mäta sen.” (Lärare i åk 7–9, historia)

Så som det är beskrivet i citatet ovan jobbade de med kursplanen fram till och med förra terminen. Nu har de istället köpt in ett digitalt läromedel med färdiga planeringar, som de använder i undervisningen. Att använda kursplanen via en lärobok är det flera lärare vi intervjuar som gör. Läraren nedan har helt enkelt stämt av att den bok hen använder och följer i sin undervisning är i linje med Lgr 11:

”Och då ... här i början av boken så har man ju liksom allting som ingår. Det ser ut så där. Och då fick vi ... gjorde jag så ... Och jag har ju kollat mot kursplanen att den tar liksom verkligen upp allting.” (lärare i åk 7–9, hem- och konsumentkunskap)

På nätet kan man hitta mycket material och inspiration för lektionsplaneringar. Så här säger en lärare:

”Och sen just det här med att jag brukar gå in på olika bloggar och hemsidor och även [namn på digitalt verktyg] har en bra sida där man kan få se pedagogiska planeringar som andra har gjort. Och där kan man också få mycket tips och idéer på hur de lägger upp och vilka mål de har jobbat med. Det förenklar ju också, då behöver jag inte alltid gå in i läroplanen utan då vet jag, 'ja, men den här personen har jobbat med de här målen', och då brukar jag bara dubbelkolla, stämmer det, står det verkligen de i läroplanen?” (lärare i åk 1–3, biologi)

Kursplanen används enligt citaten ovan för att kontrollera att de planeringar som hittas på annat håll verkligen är i linje med kursplanen. En annan lärare beskriver ett liknande sätt att använda kursplanen som något att stämma av mot, men inte för aktiv planering. Läraren har planerat tillsammans med en mer erfaren kollega, vilket beskrivs som en trygghet. De arbetar på en ”en digital skola” vilket gör att de förväntas använda digitala läromedel. Det är läromedel och de färdiga planeringar som följer med dem som styr planeringen i stor utsträckning, men läraren har inte varit helt nöjd med dessa. Att kvaliteten inte upplevts tillräcklig i ett och samma digitala läromedel har lett till att de provat på några olika. Läraren berättar att de därför har använt kursplanen för att stämma av att de verkligen får med allt när de använder olika läromedel:

LÄRARE: "Och om man då ska se till hur man... hur jag har använt kursplanen, så har det väl varit mycket att försöka... För att få ihop det här pusslet då att det blir olika läromedel så att det inte blir någonting som faller bort av det centrala innehållet till exempel. För om man bara har ett läromedel och följer det från början till slut så... De har ju antagligen utgått helt och hållet från kursplanen från början och sett till att det blir ett paket. Men om man tar delar så får man ju vara noggrann med att kolla så att det inte blir någonting som faller bort eller någonting som..."

INTERVJUARE: "Så att ens eget paket blir fullständigt."

LÄRARE: "Så att det... ja, precis. Då har man ju fått använda kursplanen till att... ja, jämföra och ha som referens och utgå ifrån då." (lärare i åk 7–9, biologi)

Här används alltså kursplanen som en referens och för att stämma av att det man gör går ihop med vad som står i den.

Flera lärare beskriver hur de använder kursplanen för att förklara för eleverna vad undervisningen i ämnet berör, vad det är de ska lära sig och varför. De kan också använda den för att legitimera undervisningen. En lärare berättar att de har kunskapskraven uppsatta på väggen för att kunna visa eleverna att den matematik de ska lära sig också är den som de utvecklar när de exempelvis diskuterar något:

"För ibland så, när vi har... Ja, men när de pratar till exempel på morgon, och vill berätta saker, så då kan... man ser, så här, så sitter de, en del så här. Nu har det gått jättemycket tid, och så har vi inte haft någon lektion. Då är det så jättebra att kunna ta fram, 'här står det att det här ingår i era kunskapsmål, det här ska ni träna på'. Så att de förstår, att det är inte bara att sitta och räkna i matteboken som är... Det är inte bara det vi ska kolla, utan vi kollar annat också." (lärare i åk 1–3, matematik)

På så sätt använder den här läraren också kursplanen, i det här fallet kunskapskraven, för att legitimera sin undervisning för eleverna. Detta sätt att använda kursplanen är det flera lärare som berättar om. Legitimeringen av undervisningen kan ske både gentemot eleverna som ovan och gentemot vårdnadshavare. Vi har också sett exempel på att den använts för att legitimera undervisningen gentemot en rektor som velat gå på vårdnadshavarnas linje när de ifrågasatt vissa inslag i undervisningen.

En språklärare beskriver hur hen lägger upp undervisningen utifrån sin syn på språket som en helhet som i sin tur består av olika delar. Läroboken är en utgångspunkt liksom tidigare års planeringar. Kursplanen läste läraren dels vid läsårets början för att kolla av att planeringen stämde överens med det centrala innehållet och dels när det var dags att sätta betyg. Läraren värjer sig mot att använda kursplanen som en avbockningslista och vill istället jobba med språket som en helhet:

"Ja. Sen sitter jag int... ska jag säga, att jag sitter inte och varje gång lusläser läroplan 'nu är det det här målet, nu är det det här' För det... ja, det stör min värld lite grann och då tänker jag att då blir allt hackigt, då blir det som... i min värld blir det som en tipskupong 'Jaha, det här målet, klart, bock. Det här målet, klart, bock. Bock' när jag liksom vill se språket så här och i det här stora, ja, om man säger helheten, jordklotet eller bollen, där kan du ändå gå in och mäta delsaker löpande

hela tiden då. Rätt eller fel, jag får säkert bannor om någon skulle tycka..." (lärare i åk 7–9, engelska)

Användningen av kursplanen spänner alltså över ett brett spektrum där den ligger till grund för undervisningen på olika sätt. En del av de som uppger att de använder läroböcker har konstaterat att det står att den utgår från Lgr 11 medan andra har gått igenom flera olika läromedel och själv eller tillsammans med kollegor aktivt försäkrat sig om att läromedlet på ett bra sätt tar upp det kursplanen föreskriver. Andra beskriver hur de använder kursplanens texter mer aktivt när de planerar. De allra flesta vi pratat med verkar vara hemtama i kursplanen som när intervjuerna genomförts har gällt i sju år. Lärare som arbetat under flera år och kanske också deltagit i olika typer av diskussioner och implementeringsinsatser när den infördes har haft lång tid på sig att sätta sig in i kursplanen. Det är också rimligt att tänka sig att undervisning som planeras av en sådan lärare mycket väl kan ligga i linje med kursplanen utan att läraren för den skull öppnar den och bläddrar i den vid sin planering.

### Hur lärare använder kursplanens olika delar

Kursplanerna består av rubrikerna *syfte* och *centralt innehåll* och kompletteras av *kunskapskrav*. I våra intervjuer ställde vi inledningsvis en mer öppen fråga till lärarna om planeringen, men vi frågade senare i intervjuerna också om hur de använde de olika delarna av kursplanerna. Även i enkäten fanns lärare som kommenterade användningen av de olika delarna.

#### Syftet – en självklarhet som läraren inte läser så ofta

Syftet är att döma av lärarnas uttalanden den del av kursplanen som lärarna läser minst ofta, men som ändå har en central plats i planering och undervisning. De flesta lärare vi pratar med verkar se syftet som något självklart. Det är en beskrivning av ämnet och av vad eleverna ska lära sig inom ramen för undervisningen i ämnet. Detta är något lärarna har läst och som de kanske läser i början av en termin eller när de ska undervisa i ett ämne de inte undervisat i på ett tag. Syftet verkar fungera som en bakgrund, något lärarna har med sig, men då det inte är lika konkret som det centrala innehållet är det inte i denna text som lärarna främst tittar när de ska lägga upp sin planering.

En av de lärare som besvarat enkäten kommenterar syftet på följande sätt:

"När man har jobbat så länge som jag har gjort så kan man innehållet i stort ganska bra och då tittar man inte på syftestexten lika ofta som kunskapskraven." (lärare i åk 7–9, engelska)

Vid betygssättning verkar den här läraren vilja stämma av hur kunskapskraven är formulerade mot kursplanen, för att sätta korrekta betyg. Men vid planeringen tycks läraren lita på sin uppfattning om ämnet efter utbildning, erfarenhet och tidigare läsning i kursplanen.

En annan lärare menar att det är svårt att säga vad som påverkar undervisningen eftersom kursplanen stämmer väl överens med lärarens egna tankar om ämnet:

"Jag har arbetat i många år och har en klar uppfattning om vad jag vill uppnå och vad lektionerna bör innehålla. För mig är det svårt att säga hur stor betydelse enskilda delar av läroplanen har påverkat mig; syfte och centralt innehåll överensstämmer med vad jag själv tycker att ämnet bör innehålla." (lärare i åk 7–9, moderna språk)

Andra lärare ger också uttryck för att syftet är en grund och något som man som lärare har med sig hela tiden:

"Jag använder syftet som principen eller 'hjärtat' med ämnet." (lärare i åk 7–9, samhällskunskap)

"Man vet och har en grundkänsla för vad som står i syfte och förmågor, och har med sig det i undervisningen. Men jag upplever att det är väldigt 'stora' ord som är svåra och veta om man lyckas följa i sin undervisning." (Lärare i åk 1–3, SO)

Syftet tycks alltså hos många lärare vara något som de i princip internaliserat. Det stämmer väl överens med deras egen syn på vad ämnet ska syfta till och ses som just den beskrivning av ämnet som syftet är. Eftersom kursplanens delar hänger ihop ser de också syftet komma igen i de övriga delarna. En lärare vi intervjuar arbetar på en skola där det finns gemensamma planeringsmallar och där det sagts explicit att det ska vara syftet man utgår ifrån i sin planering. Hen beskriver hur syftet finns med även i andra delar av kursplanen:

"Sen så tycker jag på något sätt att den är underförstådd i resten av... i centralt innehåll och kunskapsmålen. Så på något sätt så... Det... Om jag ska vara ärlig så är det inte den som är mitt primära utan det känns som att den hela tiden gör sig påmind. Vad är ett syfte och var... varför gör vi det här. På något sätt så känns det som att det är... den blir underförstådd." (lärare i åk 1–3, historia)

En lärare funderar över hur syftet som inte finns med aktivt, ändå finns med i planeringen:

"Nja, inte aktivt, det tror jag inte att jag gör. Utan det är ju... Man har ju... Eller ja, det... det är svårt att säga. Nu har man ju jobbat med den här läroplanen, så att den... det... egentligen så gör man väl det fast man inte tänker på det. [...] Det finns ju, även om man inte kan det ordagrant så vet man ju liksom vad det... vad det är, för man har använt den på ett annat sätt innan." (lärare i 1–3, matematik)

Syftet används av en del lärare för att förklara för eleverna varför de läser ämnet och varför det är viktigt. En lärare vi intervjuar uttrycker det så här:

"Framför allt hjälper det mig, tycker jag, att förklara för eleverna varför de ska läsa historia. Där står själva grunden och vikten. [...] 'Varför ska vi läsa det? Jaha, okej.' Och då blir de också lite mer intresserade. Så det här är mycket för att fånga intresse, tycker jag. Men också för att hålla skärpan för mig själv, vad är det egentligen vi ska göra? Vad är syftet?" (lärare i åk 7–9, historia)

På ett liknande sätt använder en annan lärare syftet för att motivera eleverna och förklara varför de gör det de gör på lektionerna:

INTERVJUARE: "Och den här inledande delen då i kursplanen med syftet, löptexten och sen förmågorna?"



LÄRARE: "Det är i början av året som vi går igenom det. Och sen så kan det vara ... ja, men det beror på klass, men är det är en svårmotiverad klass så brukar jag nämna de här oftare. 'Det är för att ni ska kunna förstå och göra er förstådda, det är därför vi tränar det här'. (lärare i åk 7–9, engelska)

Läraren ser det inte som att syftet behöver använda aktivt i planeringen, utan verkar se det som står i syftet som något självklart. Samma lärare säger: "*Det styr inte. Det kommer bara naturligt.*"

Syftet tycks alltså inte användas så aktivt i planeringen och är inte något lärarna läser särskilt ofta. Samtidigt är det något alla läst och ger intryck av att de mer eller mindre ser som en självklarhet.

### **Det centrala innehållet – grunden för planeringen**

Om syftet är något lärare uttrycker att de läser ibland och som finns i bakhuvudet är det centrala innehållet något som tycks användas mer aktivt i planeringen. Lärare beskriver att de gör en övergripande grovplanering utifrån just det centrala innehållet och det är på så sätt grunden i många planeringar. Flera av de vi intervjuat arbetar tillsammans med kollegor när de bestämmer vilket innehåll som ska gås igenom under vilken termin och årskurs, för att se till att allt innehåll kommer med och för att koordinera så att alla elever på skolan läser samma innehåll samtidigt. Därefter planerar lärarna, på olika sätt, mer i detalj vad undervisningen ska beröra, vilka metoder som ska användas, vilka delar av kunskapskraven som bedömningen ska göras mot och när och hur bedömningen ska göras. Det centrala innehållet fungerar därför ofta som en första utgångspunkt i planeringen.

Läraren som citeras nedan börjar med att sortera ut det centrala innehållet i de olika årskurserna, men menar att det egentligen inte är så det är tänkt att man ska göra:

"Jag vet att det är sagt så, att vi egentligen ska utgå egentligen mer ifrån de här förmågorna och kunskapsmålen när vi ska göra vår planering, och att man då därifrån ska jobba mer mot centrala innehållet. Men jag måste vara ärlig och erkänna att jag och ganska många som jag har pratat med börjar lite grann i andra änden ibland. Att man ser till att få in alla delar i centrala innehållet, och placerar ut det i olika årskurser." (lärare i åk 7–9, biologi)

En annan lärare ger uttryck för liknande resonemang och förklarar att hen använder syftet när hen skriver en planering, som det är sagt på skolan att man ska göra. Men läraren tycker, vilket beskrivs i ett citat under rubriken *Syftet – en självklarhet som läraren inte läser så ofta*, att syftet känns underförstått i det centrala innehållet och i kunskapskraven. Om det centrala innehållet säger läraren:

"Det är ju... det är där... den tittar jag. Där lägger jag mest fokus, på centrala innehållet, för att det är där som... det hänger ju ihop med målen." (lärare i åk 1–3, historia)

Det centrala innehållet har varit utgångspunkt också för en lärare som gjort ett uppehåll i sin lärarutbildning för att undervisa på en skola. Efter att ha tittat på det centrala innehållet har hen tittat i kunskapskraven för att se hur undervisningen kan läggas upp:



”Så kunskapskraven har jag väl lite halvt så där svårt att... och har väl liksom ingen riktigt SO-lärare heller att fråga om dem, utan jag har försökt att fråga svensklärare och NO-lärare och har väl fått att de tycker också att de är ganska svåra eller luddiga. Så jag har väl faktiskt gått mest utifrån centrala innehållet. Hur ser det centrala innehållet ut, så vad förväntas man gå igenom på högsta-diet i historia, vilket är sjukt mycket. Och då har jag i alla fall försökt liksom vad kan man binda ihop, vad kan man... och sen då försökt hitta... skipa värdeorden men säg att man ska hitta då resonemang och samband och sånt i... från kunskapskraven. Och det har väl varit lättast i historia tycker jag. Och även när vi har jobbat med sjuan så jobbade vi med, ja, högkulturerna och försöka koppla väldigt mycket, dels koppla ihop de olika högkulturerna. Hur kunde de utvecklas som de gjorde fast utan att ha något egentligt samband med varandra och hur påverkas vi av dem i dag?” (lärare i åk 7–9, historia)

En lågstadielärare beskriver hur hen börjar med sin planering genom att se över det centrala innehållet och fundera på när det passar att göra vad:

”Nej, men då gör jag så här, när terminen börjar eller nya läsåret börjar så skriver jag ner, och nu har jag ju gamla såna, alla ämnesområden vi ska jobba igenom så här. Och så tittar jag natur... där ser ... jag menar, det är ju centralt innehåll och allt det här då. Ja, så har man koll på det. Sen nummerar jag lite, när passar att göra vad och så där. Som jag har ju haft... i NO-området har jag haft rymden. Då tänker jag ’men det passar ju att göra på vinterhalvåret där’. Och ska man ut i naturen och... ja, men lite så där att man försöker få ihop det så att det blir bra.” (lärare i åk 1–3, intervjuad för historia)

När det gäller när lärarna väljer att gå igenom vilket innehåll och vad som går igenom mer på djupet än annat kan de nationella proven spela en roll. Flera av de lärare vi intervjuar berättar att de på olika sätt förbereder eleverna för proven, ofta genom att vänja dem vid provformatet och genom att försöka avdramatisera det, men också genom att repetera centralt innehåll. Läraren nedan beskriver att när de väljer vilket innehåll de går igenom mer noggrant försöker de hitta en balans mellan att hinna med allt och att gå ner på djupet på det som enligt läraren själv är viktigt och det de av erfarenhet vet att det läggs vikt vid i det nationella provet.

INTERVJUARE: ”Och är det liksom just för att ni har valt det medvetet eller har det blivit så på grund av hur läromedlen har sett ut, eller varför har ni lagt lite mer tid på ...?”

RESPONDENT: ”Både och, skulle jag säga. De gångerna ... jag tror att just det här tror jag vi gjorde i sjuan. Och just den terminen så tror jag det var kanske då två andra områden eller kemi och fysik som vi hade valt ut utifrån läromedlet som tog lite mer tid. Och då blev det lite mindre tid till biologin över. Så lite både och. Det var ju ett val vi gjorde. Vi valde att börja med de andra två. Och sen så blev det lite mindre tid över. Så jag skulle nog säga både och i så fall. Men det är en avvägning som vi göra hela tiden egentligen. Alltså, det är en balans mellan att känna att man hinner med allting i det centrala innehållet. Men också kanske vad vi tycker själva, personligen är kanske viktigare eller vad som är intressantare. Men också skulle jag säga att man har ju en uppfattning ungefär vad som läggs större vikt vid i ett nationellt prov till exempel. Ofta när det handlar om NO-ämnena så är det här med hållbar utveckling. Det har vi stannat ... Det är ett sånt äm... en sån del som vi verkligen har stannat lite längre i medvetet för att vi vet att det är en sån stor del i det nationella provet.” (lärare i åk 7–9, biologi)

Det är tydligt i intervjuerna att lärarna är medvetna om att allt centralt innehåll ska gås igenom. Det innebär att det centrala innehållet spelar just en mycket central roll i både planeringen och därefter i undervisningen. De som använder läromedel i hög grad checkar ofta av det mot det centrala innehållet i kursplanen för att se till att de inte missar något, vilket också beskrevs under rubriken *Olika sätt att använda kursplanen*.

### **Det centrala innehållet är kopplat till kunskapskraven och förmågorna**

Det centrala innehållet beskriver det innehåll som eleverna ska få möta under undervisningen i ett ämne. Kunskapskravens formuleringar ska relatera till det centrala innehållet med mer övergripande, generella begrepp. Kunskapskraven är också kopplade till förmågorna som avslutar beskrivningen av ämnets syfte i kursplanen. På så sätt är kursplanen konstruerad så att dess delar hänger ihop.

I en kommentar till enkäten skriver en lärare i fysik så här om det centrala innehållet och kunskapskraven:

”Det centrala innehållet är det viktigaste för mig då det ger de byggstenar som elevernas kunskap ska kretsa kring. Kunskapskraven anger oftast hur det centrala innehållet ska ’användas’. Utan centrala innehållet så svävar kunskapskraven ofta i luften.” (lärare i åk 7–9, fysik)

En annan lärare beskriver hur hen när Lgr 11 implementerades fick förståelse för hur det centrala innehållet och förmågorna skulle kopplas samman:

”Om jag bara hade läst boken så hade kanske inte varit, men när bok... alltså när läroplanen kom så var det mycket man fick ta del av på tv och media och sånt där. Och då var det väldigt liksom mycket fokus på att det är förmågorna som är det viktiga. Centrala innehållet ska hjälpa förmågorna. Men, i verkligheten så måste du ha både och för du måste ju fortfarande kunna centrala innehållet anser jag. Och det ser man ju, högre upp, när vi använder det högre upp, så ser man ju bättre koppling mellan dem. Att du ska kunna argumentera, ja, och för att kunna argumentera så måste du an... ha det här. Måste du ha lärt dig det här, ja, vi säger om... om andra världskriget. Då måste du ha läst på där för att kunna argumentera för något utav det. I låg så är det lite... det ser man inte samma starka koppling mellan dem utan då blir det lite mer att det är jämlikt, medan när jag jobbade i mellanstadiet så kun... så liksom kände man mer att man använde centrala innehållet för att visa förmågan. Och det var ganska enkelt. Man förklarade det också för eleverna. ’Men hur ska du kunna visa att du kan analysera eller argumentera om du inte har det här? För då kan inte du visa mig det där’.” (lärare åk 1–3, historia)

Lärarna som citeras ovan beskriver båda att eleverna måste kunna det centrala innehållet för att de ska nå kunskapskraven och utveckla förmågorna.

De olika ämnena är olika till sin natur, vilket gör att kursplanens olika delar ser lite olika ut och därför kan få olika roll i lärarnas planering och undervisning. Läraren i fysik som citeras ovan menade att det centrala innehållet var det viktigaste för hen, medan de två lärare i engelska som citeras nedan beskriver det centrala innehållet som mer fritt och allmänt:

”I just engelskan så är det ganska fritt att välja innehåll vilket gör att man kan anpassa efter elevernas intressen i det. Bara vi tränar på det som ska bedömas och förmågorna så går allt in under

det centrala innehållet. Därför är engelskan ett väldigt tacksamt ämne att undervisa i." (Lärare i åk 4–6, engelska)

"Det centrala innehållet är mycket allmänt hållet vilket kan vara bra för att det ger mig stor frihet att göra vad jag själv önskar, men det ger givetvis sämre förhållanden för likvärdig undervisning. Jag känner att jag kan göra ganska mycket vad jag vill och ändå pricka av delar i det centrala innehållet." (lärare i åk 7–9, engelska)<sup>70</sup>

En lärare som undervisar i fysik ger uttryck för en annan syn på det centrala innehållet och menar att det är alltför omfattande för att hinnas igenom under den utsatta tiden. Mycket tid måste läggas på annat, menar läraren:

"Har ALDRIG hunnit igenom det centrala innehållet under 7–9, man får helt enkelt välja, blir sedan ett lotteri om vad som kommer på NP. För lite tid, lägger mer tid på källkritik och argumentationsuppgifter än faktalektioner..." (lärare i åk 7–9, fysik)<sup>71</sup>

Ytterligare en fysiklärare verkar ha en annan syn på detta och skriver:

"Centralt innehåll är bra, det är konkret. Detta tar man upp." (lärare i åk 7–9, fysik)<sup>72</sup>

Citaten ovan visar på den relation mellan det centrala innehållet och kunskapskraven som beskrevs inledningsvis. Att det centrala innehållet finns med i kunskapskraven tycks kunna få större konsekvenser i SO- och NO-ämnena som innehåller mycket "stoff" än i språkämnen där det centrala innehållet och kunskapskraven förhåller sig till varandra på ett annat sätt. En lärare skriver så här i enkäten<sup>73</sup>:

"Språkämnen är ju färdighetsämnen, man tränar förmågor om och om igen. Faktakunskaper är ju inte preciserade i kunskapskraven på samma sätt som i vissa andra ämnen." (lärare i åk 7–9, engelska)

I ämnen som fysik och matematik, vilket vi ser nedan, kan det däremot uppstå frågor om huruvida eleverna behöver visa sina kunskaper inom flera olika ämnesområden för att uppnå en del av ett kunskapskrav eller om det räcker med att eleven visat god förmåga inom ett visst ämnesområde. En lärare som intervjuas som engelsklärare, men som också undervisar i matematik, brottas med just den här problematiken i matematiken, men inte i engelskan. Hen funderar på hur man ska göra när eleven visar en förmåga på olika kvalitativ nivå när det gäller olika delar av centralt innehåll som nämns med samma övergripande begrepp i kunskapskraven.

---

<sup>70</sup> Kommentarererna görs i anslutning till påståendet *Eftersom det centrala innehållet är så omfattande hann jag inte gå ner på djupet i de olika delarna så mycket som jag anser att eleverna behöver* med svarsalternativen *Det stämmer mycket bra, Det stämmer ganska bra, Det stämmer ganska dåligt, Det stämmer mycket dåligt, Ingen uppfattning*. Respondenten anger alternativet "Ingen uppfattning".

<sup>71</sup> Kommentaren görs i anslutning till samma påstående som not 64 och respondenten anger svarsalternativet "Det stämmer mycket bra".

<sup>72</sup> Kommentaren görs i anslutning till samma påstående som i not 64 och respondenten anger svarsalternativet "Det stämmer mycket dåligt".

<sup>73</sup> Kommentaren görs i anslutning till påståendet *Kunskapskravens utformning innebar att för mycket av lektionstiden fick läggas på att ge eleverna förutsättningar att utveckla de förmågor som ska bedömas enligt kunskapskraven, på bekostnad av mer grundläggande faktakunskaper i ämnet* med svarsalternativen *Det stämmer mycket bra, Det stämmer ganska bra, Det stämmer ganska dåligt, Det stämmer mycket dåligt, Ingen uppfattning*.

”Och förmågorna, och centrala innehållet, alltså ja, om de visar förmågorna i ett område, men så visar de dem inte i det andra området, hur gör man då? [...] Ja, men eleven kan lösa enkla problem, i huvudsak fungerande sätt. Ja, jo, kanske när det gäller algebra, men sen funkar det inte i geometri. [...] Mm, men och det är liksom inte ett problem som uppstår i engelska, för att där går allting ihop på ett annat sätt.” (lärare i åk 7–9, intervjuad för ämnet engelska)

Att kunskapskraven hänvisar till det centrala innehållet tycks inte vara lika självklart för alla. En lärare ger exempel på att elever, vårdnadshavare och rektorer inte alltid uppfattar kopplingen mellan kunskapskravens formuleringar och det centrala innehållet. Det skapar problem när läraren ska förklara varför en elev fått ett visst betyg:

”För att sen är det så att om man då får en elev som har svårt att uppnå vissa specifika mål, och då försöker jag då att berätta för rektorer, föräldrar, och kanske elever också, att för att kunna jobba med den förmågan måste du faktiskt ha en viss kunskap inom de här bitarna i centrala innehållet. Det går inte att visa den här förmågan om du inte jobbar med det här området. Och i och med att det inte finns någonting i betygskriterier och sånt som egentligen kopplat till centrala innehållet så är det inte alltid att man blir riktigt förstådd, att det är faktiskt viktigt att ha en del faktakunskap med sig, även om inte det är själva faktakunskapen jag bedömer. För ska de göra någon analys runt växthuseffekten så behöver man faktiskt ha lite koll på vart koldioxid kommer ifrån, och varför vi kan säga att människan har en viss påverkan i det, och såna bitar. Och det är där det kan bli svårt att medla.” (lärare i åk 7–9, biologi)

En ämneskollega på en annan skola beskriver också problemet med att eleverna inte ser kopplingen mellan kunskapskraven och det centrala innehållet:

LÄRARE: Och det är ju de tre kunskapskraven som vi bedömer hela tiden i NO. Och det kanske framgår i... men centrala innehållet är ju mer stoffet. Vilket stoff är det? Jo, men vi ska lära oss om naturbruk, och vi ska lära oss om hälsa, och vi ska lära oss om... Men sen så i kunskapskraven är det de förmågorna då. Så jag tycker kanske att det skulle vara mer stoff i kunskapskraven också. Skulle det kanske gå att väva ihop mer.

INTERVJUARE: Blir det som att det är... alltså, syftet och centralt innehåll och kunskapskrav, tycker du att de inte hänger ihop på något bra sätt?

LÄRARE: Nej, jag tycker nog inte det egentligen. Jag har inte tänkt så förut, men nu när vi pratar om det så känner jag, det kanske är det som gör att vi fastnar lite med eleverna där, att de bara ser de här kunskapskraven, men jag fastar i centrala innehållet. Om det kunde vara mer... mer om det centrala innehållet lite tydligare i kunskapskraven, så skulle...

INTERVJUARE: Att man såg eller liksom att det nämndes här på något sätt?

LÄRARE: Ja, precis. Ja, tror det. Det är något glapp däremellan. (lärare i åk 7–9, biologi)

Ett annat problem kan uppstå när det centrala innehållet går igenom på en alltför ytlig nivå. Effekten av det blir att eleven, enligt en fysiklärare, inte lär sig tillräckligt mycket om de olika ämnesområdena för att kunna exempelvis *föra diskussionerna framåt och fördjupa eller bredda dem*<sup>74</sup> när det gäller alla de ämnesområden där eleven

---

<sup>74</sup> Ur kunskapskravet i fysik för betyget A i slutet av årskurs 9.

behöver visa sina kunskaper.<sup>75</sup> Detta problem ger också en historielärare uttryck för i en kommentar i enkäten<sup>76</sup>:

”Det finns en risk att det blir på så ytlig nivå (eftersom centrala innehållet är så omfattande) att eleverna svårt att backa upp sina resonemang med fördjupade kunskaper.” (lärare i åk 7–9, historia)

En fysiklärare skriver följande kommentar<sup>77</sup> som skulle kunna tyda på samma problem men ur en annan vinkel. Eleverna behöver lång tid på sig att utveckla de förmågor som beskrivs i kunskapskraven vilket gör att de inte hinner gå igenom allt centralt innehåll. Det gör att läraren ställs inför frågan vad som ska prioriteras, djupare kunskaper på få områden men förmågan att använda dem på olika sätt eller mycket faktakunskaper, men kanske inte förmågan att använda dem:

”För vissa elever krävs det lång tid att utveckla förmågorna. Tid som då tas från faktainhämtning, samtidigt som förmågorna är väldigt viktiga och fakta går att söka på Internet, så... Vad är viktigast?!” (lärare i åk 7–9, fysik)

Citaten ovan visar att det inte är helt självklart hur det centrala innehållet, förmågorna och kunskapskraven hänger ihop och att lärare upplever vissa problem kopplat till hanteringen av detta. Andra lärares beskrivningar visar dock på att de upplever att de två delarna hänger ihop på ett funktionellt sätt.

### Kunskapskraven finns med i planeringen

Då uppdraget var formulerat på så sätt att vi skulle undersöka hur kursplanens olika delar användes i planering och genomförande av undervisningen har vi i intervjuerna inte gått in på lärarnas bedömning i någon hög grad utan pratat med lärarna om kunskapskravens roll i just deras planering och undervisning.

De lärare vi intervjuar förhåller sig i sin undervisning till kunskapskraven på något sätt och de tar också hänsyn till dem i sin planering. I enkäten skriver lärarna många kommentarer till frågan *På vilket sätt anser du att kunskapskraven påverkade aktiviteter och/eller vilket innehåll som togs upp på lektionerna?* som visar att lärarna ser det som självklart att det de gör på lektionerna måste vara kopplat till kunskapskraven, eftersom det är utifrån dem de sedan ska göra sin bedömning. Exempelvis skriver lärare:

---

<sup>75</sup> I den första delen av kunskapskravet framgår att: ”Eleven ska kunna samtala och diskutera frågor som rör energi, teknik, miljö och samhälle...” vilket är en övergripande syftning på de olika punkter som finns under centralt innehåll i kursplanen för fysik i årskurs 7–9.

<sup>76</sup> Kommentaren görs i anslutning till påståendet *Kunskapskravens utformning innebar att för mycket av lektionstiden fick läggas på att ge eleverna förutsättningar att utveckla de förmågor som ska bedömas enligt kunskapskraven, på bekostnad av mer grundläggande faktakunskaper i ämnet* med svarsalternativen *Det stämmer mycket bra, Det stämmer ganska bra, Det stämmer ganska dåligt, Det stämmer mycket dåligt, Ingen uppfattning.*

<sup>77</sup> Kommentaren görs i anslutning till påståendet *Kunskapskravens utformning innebar att för mycket av lektionstiden fick läggas på att ge eleverna förutsättningar att utveckla de förmågor som ska bedömas enligt kunskapskraven, på bekostnad av mer grundläggande faktakunskaper i ämnet* med svarsalternativen *Det stämmer mycket bra, Det stämmer ganska bra, Det stämmer ganska dåligt, Det stämmer mycket dåligt, Ingen uppfattning.*

"Alla uppgifter jag ger eleverna är utformade utifrån syftet att kunna bedöma deras arbetsprover på ett bra sätt." (lärare i åk 7–9, bild)

"Eftersom det är kunskapskrav anser jag att de är dessa man utgår ifrån vid planeringen." (lärare i åk 1–3, svenska)

De allra flesta kommentarer som görs tyder på att läraren ser det som en självklarhet och sin skyldighet att utforma sin undervisning utifrån kunskapskraven. Men det finns också de som påpekar negativa konsekvenser av detta:

"De gör att man väljer bort delar som man egentligen vill göra. Men eftersom tiden är väldigt kort och det är mycket som ska hinnas med." (lärare i åk 7–9, biologi)

"De delar som finns med i kunskapskraven måste ju finnas med, så då kan delar som inte står med, men som både jag och eleverna tycker är extra roliga, ev inte få så mycket tid som vi önskat." (lärare i åk 1–3, matematik)

Lärarna som undervisar på högstadiet ska sätta betyg på elevernas kunskaper utifrån kunskapskraven och måste således se till att de vid tiden för betygssättning har ett underlag som medger att de gör en sådan bedömning. Därför utformar de uppgifter som låter eleverna visa sina kunskaper på det sätt som det beskrivs i kunskapskraven och planerar för detta i samband med att de planerar arbetsområdet. I flera kommentarer ges uttryck för att eleverna måste ges tillfälle att öva på de förmågor som läraren sen ska bedöma:

Kunskapskraven säger en del om vilka förmågor som ska visas för betygen, det är klart att de ska få lov att utveckla förmågorna formativt innan det är prov eller bedömning. (lärare i åk 7–9, fysik)

Om man ska till exempel "diskutera något" så behöver man i klassrummet, utan bedömning diskutera. Bedömning av diskussion gör jag mestadels utifrån skriftliga diskussionsfrågor. (lärare i åk 7–9, fysik)

Även i våra intervjuer ger lärarna uttryck för detta. Läraren som citeras nedan menar att om man planerar utan att ta hänsyn till kunskapskraven kan det innebära att man vid tiden för betygssättning inte har tillräckligt med underlag för att kunna sätta betyg.

INTERVJUARE: "Men när du säger det här att du planerar baklänges, vad menar du då, liksom?"

LÄRARE: "Så att inte jag... ja, men så att jag inte... ja, men om jag säger '*men nu ska vi läsa om forna civilisationer*'. Ja, och så drar jag bara igång. Och då börjar jag prata om Egypten, och så har vi bara Egypten, säger vi. Och sen så när vi kommer fram sen till provtillfället och jag ska bedöma deras kunskaper, där de ska jämföra olika flodkulturer, så är det ju svårt att jämföra flodkulturer om de bara läst Egypten. Så har jag ju liksom... Då sitter ju jag i skiten. Då kan jag inte använda det kunskapskravet eller... Så därför måste jag ju se, vad är det eleverna ska kunna innan jag bestämmer mig för hur:et. Så. Enkelt förklarat." (lärare i åk 7–9, historia)

Läraren nedan undervisar i engelska och tittar i sin planering främst på kunskapskrav och det centrala innehållet. Så här säger läraren när hen får frågan om hen planerar för bedömning och betygssättning vid planeringen av ett arbetsområde:

”Ja, jag tar alltid med det i beräkningen så. Så jag hade, när jag bedömde deras presentationer nu då med de engelska städerna, så hade jag klart för mig redan innan när jag kom till presentationen vad jag skulle titta efter och hur jag skulle tänka. Så var det i stort sett bara att bocka av.” (lärare i åk 7–9, engelska)

När biologiläraren nedan, får frågan om lärarna på skolan planerar för bedömningen, svarar hen så här:

”Ja, det gör vi ju i och med att vi lägger in vilka moment som ska bedömas i den här planeringen, så har vi ju... vissa lektioner är ju bara övningslektioner, och andra lektioner är ju lektioner då vi bedömer antingen med prov eller en redovisning eller någon inlämningsuppgift som ska göras. Så där är vi ju tydliga med vad det är som... vilka uppgifter som vi bedömer och vilka uppgifter som vi ser som övning. Men ja, precis.” (lärare i åk 7–9, biologi)

Högstadielärarna vi pratar med beskriver nästan alla hur de har kunskapskraven med i planeringen och utformar uppgifter utifrån dem och det centrala innehållet. Det finns också exempel på högstadielärare som inte fäster så stor vikt vid kunskapskraven. En lärare i hem- och konsumentkunskap menar att hen tittar på kunskapskraven framförallt när hen är osäker på ett betyg, för att kunna motivera det för eleven.

Även lärarna på lågstadiet tittar på kunskapskraven i sin planering för att vara säkra på att deras undervisning ska leda till att eleverna i slutet av årskurs 3 når kunskapskraven. En av de lärare som intervjuas för idrott och hälsa på lågstadiet beskriver hur hen i sin planering främst tittar på det centrala innehållet och kunskapskraven för att vara säker på att täcka in alla delar. Läraren undervisar ända upp till och med årskurs 9. Som ny idrottslärare på högstadiet tittade hen mest på kunskapskraven i sin planering för lektionerna på högstadiet. Sedan insåg läraren att de skulle missa innehåll om bara kunskapskraven låg till grund för planeringen. Därför hade nu även det centrala innehållet blivit en viktig del i planeringen. En annan lärare som undervisar i idrott på lågstadiet menar att hen läst kursplanen och känner sig trygg med att planeringen faller inom ramen för den.

”Ja. Så att det är ändå ganska fritt så. Utan jag har de här tre punkterna egentligen då. Och sen så är det inte exakt när jag behöver göra det egentligen då, utan det jag... Så är det inga kunskapsmål så egentligen utan det är mest strävan upp till sexan egentligen där då, så att... där de ska prestera lite mer då. Så mycket handlar liksom om, ja, rörelseglädje. Få dem att våga prova liksom och, ja, inte känna att de misslyckas egentligen.” (lärare i åk 1–3, idrott och hälsa)

På en annan skola jobbar en lärare som undervisar årskurs 1–3 i NO och som pratar mer om kunskapskraven än andra lärare vi intervjuar på lågstadiet. Samtidigt visar lärarens resonemang att hen ser kursplanens delar som en helhet, och använder alla tre delar. I planeringen tittar hen på förmågorna, centralt innehåll och kunskapskraven.

INTERVJUARE: ”Bestämmer du hur du ska bedöma eleverna när du planerar?”

LÄRARE: ”Då är det så här, då kollar jag vilka förmågor vill jag att de jobbar med, och vad säger kunskapskraven? Och utifrån det kan jag... Då blir det lättare för mig att lägga upp ett arbete. För



om jag till exempel i förmågorna jobbar med... ska vi se... här... nu ska vi se. En förmåga är "genomföra systematiska undersökningar i biologin". Och då vet jag, okej, men då ska vi till exempel en undersökning... vi ska undersöka till exempel... vi säger luft till exempel, om luft får plats. Vilket sätt ska de göra det på? Jo, de ska blåsa i en ballong och sen ska de... Första ska de ställa en hypotes och sen ska de få testa det. Och då kanske jag... När jag skriver upp målet, då... Då skriver jag att 'ja, men du kan utföra en enkel undersökning om luft och om luft tar plats' till exempel. Men då har jag kombinerat de två, förmågan och kunskapskravet. Och ibland i kunskapskraven står det ganska tydligt också, då kan man se vilka förmågor det är man kan jobba med utifrån hur man har uttryckt i kunskapskraven, till exempel det här: Eleven kan samtala om tyngdkraft, friktion... Och då är det så här, okej, samtala, då är det den förmågan du jobbar med, kan jobba med, men det behöver inte naturligtvis betyda alltid att det är bara samtal, utan man kan testa det också. Så kunskapskraven tycker jag hjälper väldigt mycket, men också med förmågorna. Jag tycker förmågor... eftersom Lgr har ändrat så mycket känner jag ibland att alla har olika syn på vart man ska utgå ifrån. Jag vet att jag hört att just med Lgr 11 att 'ja, men fokus ska vara just med förmågorna'. Vissa säger 'nej, men det är kunskapskraven'. Så alla har olika syn på var man ska lägga sin... var vikten ska vara, vad ska man utgå ifrån? Men jag känner att man måste alltid kolla av de där tre i alla fall."

INTERVJUARE: "De tre...?"

LÄRARE: "Och för mig är det... Ja, kunskapskraven, centrala innehållet och förmågorna. Jag tycker centrala innehållet säger ju ingenting om hur du kan jobba, vilken förmåga, och vad du ska utveckla, för att där står bara 'du ska gå igenom det här'. Så för mig, centrala innehållet är bara... det bekräftar bara att 'okej, det här området finns med i centrala innehållet'. Men sen är det ingenting mer med det, jag jobbar inte utifrån bara centrala innehållet, för då skulle jag inte veta... det skulle vara jättesvårt för mig att bedöma, för då skulle jag kunna hitta på vad som helst, bara jag jobbar inom det området. Men det är kunskapskraven och förmågorna som hjälper mig att veta hur jag ska lägga upp självaste lektionsstrukturen och innehållet och vilka övningar jag ska göra. Och då tycker jag förmågorna hjälper mig väldigt mycket med det." (Lärare i åk 1–3, NO)

Även hennes kollega, som utgår från det centrala innehållet i stor utsträckning i planeringen av SO-undervisningen, tittar på kunskapskraven i sin planering, för att kunna konkretisera dem och formulera mål för lektionen som eleverna kan förstå. På ett liknande sätt arbetar flera av de lågstadielärare vi intervjuar. En lärare som blir intervjuad om sin undervisning i matematik på lågstadiet menar dock att kunskapskraven inte är något hen tittar på i planeringen, utan när hen en gång per termin skriver omdömen.

Det är tydligt i intervjuerna att kunskapskraven är en del av kursplanen som lärarna lägger stor vikt vid, och som i många fall fungerar som en typ av mål för undervisningen. De används dock inte ensamma utan i kombination med de andra delarna, framförallt det centrala innehållet.

### Hur stor plats tar kunskapskraven i undervisningen?

Ovan har vi sett exempel på att kunskapskraven finns med i planeringen och i undervisningen. Lärarna på lågstadiet siktar mot att eleverna i årskurs tre ska uppnå kunskapskraven i de olika ämnena och lärarna på högstadiet ska se till att eleverna



ges möjlighet att nå kunskapskraven för slutet av årskurs nio. Framförallt på högstadiet ser vi också att lärarna både ger eleverna tillfälle att öva på det som sedan ska betygssättas och att bedömningsuppgifterna är utformade så att lärarna kan vara säkra på att de har underlag för betygssättning i slutet av terminen. På så sätt finns kunskapskraven också med i undervisningen. Nedan redogörs för hur lärare i intervjuer och enkätkommentarer beskriver kunskapskravens plats i undervisningen.

En av fysiklärarna som citerades under rubriken *Det centrala innehållet är kopplat till kunskapskraven och förmågorna*, kunde ha svårt att få elever, vårdnadshavare och rektorer att förstå att det krävdes kunskaper om det centrala innehållet för att eleverna skulle kunna visa det kunnande som finns formulerat i kunskapskraven. Samma lärare menar också att kunskapskravens formuleringar innebär att undervisningstid behöver tas från tid som kunde ha använts till att ge eleverna mer ämneskunskaper:

INTERVJUARE: "Men får jag fråga, när det gäller planeringen av undervisningen och hur den faller ut, alltså det här att kunskapskraven är skrivna som de är, påverkar det egentligen hur du planerar och hur du undervisar?"

LÄRARE: "Ja, det gör det ju, i och med att det... Jag får ju flytta fokuset en liten bit ifrån mycket av den faktainhämtningen som jag tycker är ganska bra och viktig för eleverna att ha, till olika typer av diskussioner och värderingar, som säkert är jättebra och jätteviktiga på många sätt och vis men... Jag har ibland funderat på vad gymnasielärarna tycker om vår kursplan framför allt inom naturkunskap och no-ämnena, som jag misstänker att där behöver nog eleverna fortfarande ganska mycket av den rena, krassa faktakunskapen. Men det är en annan fråga. Jag kan ju inte anpassa min undervisning för vad gymnasielärarna vill ha för jag ska ju rätta mig efter den här boken." (lärare 7–9, biologi)

Läraren menar att hen inte kan undervisa om det centrala innehållet på vilket sätt som helst utan att eleverna måste få möjlighet att föra diskussioner om det ämnesinnehåll de gått igenom för att öva sig i detta och för att läraren ska kunna få underlag för betygssättning. Det gör att de inte hinner gå igenom så mycket centralt innehåll på djupet som läraren egentligen hade velat.

Vi har i intervjuerna också sett exempel på att kunskapskraven finns med i själva undervisningen på andra sätt. Exempelvis kan lärarna gå igenom vilka kunskapskrav som eleverna förväntas uppnå i ämnet, inför terminsstart eller inför ett arbetsområde. Några visar eleverna skillnader mellan olika texter som elever skrivit och som kan visa exempel på hur det går att föra resonemang på enkel, utvecklad eller välutvecklad nivå. Med hjälp av elevexempel visar alltså läraren vad som krävs för olika betygssteg.

Lärare som undervisar på lågstadiet pratar inte om att de går igenom kunskapskraven på just detta sätt eftersom kunskapskraven på lågstadiet inte finns för flera olika betygssteg. Flera lärare berättar däremot om att de pratar med eleverna om vad de ska göra under dagens lektion och vad det är meningen att de ska lära sig då. En lärare har kunskapskrav uppsatta på väggen i klassrummet för att kunna visa för

eleverna att det de pratar om på lektionerna och att det de lär sig är sådant de ska kunna enligt kunskapskraven.

Det är svårt att utifrån intervjuer få begrepp om hur stor betydelse kunskapskraven har och i hur hög grad de styr de aktiviteter som görs på lektionerna, men det går att se en skillnad i hur lärarna pratar om dem under intervjuerna, där en del låter dem ta större plats än andra. Det finns exempelvis lärare som menar att de försöker tona ner kunskapskraven i sin undervisning. En lärare skriver så här i en kommentar i enkäten:

”Eftersom jag har bestämt mig för att vägra ta lektionstid för att prata om kunskapskrav med eleverna så drabbade detta inte mina elever i år. De hann faktiskt lära sig ganska mycket biologi.” (lärare i åk 7–9, biologi)<sup>78</sup>

Andra lärare undviker att prata om kunskapskraven som de är formulerade i kursplanen eftersom de upplever att det kan vara stressande för eleverna. Läraren som citeras nedan beskriver hur det ibland kan vara bättre att prata med eleverna om kursplanens mål, men konkretiserade sådana, formulerade för just det arbetsområde de håller på med och enligt läraren mer tydligt kopplade till innehållet:

”Tanken från början var att alla elever skulle få en sån här när man började ett arbetsområde. Men där har vi ju upplevt olika i olika elevgrupper. En del blir väldigt stressade av att se alla kunskapskraven och det blir bara papper som skapar frågetecken i stället för tydlighet, så att många väljer att plocka ut bara den här konkretiseringen av mål, så de bara får den biten.” (lärare i åk 7–9, biologi)

Senare i intervjun får läraren frågan om det är någon del av kursplanen som har större betydelse än någon annan del, eller som används mer. Hennes svar visar på att hen brottas med just att kunskapskraven kan komma att få en stor roll i undervisningen, vilket inte går ihop med vad hen egentligen vill förmedla:

”Ja, det känns ju nu när jag har pratat så känns det ju mest som jag har pratat om centrala innehållet, så den är väl till stor del när vi gör grovplaneringen. Sen tittar vi ju på kunskapskraven när vi formulerar... när vi skapar de här bedömningsbara uppgifterna och försöker också lyfta exempel där för att tydliggöra det för eleverna, vad som menas med ett svar på E-nivå och C-nivå och A-nivå. Men ja, det skulle man väl... ja, nej, man är ju lite kluven där om man sku... det... på något sätt så tycker jag att eleverna i dag är ju väldigt intresserade just av kunskapskraven, samtidigt som det skapar en stress, och det är inte den kunskapsynen som man vill... vill förmedla. Man vill mer förmedla kunskapsynen som det centrala innehållet står för och syftet, varför och hur ska vi använda den här kunskapen. Men elever och föräldrar är mer fokuserade på vad ska jag göra för att få betyget A och så. Så... och det är klart att det är viktigt, men det viktigaste är ju att kunskapen blir användbar, och att det är ett... där kan man känna en liten konflikt.” (lärare i åk 7–9, biologi)

---

<sup>78</sup> Kommentaren skrevs i anslutning till påståendet: *Kunskapskravens utformning innebar att för mycket av lektionstiden fick läggas på att ge eleverna förutsättningar att utveckla de förmågor som ska bedömas enligt kunskapskraven, på bekostnad av mer grundläggande faktakunskaper i ämnet med svarsalternativen Det stämmer mycket bra, Det stämmer ganska bra, Det stämmer ganska dåligt, Det stämmer mycket dåligt, Ingen uppfattning.*

Även om kunskapskraven finns med i planeringen och påverkar vilken typ av uppgifter eleverna får och hur undervisningen läggs upp så finns i vår empiri också exempel på lärare som beskriver sin undervisning och planering på ett sätt där syftet och det centrala innehållet är grunden. Flera lärare beskriver att de utformar prov och andra uppgifter för att eleverna både ska få möjlighet att öva och examineras på uppgifter som går att bedöma utifrån kunskapskraven. Det betyder dock inte det att alla uppgifter eleverna gör är utformade på detta sätt, vilket framgår i intervjuer och kommentarer. Läraren som citeras nedan poängterar att vägen mot den kunskap som sedan ska bedömas går via moment som inte är kopplade till kunskapskraven.

”Utifrån det centrala innehållet och syftet byggs undervisningen men i kunskapskraven blir eleverna bedömda och de vill helst känna den kopplingen. Däremot finns det många moment som inte finns uttryckt i själva kunskapskravet, men som är en del av vägen mot den kunskap som sedan ska bedömas. Det som uttrycks i kunskapskravet är, för eleverna, själva slutprodukten av undervisningen. Så vägen till bedömning utgår främst i från de andra båda delarna, de centrala delarna förklarar vad det är eleverna ska lära sig och syftet förklarar varför eleverna ska lära sig just det.” (lärare i åk 7–9, svenska)<sup>79</sup>

Också citatet nedan visar på att inte alla uppgifter är direkt kopplade till kunskapskraven och visar på att eleverna kan ha stort fokus på betyg:

”Eleverna undrar alltid om de får matris på det vi gör, och ser det som att det endast är de uppgifter vi gör med kopplade kunskapskrav till som räknas.” (lärare i åk 7–9, moderna språk)<sup>80</sup>

En annan lärare skriver följande kommentar i enkäten:

”Betygen är bara en bedömning av hur elevens arbete fortlöper i förhållande till skolans mål. Betyget i sig styr i ganska låg grad arbetet. Man lär inte för betyget utan för att lägga en grund för en fortsatt utveckling genom livet. Då kan man inte bara prioritera moment som saknas för ett visst betygssteg utan att först lägga en grund i förmågor och kunskaper som ger förståelse för svårare moment. Man kan inte plugga in förståelse, det växer fram ur befäst kunskap. Tid är allt vi har - skynda långsamt och hoppa inte runt för att nå vissa krav 'som saknas'. Det går inte att lära sig något genom att pricka av inpluggade kunskapskrav... för att sedan glömma allt...” (lärare i åk 7–9, matematik)<sup>81</sup>

Citaten ovan visar att även om kunskapskraven ligger till grund för många aktiviteter och för utformningen av många av de uppgifter eleverna gör, så är inte alla undervisningsaktiviteter direkt kopplade till kunskapskravens formuleringar. Även

---

<sup>79</sup> Läraren skriver kommentaren till följande fråga: *På vilket sätt anser du att kunskapskraven påverkade aktiviteter och/eller vilket innehåll som togs upp på lektionerna?*

<sup>80</sup> Läraren skriver kommentaren till följande påstående: *Betygens stora betydelse innebar att mycket av lektionstiden fick läggas på bedömningar mot kunskapskraven på bekostnad av annan undervisning* med svarsalternativen *Det stämmer mycket bra, Det stämmer ganska bra, Det stämmer ganska dåligt, Det stämmer mycket dåligt, Ingen uppfattning.*

<sup>81</sup> Kommentaren görs i anslutning till påståendet *Betygens stora betydelse innebar att mycket av lektionstiden fick läggas på bedömningar mot kunskapskraven på bekostnad av annan undervisning.* Svarsalternativen är *Det stämmer mycket bra, Det stämmer ganska bra, Det stämmer ganska dåligt, Det stämmer mycket dåligt, Ingen uppfattning.* Läraren svarar *Det stämmer mycket dåligt.*

andra aktiviteter, som inte är möjliga att bedöma utifrån kunskapskraven, krävs för att eleverna i slutändan ska utveckla de förmågor som är målet med undervisningen.

I citaten ovan refererades till elevernas intresse för betygen och kunskapskraven. Elevernas intresse för dem kan därför vara en anledning till att det pratas om dem på lektionerna. Detta nämns också i enkätkommentarer. En lärare skriver så här<sup>82</sup>:

”Elever vill veta vad de skall göra för att få höga betyg. Många fokuserar på betygen istället för på vad de gör. Många elever tycker att de skall kunna allt redan innan de börjar på ett område. En del elever kräver att få veta vad de skall göra för att få A. Får det inget klart besked blir de kränkta och tycker det är fel på mig som inte kan garantera dem att utvecklas så pass mycket under sin skoltid så att de får A.” (lärare i åk 7–9, bild)

En lärare vi intervjuar menar också att eleverna mest är intresserade av betygen, medan läraren själv försöker få dem att förstå att det är vad de lärt sig som är det viktiga:

LÄRARE: ”Ja, de vill väldigt... eleverna vill gärna veta hur de ligger till. Så är det. Det är... ja, det är deras fokus. Mer det än på att lära sig saker inom olika kunskapsområden kanske, så vill de veta betyg.”

INTERVJUARE: ”Och hur hanterar man det? Går det liksom att försöka...”

LÄRARE: ”Nej, man får ju försöka diskutera. Diskutera att vi lär oss saker, sen så får man betyg, men att det är kunskaperna som är de viktiga... liksom att man har lärt sig saker och så. Men, ja, det är svårt att få dem att fokusera på något annat än betyg.” (lärare i åk 7–9, engelska)

En lärare uppger att hen använder kunskapskraven i undervisningen ungefär som flera andra lärare uppger att de använder syftet; för att legitimera sin undervisning:

”Det kan jag säga. De har många gånger oftast svårt att tänka sig in i att vi måste göra ... ja, vi ska läsa nu om de olika konsumentlagarna. Liksom 'varför ska vi göra det här?' och 'varför ska vi göra på det viset?' Och då... ja, får vi ta upp de här olika betygskriterierna och så tittar vi lite grann. Det här bedömer vi i hem- och konsumentkunskapen. Så det kan jag säga, att där har man en delaktighet i vad som vi ska göra för någonting.” (lärare i åk 7–9, hem- och konsumentkunskap)

Eftersom kunskapskraven är formulerade för lärare är det flera av lärarna som använder ett material där kunskapskraven översatts till enklare språk när de visar eleverna kunskapskraven. Flera av lärarna tror också att detta material är något som Skolverket har publicerat trots att det är en extern aktör som gjort det.

Lärarna ger i sina beskrivningar uttryck för att kunskapskraven finns med i undervisningen på flera sätt. Det beskrivs hur kunskapskraven påverkar vilka aktiviteter lärarna väljer att göra under lektionerna men också att man pratar mer direkt om kunskapskraven, vad eleverna förväntas kunna och vad som krävs av dem.

---

<sup>82</sup> Kommentaren görs i anslutning till påståendet i not 66. Läraren svarar *Det stämmer mycket bra.*

### Användning av matriser

I våra intervjuer har vi framförallt planering i fokus. Därför har vi pratat om kunskapskravens roll i planeringen och även i undervisningen, men i mindre grad om deras roll vid bedömning. I uppdragets formulering ställs frågan om kunskapskraven och s.k. *kunskapsmatriser* kommit att ta över på bekostnad av syftet. Vi har inte i intervjuerna frågat specifikt om matriser, utan tolkat ordet kunskapsmatriser i uppdraget som kunskapskraven i matrisform, men i detta avsnitt redogörs för en del av det som ändå sägs i intervjuerna som kan kopplas till matriser på något sätt. Det handlar ibland om användningen av digitala plattformar för dokumentation där man i olika typer av matriser kan dokumentera elevernas kunskaper, men också om att lärare gör egna matriser för att dokumentera elevernas kunskaper och kommunicera bedömningen av detta till elever och vårdnadshavare.

Lärarna vi intervjuar dokumenterar elevernas kunskapsutveckling på olika sätt. Det sker i flera fall med hjälp av matriser som i de flesta fall tycks vara kunskapskraven i tabellform, men det förekommer också att läraren gör egna matriser för ett visst arbetsområde. Andra former av dokumentation är att lärarna sparar elevernas arbeten och att de gör anteckningar om elevernas kunskaper. Några använder digitala plattformar med matriser för dokumentation av elevernas kunskapsutveckling, men de lärare vi intervjuar menar inte att de använder dessa plattformar i någon hög grad för sin planering. Kursplanerna innehöll tidigare kunskapskrav i form av tabeller eller matriser<sup>83</sup> och flera av lärarna föredrar att titta där framför att läsa kunskapskraven där det beskrivs i sin helhet för varje betygssteg.

På en av skolorna vi besöker finns en digital plattform för dokumentation av planeringar och elevers kunskaper. En av lärarna har använt samma plattform tidigare och berättar hur det gjorde det möjligt att ha koll på att man inte missade att ta upp något i sin undervisning. Det handlar både om att ha koll på vilket centralt innehåll och vilka olika förmågor som tagits upp i undervisningen:

”Tyvärr fungerar inte vårt [digital plattform] så bra som det ska göra. För om man gör planeringen i där, då kan man bocka i vilka kunskapsmål och vilket centralt innehåll man berör. [...] Och i det läget, då kunde man bli lite hjälpt med, så att man... För det är ganska lätt faktiskt när man planerar, att man upptäcker att man kanske missar något kunskapsmål, om man inte är väldigt noggrann och skriver upp vad man gör. Men det blir man hjälpt i [digital plattform] så då får man markeringar på vad man tar upp.” (lärare i åk 7–9, biologi)

På en av lågstadieskolorna vi besöker dokumenteras elevernas kunskapsutveckling i en digital plattform där det går att markera hur elevernas kunskaper förhåller sig till olika delar av kunskapskraven. Denna dokumentation är till för lärarna själva och kommuniceras inte via den digitala plattformen till elever och vårdnadshavare. Lärarna använder den inte i sin planering utan syftet är just att dokumentera elevernas

---

<sup>83</sup> De finns kvar i grundskolans föreskrifter om kunskapskrav i SKOLFS, men togs av utrymmesskäl bort ur den tryckta läroplanen i samband med att kursplanen i modersmål utökades med särskilda avsnitt för nationella minoritetsspråk 2015.

kunskapsutveckling, bland annat eftersom eleverna byter skola efter årskurs 3 och det då behöver finnas dokumentation som kan underlätta framtida planering.

LÄRARE: "Ja, de är uppdelade, fast däremot, det har... jag, min egen del så har jag tyckt att de var lite... i matten till exempel så ligger det många kunskapsmål, kan jag känna, att de ligger samlat i en, och eleven kanske har nått några grejer av det, men jag kan inte fylla i den, för jag tycker det är lite för många mål. Jag hade velat verkligen ha mål för mål. [...] Ja, jag kände att det var liksom inte uppdelat, för det är inte vi själva som vi har fått det från... Jag tror det har vi fått från, jag tror förvaltningen gjorde det åt o... vi bad om detta, och att de la in det åt oss. Men jag tror det var... Till exempel här, 'eleven kan använda huvudräkning för att genomföra beräkningar med de fyra räknesätten. Talen och svaren ligger inom heltalsområdet 0–20, samt för beräkningar av enkla tal i utvidgning av talområde.' Där kan jag känna, jag menar, de kanske når, i ettan och... alltså i ettan kanske de når då att de kan räkna addition och subtraktion i huvudräkningen. Men när... fyra räknesätten så är ju inte, multiplikation och division är ju inte med förrän i årskurs tre. Eller ja, de börjar ju med det i tvåan, men det är inte förrän i årskurs tre. Så i ettan kan man ju inte fylla i... det är inte mycket man kan fylla i då. För att det är inte förrän i trean man liksom har gjort allt så de kan göra det."

INTERVJUARE: "Så det blir inget bra sätt att hålla reda på...?"

LÄRARE: "Nej, men nej, jag känner att det blir lite för... Nej. Jag kanske, jag hade velat ha lite mer uppdelat, och det är väl likadant i de andra... de här ämnena där inte målen finns för årskurs tre. Där är det årskurs sex då, man ska gå efter. Och då blir det ju jätte, i ettan och tvåan, ja, kanske för några i trean kanske man kan fylla i." (lärare i 1–3, matematik)

Den här läraren förväntas fylla i dessa matriser, som är till för lärarnas del och för att de ska kunna dokumentera elevernas kunskapsutveckling. Men matrisen är utformad på ett sätt som gör att läraren inte upplever att den fyller sin funktion. Läraren hade önskat en ännu mer detaljerad uppdelning av kunskapskraven för att kunna få uppsikt över vad eleverna kan hittills i de olika årskurserna. En kollega på samma skola menar att det blir en avbockning som inte ger läraren själv så mycket så länge läraren har samma elever, men att det kan fylla en funktion om en elev byter skola.

En högstadieskola vi besöker använder en digital plattform för att kommunicera elevernas kunskapsutveckling med vårdnadshavarna. Kunskapskraven i varje ämne är uppdelat i flera mindre delar och läraren kan ange hur eleven ligger till för varje del. Inte heller här används denna plattform för att göra planeringar enligt lärarna, men en lärare beskriver hur det går att använda informationen för att se vad eleverna behöver jobba med, så på så sätt kan den ändå påverka planeringen.

På en annan skola, där de inte har någon digital plattform beskriver en lärare hur hen skriver upp på olika sätt upp vad hen sett hos eleverna och inte använder någon matris:

"Ja, eleverna... alltså, jag för ju mina anteckningar efter varje lektion om vad jag har sett hos vem och... och så. Så jag försöker alltid ha något sorts system. Ibland är det symbolsystem för ibland är det enda man hinner. Den här lektionen så var... jo, men det var plus här, den här personen har... så. Och sen så samtal." (lärare i åk 7–9, engelska)

På samma skola skapar läraren i historia egna matriser för att dokumentera elevernas kunskaper för vissa arbetsområden. Hen använder också kunskapskraven i tabellform direkt och skriver också egna kommentarer för att dokumentera elevernas kunskaper.

I kommentarerna till enkäten nämns matriser av några lärare. Så här skriver en av dem:

”Jag går igenom detta [kunskapskraven] inför olika arbetsområden, sedan har de en tydlig LPP<sup>84</sup> kopplad till det arbetsområde där det finns en löpande text med kunskapskrav samt en bedömningsmatris. Använder mig av [namn på digital plattform]”<sup>85</sup> (lärare i åk 7–9, idrott och hälsa)

En lärare som använder en annan digital plattform för att dokumentera elevernas kunskaper skriver följande kommentar<sup>86</sup>:

”Jag undervisar två ämnen: svenska och tyska. Svenskan fungerar bra och det är det ämnet jag valt att svara på här. Tyskan är luddig och svår att jobba med kunskapskraven i den matriser vi ska använda i [digital plattform]. Knepig uppdelning av [digital plattform] och svårt att fylla i (mina kollegor i moderna språk håller med).” (lärare i åk 7–9, svenska och tyska)

Vi kan alltså se att matriser används, på olika sätt, men då vårt fokus för intervjuer och enkät låg på planering och undervisning var detta inte något som berördes i så hög grad eftersom matriserna tycks användas främst för dokumentation av elevernas kunskaper.

### Kursplanens delar hänger ihop

Kursplanerna i varje ämne består, som beskrivits tidigare, av tre delar: syfte, centralt innehåll och kunskapskrav.<sup>87</sup> De lärare vi intervjuar är alla införstådda med vad texten i de olika delarna syftar till och flera nämner kopplingen mellan förmågorna och kunskapskraven liksom kopplingen mellan det centrala innehållet och kunskapskraven, vilket vi sett i flera citat ovan. I enkäten kommenterar några lärare frågan *När du planerade undervisningen i ämnet – hur stor betydelse hade följande delar av kursplanen?*<sup>88</sup> genom att förklara hur de i sin planering på olika sätt fokuserar på vissa delar av kursplanen mer än andra, exempelvis det centrala innehållet eller kunskapskraven. Det finns också lärare som påpekar att det är andra saker som blir ännu mer betydelsefulla för planeringen, som till exempel att de har många elever som är nyanlända. Men det finns också de som menar att kursplanen är en helhet:

”Jag tänker väl att dessa texter överlappar varandra.” (lärare i åk 7–9, engelska)

---

<sup>84</sup> Lokal pedagogisk planering.

<sup>85</sup> Kommentaren görs i anslutning till följande fråga: *Hur ser du på den tid du lagt på att prata med eleverna om kunskapskraven?* Med svarsalternativen: *Jag hade velat lägga... mer tid, ...mindre tid, ...varken mer eller mindre tid, ingen uppfattning.*

<sup>86</sup> Kommentaren görs i anslutning till *Tycker du att det är tydligt hur de olika delarna i kursplanen ska användas när du planerar din undervisning?*

<sup>87</sup> Formellt sett är inte kunskapskraven en del av kursplanerna i grundskolan.

<sup>88</sup> De delar som respondenterna får ta ställning till är *Ämnets syfte som det uttrycks i löptext, Förmågor (punktsatserna i slutet av ämnets syfte), Centralt innehåll, Kunskapskrav.*



”Som förstelärare har jag försökt visa på en röd tråd mellan dessa samt utvecklingen från år 1 till år 9.” (lärare i åk 7–9, fysik)

”Jag vill tro att jag väger in alla de här bitarna i min planering. Syftet och förmågorna finns i bakgrundet som en grund till övriga planeringen. Det centrala innehållet är sedan ledande och möts av kraven från kunskapskraven.” (lärare i åk 7–9, slöjd)

”Det är ju alla de delarna som samspelar när jag planerar min undervisning.” (lärare i åk 4–6, fysik)

Även om de olika delarna används i olika grad och på olika sätt är det tydligt att lärare ofta ser delarna som just delar av en helhet.

### Skillnader mellan låg- och högstadiet

Att vi valde att intervjua lärare på grundskolans låg- och högstadium berodde på den skillnad det innebär att undervisa i dessa årskurser i och med att inga betyg sätts på lågstadiet. Denna skillnad skulle kunna innebära att kunskapskravens påverkan på planering och undervisning är mindre på lågstadiet.<sup>89</sup> En annan skillnad är att det för lågstadiets ämnen inte finns kunskapskrav för olika nivåer av kunskande, som på mellan- och högstadiet, utan endast för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3.<sup>90</sup> Kunskapskrav finns inte heller för alla ämnen i årskurs 3. Det finns kunskapskrav för svenska, svenska som andraspråk, matematik, NO- och SO-ämnena. För resterande ämnen finns de formulerade först för årskurs 6.

I intervjuerna beskriver lärarna att kunskapskraven spelar en något mer framträdande roll på högstadiet än på lågstadiet. Lärarna i de lägre åren som undervisar i ämnen med kunskapskrav uppger visserligen att de planerar sin undervisning med kunskapskraven i åtanke. De är medvetna om att det är dessa kunskaper eleverna ska ha i slutet av årskurs tre och lägger därför upp sin undervisning på ett sätt så att det ska vara möjligt att uppnå. En anledning till att kunskapskraven ändå, enligt vår empiri, verkar inverka mindre på undervisningen på lågstadiet kan vara att lärarna inte på samma systematiska sätt som lärare på högstadiet samlar in dokumentation för att kunna sätta ett betyg. Så här säger en lärare om bedömningen i SO på lågstadiet:

INTERVJUARE: ”Planerar du för bedömning på något sätt?”

LÄRARE: ”Nej, men bedömning blir ju det de ... slutprodukten så att säga. Om de skriver en text på Ipad så ser man ju om de har förstått. Eller man har frågor. Men vi har ju väldigt sällan prov på lågstadiet, det har vi ju inte.”

INTERVJUARE: ”Så bedömningen är inte någonting som är liksom viktigt i planeringen egentligen? Eller är det något som ... eller styr ... tänker du liksom att 'det här ska jag bedöma på det här sättet, så att då lägger jag upp det så här'?”

---

<sup>89</sup> Kunskapskraven ska dock användas som en del i en bedömning av vilka elever som är i behov av särskilt stöd eller extra anpassningar inom ramen för undervisningen även på lågstadiet.

<sup>90</sup> I svenska och svenska som andraspråk finns kunskapskrav för läsförståelse för årskurs 1.



LÄRARE: "Nej, men det är klart att skrivandet tar man ju med i sin planering, att de ska skriva och visa vad de har lärt sig på... det har man ju med. Sen är det även det muntliga, och det har man ju alltid. Det planerar man ju inte, liksom 'nu ska vi, nu ska vi prata mu...' Så gör man ju inte, utan det finns ju med hela tiden. Man ser ju om de är med eller inte. Sen får man inte... man får inte prata för mycket bedömning med barnen, för då tar man bort lusten, känner jag. Utan de ska känna att det är roligt." (lärare i åk 1–3, SO)

Läraren beskriver att hen planerar att eleverna ska genomföra en skrivuppgift, och att hen beskriver för barnen vad det är de ska kunna efter arbetsområdets slut. Bedömningen kommer dock inte i första hand, utan att få eleverna att tycka det är roligt, att väcka lusten att lära, verkar vara överordnat. Läraren pratar alltså med eleverna om vad de ska lära sig, men pratar inte om bedömning med eleverna, vilket gör att kunskapskraven och bedömningen inte får lika mycket uppmärksamhet i undervisningen som kan vara fallet på högstadiet.

Flera av de lärare vi intervjuar på lågstadiet pratar på olika sätt om vikten av att väcka elevernas lust att lära. Lågstadieläraren som citeras nedan tycker att det viktigaste är att elevernas intresse för ämnet väcks så att det blir något de vill fortsätta att jobba vidare med. Den här läraren gör inte prov åt sina elever och i citatet nedan blir det tydligt att kunskapskravet inte styr den här lärarens planering och bedömning på samma sätt som det styr många högstadielärares:

INTERVJUARE: Och sen är det ju kunskapskravet, tittar du på det också eller hur använder du det?

LÄRARE: Ja, men det är som jag sa där innan, att vi tycker att det är viktigast... eller jag tycker att det är viktigast att de är roliga, att det ska vara spännande, de ska bli intresserade, de ska tycka det är någonting som jag vill fortsätta jobba med, vidare med. Och... Man tittar ju på det, men... Har de varit med och dokumenterat och de har varit med och räckt upp handen ibland, i alla fall under lektionen, och de har varit med och försökt göra de här experimenten och sagt 'oj, vad skoj', alltså 'titta det här blir så'. Ja, men jag menar då bedömer att de har klarat det. För det... För mer står där egentligen inte i kunskapskraven för godtagbara... att de ska kunna samtala om det, berätta om förändringar och..." (lärare i åk 1–3, NO)

De högstadielärare vi intervjuar planerar ofta för hur de ska göra bedömningen av elevernas kunskaper i samband med att hela arbetsområdet planeras och eleverna får ofta göra skriftliga prov eller inlämningsuppgifter i slutet av ett arbetsområde. Läraren som citeras nedan beskriver hur lärarna funderar över vilken form av bedömning de ska ha till de arbetsområden de planerar. Citatet visar hur läraren vill att eleverna ska få möjlighet att visa vilka kunskaper de har, och att det finns mycket att ta hänsyn till i planeringen av bedömningen för att den ska bli så bra som möjligt:

"Det brukar vi alltid göra i början av ett område, att hur ska vi... hur ska vi stämna av deras kunskaper? Vilken form av bedömning ska vi ha? Det brukar oftast vara i alla fall minst två. Alltså, om... Vi har haft mycket, vi har haft prov nästan varje... inom varje område. Ibland har det bara varit ett begreppsprov kanske där man ska förstå och använda och förklara begrepp, i kombination med någon form av uppgifter, de ska ta ställning till någonting, att använda begreppen och ta ställning till någonting. För det märker jag också, vissa elever... vad ska man säga, har... de har

lättare att visa vad de kan, om man ger dem någonting annat än bara ett prov, till exempel. För att det kan ju finns läs- och skrivsvårigheter. Eller lässvårigheter och skrivsvårigheter. Och det kan finnas kombinationer. Ibland har vi haft att de får göra någon form av presentation. Det finns väldigt mycket just att de har varsin dator, så finns det väldigt mycket möjligheter. De kan till exempel spela in sig själva hemma när de muntligt presenterar någonting, så slipper man den här skrällen att stå framför en hel klass. Eller att man tar mindre grupper. Där märker jag verkligen en stor skillnad, att vissa har så mycket mer att komma med, om de får presentera muntligt, än om de ska formulera sig i skrift. Så det kan se lite olika ut. Alltså, ibland har i erbjudit lite olika vägar, att... för dem att visa vad de kan. Och det är ju såna saker som uppkommit när vi har gjort de här utvärderingarna, då." (lärare i åk 7–9, biologi)

I idrott finns inte några kunskapskrav förrän i årskurs 6 och flera av de idrottslärare vi intervjuar för lågstadiet menar att om eleverna är med på lektionerna och kan hänga med i rörelserna så är eleverna godkända. En lärare menar att hen fångar upp om en elev verkar ha direkta svårigheter med det motoriska, men utöver det inte bedömer elevernas kunskaper i idrott under lågstadiet:

"Nej, men jag pratade faktiskt med någon som sa så här 'Men vi ska ju se 1–3 om de överträffar målen också', men samtidigt eftersom vi inte har några kriterier att se till, att då känner jag så här att, nej, men så länge jag ser motoriskt att de är där, alltså att det inte är några direkta svårigheter de här, så brukar vi inte bedöma dem liksom. Alltså så." (lärare i åk 1–3, idrott)

Samma lärare undervisar i idrott även i årskurs 7–9 och i citatet nedan där hen pratar om undervisningen i dessa årskurser ser vi hur kunskapskraven där kommer in på ett annat sätt och gör att det, som hen uttrycker det, blir allvar:

"Alltså man försöker ju... om man nu liksom... att vi ändå har den här samarbetsförmågan, rörelseglädjen, att det ändå genomsyrar vårt ämne, så tycker jag väl ändå att... och det är lite upp till mig att 'Nej, men i dag så även om du går i sjuan så ska vi värma upp med en kullek.' Alltså så här att då tar vi in den och så förhoppningsvis blir det lite glada skratt och tillrop så, och sen så... 'Ja, men nu är det liksom det här momentet som vi nu ska jobba för att sen om tre veckor faktiskt jag filmar er i det här momentet. Så nu blir det lite allvar.'" (lärare i åk 1–3, idrott)

I lågstadiet är eleverna väldigt unga och kan ha svårt att förstå vad de ska ha sina kunskaper till i framtiden menar en lärare. Därför beskriver läraren vad de ska lära sig konkret. När de har geometri kan hen till exempel förklara att de ska jobba med tredimensionella figurer och att eleverna ska lära sig namnen på dem. Bedömningen och kunskapskraven är närvarande i lärarens planering, men i undervisningen är det framförallt det centrala innehållet och att lära sig detta som hamnar i fokus.

Att följa elevernas intresse och möjligheten att släppa planeringen är också något som beskrivs av lågstadielärare i större utsträckning än av högstadielärare. Här berättar en lärare hur undervisningen ger följdverkningar som de bygger vidare på:

"Ja, det är utifrån närmiljö, alltså läroplanen, att de ska ha kännedom om... Där kommer man... ja, men om man går runt och fotar här då, då kommer de till exempel till kraftverket. Ja, ja men hur fungerar ett kraftverk, vad är energi? Liksom ger följdverkningar hela tiden som man måste bygga vidare på. Det slutade med att de gjorde en teater om ett vattenkraftverk och föreställde vatten

som rann in, turbinen... ja, alla moment. Och sen när strömmen kom ut så hade de ficklampor efter sina trådar." (lärare i åk 1–3, NO och SO)

Citatet visar hur läraren inte från början alltid har bestämt exakt vad de ska prata om utan att undervisningens innehåll och vilka vägar den tar kan förändras. Eftersom läraren undervisar i flera ämnen finns möjligheten att integrera dem på ett sätt som kan vara svårt om man undervisar eleverna i ett enskilt ämne. När man under intervjun tittar i kursplanens syfte säger läraren:

"Ja. Sen ... det här tycker jag är jätteviktigt, alltså ut... undervisningen ska stimulera elevernas nyfikenhet det gäller inte bara på historien. Det är mitt främsta mål att få dem nyfiken att vilja lära, att det är kul att lära." lärare i åk 1–3, NO och SO)

Samtidigt låter det som, när intervjuaren och läraren bläddrat fram till kunskapskraven, att det är de som är utgångspunkten för undervisningen:

INTERVJUARE: "Okej. Ska vi bläddra fram, den här tredje delen med kunskapskrav då. Har det någon betydelse för dig?"

LÄRARE: "Ja. Där har du ju det som är viktigt kan jag tycka".

INTERVJUARE: "Men är det något som du aktivt använder i planeringen också?"

LÄRARE: "Ja."

INTERVJUARE: "När du tänker hur du undervisar..."

LÄRARE: "Ja, men alltså hur det ska leda dit. Mm. Jo, men det här tycker jag... det är levande. Mm. Mer det här än kanske, ja även det här, men det här är mer..."

INTERVJUARE: "Just det, kraven mer än syftet."

LÄRARE: "Det är målet, det är målet liksom. Ja, som... ja." (lärare i åk 1–3, NO, SO)

Kunskapskraven ses alltså av läraren som ett mål, det är dit eleverna ska nå. Men som vi såg i citatet ovan så behöver inte det betyda att sådant som lust att lära, eller att väcka elevernas intresse, blir underordnat. Trots att kunskapskraven är målet, enligt läraren, planerar hen inte i förväg för hur hen ska bedöma elevernas kunskaper. Istället gör läraren fortlöpande bedömningar av om eleverna hänger med och kan då se om de behöver jobba vidare med någonting.

Just detta att lägga stor vikt vid att väcka elevernas intresse och att i undervisningen följa elevernas frågor och intressen, även om det gör att man avviker från sin planering, är det flera av lärarna på lågstadiet som pratar om. På detta sätt pratar inte de högstadielärare vi intervjuar om att de följer elevernas intressen och frågor, även om också lärarna på högstadiet pratar om att de vill väcka elevernas intresse. En högstadielärare säger så här:

"Ibland har jag känt en liten stress för att man måste gå vidare från ett område till ett annat för att hinna med och beröra alla delar, när jag kanske känner att 'nu hade det varit värdefullt att stanna lite längre i det här, för att det har blivit ett väldigt bra...' Det finns ett stort intresse hos eleverna och här kanske det finns mer att hämta. Och då kan jag känna att 'ja, nu måste vi egentligen bryta

här och gå vidare till nästa, för att annars kommer vi inte hinna med allting i det centrala innehållet som vi måste behandla'. Det kan jag verkligen känna." (lärare i åk 7–9, biologi)

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att även om vår empiri ger intrycket av att kunskapskraven är en del av kursplanen som lärare lägger mycket stor vikt vid, verkar deras påverkan på planering och undervisning vara större på högstadiet än på lågstadiet.

## Hur gymnasielärare beskriver att de använder ämnesplanen i sin planering och undervisning

### Ämnesplanen används på olika sätt

Ett flertal faktorer kan ligga till grund för hur en lärare planerar och genomför sin undervisning, ämnesplanen är en av dem. Vi ser i våra intervjuer att ämnesplanen kan vara styrande i olika grad och på varierande sätt. Lärarna kan basera sin planering och undervisning på ämnesplanen, på mer övergripande delar av styrdokumentet såsom examensmål för ett nationellt program, på undervisning man gjort tidigare och utvärderingar av den, eller på elevens önskemål och behov. I det här avsnittet visar vi exempel som illustrerar hur lärare balanserar de olika faktorerna.

### Ämnesplanen en bakgrund att stämma av mot men vissa delar används mer aktivt

I intervjuerna ser vi exempel på att lärare beskriver att det innehåll som tas upp i undervisningen är något som de har ”i huvudet” och att de erfarenheter de har med sig är styrande för det grundläggande upplägget. Läraren som citeras nedan lägger också vikt vid att anpassa innehållet till den elevgrupp som undervisas och tar in aktuella händelser i undervisningen. Men det centrala innehållet i ämnesplanen fyller en funktion som något som hen kan stämma av mot för att säkerställa att hen inte missar att ta upp något som står angivet där i sin undervisning.

INTERVJUARE: ”Men du som har jobbat så länge, har du förändrat ditt sätt att planera, eller ditt förhållningssätt till planering?”

LÄRARE: ”Jag tror att jag är nog mer avslappnad, det måste jag säga. För att ett, två, tre så kör det in ett flygplan i World Trade Center, det blir en tsunami eller nåt sånt där. Och det vet man inte i förväg heller. Och det behöver man ju ha tid och utrymme för. Och en planering då, speciellt i samhällskunskap, och om man tänker i psykologi också, det är en kortare kurs. Jag har gått sån där fortsättningsutbildning, men jag har väldigt... stoffet finns ju i mitt huvud. Så det är liksom sorterat redan. I samhällskunskap är det ju tre kurser, det är sam 1, 2, 3. Och dom... där är det ju betydligt svårare tycker jag, att hålla det centrala innehållet så där, det blir ju fel, så där behöver man dom här styrdokumentet... kolla upp.” (lärare i samhällskunskap/psykologi)

Läraren nedan beskriver hur hen kombinerar erfarenhet, sådant som är aktuellt i omvärlden, planeringar från tidigare år samt sitt eget och elevernas intresse. Men läraren pekar samtidigt på hur det centrala innehållet anger vad som måste tas upp i undervisningen. Hur fritt man som lärare kan förhålla sig och ta in inspiration från annat än styrdokumentet varierar enligt den här läraren mellan olika ämnen men även mellan olika kurser i samma ämne. När det centrala innehållet är mer omfattande är undervisningen mer given på förhand. Det finns mindre plats att vara flexibel. Läraren nedan beskriver att de inledande kurserna i hans undervisningsämne har ett mer omfattande centralt innehåll som ska tas upp vilket därför ger läraren mindre friutrymme. Läraren berättar också att det för med sig att möjligheterna blir mindre att ta upp sådant som hen själv och/eller eleverna tycker är intressant och spännande.

LÄRARE: "Ja, om man säger så här, om jag pratar mina ämnen, i samhällskunskap är det väl kanske lite grann... just nu [början av maj] kan man tänka sig att vi planerar inför hösten med tanke på att det är val. Så måste man väl försöka fundera på... och det är kanske det som är i samhällskunskap att det är lite grann beroende på våra kursplaner om du tänker på samhällskunskap 1, 2 eller 3. För är det till exempel sam 1 så är det betydligt mer styrt än sam 2 och 3. Där har du ju en betydligt större frihet. [...] Men tittar man då på den planeringen så, i 1B-kursen så blir det ju betydligt mer att man vet att allt det här ska göras. Då får man ju helt enkelt fundera på: vad är lämpligt att ta upp beroende på vad som händer i världen och vad som händer lokalt, regionalt, nationellt med mera. Tittar man då på 2-kurser och 3-kurser i samhällskunskap så kan man ju anpassa sig mycket mer utifrån andra saker vad nu det kan vara. Historia är kanske för min del inte alls lika styrd av vad som händer i vardagen. [...] Även där se ser man att historia 1 och 2 blir olika beroende på hur man kan göra upplägg. Historia 2 är ju mer... lite mer fri att kunna blanda och ge utifrån både vad jag tycker är spännande, men även vad man vet att elever kan tycka är intressant. Men naturligtvis kopplat till det som måste gås igenom. Så det beror lite grann på vilken kurs du har, i mina ämnen, hur man... när hösten kommer, vad man ska göra och... Som sagt, vi uppfinner ju inte hjulet alla gånger, varje höst när hösten kommer, utan man ser ju saker som man har gjort som... om sen samma uppgift, eller en liknande uppgift som modifieras något, om den kommer tillbaks... beroende på: när kan den komma i tid. Det är ju inte säkert att allting följer samma mönster.

INTERVJUARE: "Det som måste gås igenom sa du. Då menar du det som står i det centrala innehållet?"

LÄRARE: "Centralt innehåll, ja". (Lärare i samhällskunskap/historia)

Exemplen ovan är från lärare som undervisar i gymnasiegemensamma ämnen, men vi har också sett exempel på att lärare som undervisar i yrkesämnen uttrycker att ämnesplanen används som något att stämma av mot. Men istället för att sådant som aktuella händelser påverkar planering och undervisning så påverkar att undervisningen till viss del bedrivs genom att eleverna jobbar på en restaurang. En lärare beskriver hur de utformar sådana praktiska moment med tanke på att eleverna ska lära sig något som är relevant för det yrke de utbildar sig till men att man stämmer av det som eleven övar sig på i dessa praktiska moment mot ämnesplanerna.

LÄRARE 1: "För vår del så är det så att vi inte är på ett och samma ställe. Utan vi är lite utspridda. Vi på RL. Och då kan det vara så att, för att få göra grejer tillsammans, bageri, servering och kök. Då samlas vi och säger att då, vi har ju ett samarbete med en restaurang. Och då kommer alla dit liksom och genomför... Och vi försöker ju att få in det i planeringen. Varje år. Vi gör ju ett sånt där årshjul. Men ibland så blir det ju förändringar ändå. Men det är ju liksom... vår grej att lösa det."

LÄRARE 2: "Ja, fast det där är ju positivt. Vi gör det ju för att det tillför eleverna nånting. Vi tittar ju alltid, stämmer det här med våra kursplaner? Och allt det där. Är det ingenting som funkar, ja men då gör vi det ju inte." (Lärare livsmedelsämnen, bageri/konditoriämnen)

Lärare beskriver att elevernas förutsättningar och önskemål påverkar upplägget på undervisningen. Vi kan också se exempel på att lärare förhåller sig olika till ämnesplanen beroende på vilken bedömning man gör av elevernas kunskapsnivå och

beroende på hur motiverade de uppfattas vara. Det första citatet nedan visar på att ett upplägg som fungerat förut kan visa sig fungera sämre för en annan grupp av elever. Centralt innehåll uppfattar lärare ska behandlas i undervisningen. Men en lärare beskriver hur undervisningen som en anpassning till elevgruppen inriktas mot att eleverna ska kunna uppnå kunskapskraven på E-nivå, det är det som läraren beskriver sätter ramen. Läraren som står för nästa citat nedan beskriver hur hen öppnar upp för att det eleverna visar intresse för ska få forma undervisningen. Så länge det som eleverna önskar finns i centralt innehåll eller kunskapskrav kan läraren anpassa undervisningen till vad eleverna vill.

”Stora dilemman ibland. Så att, jag menar man gör ju en grund så här, innan dom kommer innan man har lärt känna... Jag lämnade ju en fantastisk trea nu, där jag knappt hade satt så höga betyg nån gång. Våldigt självgående och duktiga elever. Och så fick jag en ny etta nu. Som blev en chock för mig, och alla andra som har dom. Så där får man ju verkligen lusläsa kursmål, så att man fokuserar enbart på kunskapskraven och kursmålen. För att jag kan inte gå utanför ramen. Utan jag får ta det mycket, mycket långsammare, och så vidare. [...] Min förra klass var ju så högpresterande, många, så att dom krävde ju en högre nivå i undervisningen. Så att där fick jag... men nu har jag sänkt ribban igen. Men till E-kraven i kursmålen. Men det är inte lätt. Det är det inte.” (Lärare i vård- och omsorgsämnena)

”Jag tänker att... jag tycker att det är jättesvårt med den där övergripande planeringen, för jag vill helst träffa klassen först. Jag vill liksom se, vad är ni för ena, vad har ni för nivå. [...] Och sen startar liksom samtalet i klassrummet ungefär: vad är ni för ena, vad har ni gjort för nånting och så här. Så säger dom nånting, och så kollar jag finns det här med i det centrala innehållet, står det i kunskapskraven. Ja, men det här skulle vi kunna köra. Känns det okej? [...]” (Lärare i samhällskunskap/psykologi)

Lärare ger sammanfattningsvis uttryck för hur de låter sådant som erfarenheter och elevers önskemål och behov påverka sin undervisning. De stämmer av mot ämnesplanerna, framför allt mot det centrala innehållet, och kan därför sägas använda delar av ämnesplanen mer aktivt än andra.

### Läromedel som stäms av mot ämnesplanen

I intervjuerna visar lärares uttalanden på olika sätt att använda läromedel i planeringen av undervisningen. I några fall är läromedlen grunden för det innehåll som lärarna beskriver att de tar upp i undervisningen. Vissa lärare beskriver uttryckligen hur de ändå använder ämnesplanen, framför allt centralt innehåll, när de väljer läromedel. Det finns exempel både från mer praktiskt inriktade yrkesämnena och matematik.

LÄRARE 1: ”Vi utgår från det centrala innehållet. Tar dom här vad, varför och hur-frågorna. Kursmålen.

INTERVJUARE: ”Nån annan som gör nåt annat?”

LÄRARE 2: ”Man kan ju titta på befintliga läromedel. Och sen kolla igenom dom, och sen kolla igenom det här och försöka få ihop, få det att gå ihop liksom. Och sen har man ju laborationer och så. Det är väl också läromedel, man kollar: vad kan passa till det här.” (Lärare el- och energiämnen)

"[...] LÄRARE 1: "Någonstans följer ju vi ett läromedel och det värderar vi, i alla fall initialt, är det här en bra bok, tar det här upp rätt innehåll. När vi väl har tagit det beslutet så utgår vi från tidigare planeringar och den litteratur vi använder oss av." [...]

INTERVJUARE: "När ni utvärderar läromedlet är det utifrån era ämneskunskaper eller utifrån det centrala innehållet?"

LÄRARE 1: "Då är det centralt innehåll som värderas, och det värderas ju om och om igen."

LÄRARE 2: "Vi bockar ju av utifrån det som finns i det centrala innehållet, t.ex. det här med rotationsvolymer. [...] Vi kollar om allting är med."

INTERVJUARE: "Så läromedlet är viktigt i matematik?"

LÄRARE 2: "Ja, det är ju det som styr. Men där ger vi ju också andra uppgifter om vi tycker att det är dåligt. Vi frågar ju lite om vi tycker att vi själva kan göra bättre. Men det som går igenom är ju läromedlet." (Lärare i matematik/fysik)

Andra lärare uttrycker, av olika skäl, att de är mindre styrda av läromedel när det gäller hur de lägger upp och utformar undervisningen. Vissa lärare bedömer att de läromedel som står till buds i deras ämnen är breda och inte tillräckligt flexibla, och gör därför avsteg från dem, medan andra stämmer av mot elevgruppens önskemål. Men lärarna har det gemensamt att de beskriver att de stämmer av mot ämnesplanen. Lärarna menar att läromedlen i stort är uppbyggda efter den, särskilt efter det centrala innehållet.

"Precis, det känns som att många böcker... Eftersom centralt innehåll, precis som kunskapskraven, också kan tolkas smalt eller brett, vad är det som ska tolkas in. Så är det som att de flesta läroböcker är som att allt som skulle kunna tänkas ingå i det här är med i boken. Och böckerna bygger oftast på en kursplanering på 100 timmar per kurs och så sitter vi där med 80. Och då blir det ganska uppenbart att vi kommer inte att hinna hela boken. Ok, vad är det i boken som faktiskt motsvarar det som de behöver kunna utifrån kursplanen, ämnesplanen." (Lärare matematik/samhällskunskap)

"Vi har bytt läromedel i samband med, det senaste, Gy11. Sedan dess har vi varit ganska nöjda, vi har utvärderat flera läromedel och det vi har nu verkar vara på lagom nivå. [...] Så vi har läromedel i grunden och försöker möta elevernas intresse och utöka det som de frågar om. Då finns så mycket på nätet, som artiklar och Forskning och framsteg t.ex. som man kan använda." (Lärare i biologi/naturkunskap)

LÄRARE: "Jag tänker, ibland så gör jag så också att jag tittar i nån lärobok som vi har eller som finns... hur författaren har tolkat... så att man får lite idéer."

INTERVJUARE: "Alltså tolkat styrdokumentet, tänker du?"

LÄRARE: "Nej ämnet, syftet. Oftast är ju böckerna idag knutna till centrala innehållet. Och då är det bra ibland att titta: vad tar dom upp. Hur. Och så. Det tycker jag kan vara bra." (Lärare i pedagogik)



I enkäten har vi dock sett exempel på lärare som inte längre använder någon del av styrdokumenten aktivt utan som förlitar sig på att läromedlet stämmer överens med ämnesplanen.

”Tänker mig att styrdokumenten är använda av oss första gångerna vi körde kursen liksom av läromedelsförfattare. Numera öppnar jag dem knappt.” (Lärare i matematik, enkätsvar)

Vi ser också exempel på lärare i materialet som valt att inte använda en lärobok, utan som istället utgår från ämnesplaner och framförallt det centrala innehållet.

” Det är det enda styrdokumentet som vi måste vägledas utifrån. Det är inte som att läromedel avgör vad vi undervisar utifrån. Det står i ämnesplaner och centralt innehåll och sen utifrån det får man tänka hur kan vi jobba med det där på bästa sätt. Nu är många läromedel utformade utifrån styrdokumenten, i samhällskunskap har jag valt att inte ha en lärobok. Så det är olika mellan olika lärare. Men det är inte så att jag tar en bok och nu får den avgöra vad vi ska göra på en kurs. Det blir ju lite knas om man enkom går utifrån det.” (Lärare samhällskunskap/geografi)

Lärare ger alltså uttryck för att balansera påverkan från läromedel och ämnesplanerna på olika sätt. I regel beskriver de som ger läromedlen stor vikt i sin planering och undervisning dock att de stäms av mot ämnesplanerna.

### **Ämnesplanen ses som en form av auktoritet som lärarna har att tolka och tillämpa**

Det finns exempel på att lärare hamnat i diskussioner med elever och deras vårdnadshavare. Då kan det som står i centralt innehåll och kunskapskraven (även om läraren i det här fallet benämner det betygskriterier) vara något att peka på för att legitimera sitt eget handlande. Men läraren säger också att det ligger i lärarnas profession att tolka dem och förklara och stå för den professionella tolkningen gentemot föräldrar.

”[...] Man kan sitta på utvecklingssamtal och eleverna förstår vad man efterfrågar, men dom kanske inte har förmågan. Medans föräldrarna förstår inte, och vill att vi.... Alltså dom går in som lekmän och ska liksom styra upp våran professionalism, och det är ju en del i våran profession, precis som läkarna har sina vetenskapliga begrepp och allt det där. Och jag tycker det... vi måste förstå liksom innebörden av och vikten i just det centrala innehållet och betygskriterierna. För det är en del i likvärdigheten också skulle jag komma till. [...] Och det är ju uppstyrt i det här... Så att jag tycker det är viktigt att vi försöker... värna om att vi diskuterar det centrala innehållet och kriterierna. Och det är liksom våran profession och vi åskådliggör det för eleverna, och eleverna förstår det, och dom tränas ju i dom här förmågorna och dom här återkommande orden och stoffet. Och även om dom inte kan det när dom börjar matte 1, som du [hänvisar till kollega] säger, så kan dom det när dom går ut. Du har liksom, du kan det här och du har delgett det till dom. Medans det kan bli ett problem på många plan, när lekmän går in och ska styra upp det här.” (Lärare i svenska/religionskunskap/filosofi)

En ämnesplan kan alltså fungera som ett sätt att stå emot elevers och föräldrars synpunkter på lärarens undervisning och bedömning, men läraren måste också visa att de äger tolkningen av dokumentet.

### Erfarenheten kan fungera som utgångspunkt

Det är naturligt att en lärare som tidigare undervisat på en kurs inte börjar från noll när hen planerar och genomför sin undervisning. I det här avsnittet ger vi exempel på några lärare som beskriver hur erfarenheten är grunden i deras planering. Med det inte sagt att planeringen inte är levande, gjorda erfarenheter leder också till förändringar i det upplägg som man ursprungligen planerat.

”Har man tur så har man ju gjort kursen förra året, och... så, ja om man inte ska ändra på nånting så kanske man kan bara behöver fokusera på att få hem grejer till alla då. Så kör man ungefär som förra året. Kanske så förbättrar man det sen. Jag vet inte. Det var ju rätt jobbigt där 2011 kan jag säga.” (Lärare el- och energiämnen)

”Vi brukar ha några dagar i augusti, innan undervisningen drar igång. Då har vi insatta pass där de som ska ha kursen samlas. Då plockar vi upp det som skrevs när kursen tog slut läsåret innan. Det gänget som hade kursen då försöker skriva ned vad som blev bra och vad som blev dåligt den gången. Det dokumentet är början, vad gjorde vi förra året.” (Lärare i matematik/fysik)

Dessa lärare som betonar vikten av tidigare erfarenheter beskriver dock i andra delar av intervjuerna att de även tar hänsyn till ämnesplanen i sin planering, men det blir då mer för avstämning.

### Elevernas önskemål ges plats

I läroplanen för gymnasieskolan finns bl.a. skrivningar om att lärarna ska svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen, för att låta eleverna pröva olika arbetssätt och arbetsformer och för att tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen. I vårt material ser vi exempel på att lärare på ett tidigt stadium i en kurs låter eleverna påverka *hur* de vill lära sig. Dessa lärare hänvisar emellertid inte uttryckligen till läroplanens allmänna delar. De beskriver också att ämnesplanen fungerar som ram för elevinflytandet.

LÄRARE 1: ”[...] Men så finns det ju olika tillvägagångssätt. *Hur* man kan ta in den här... stoffen, faktan, och lära sig det här. Med eleverna då. Men att det är vi som, när vi samplanerar, okej: gör vi det här. Kunskapskraven ser ut så här. Vi har ju oftast, det kan man väl säga, att vi har ju oftast på programmen, eller på kurserna, att man har en examinationsfråga. Så att den är känd för eleverna när man startar ett arbetsområde. Så dom vet ju vart det är dom *ska* nånstans. Men sen så, innehållet i lektionerna. Där kan ju dom vara med och styra om hur: ja men det här arbetsområdet, skulle inte vi kunna, då kan dom vara med och styra *hur* dom vill lära sig det här. Men att det är vi som ändå, på nåt sätt, måste vara dom som kontrollerar, att man håller kvar syftet med varför man gör det här.” INTERVJUARE: ”Examensfrågan, är det ni som arbetar fram den? Eller var hämtar ni den ifrån?”

LÄRARE 2: ”Från betygskraven och centrala innehållet. Vad det ska leda mot.” (Lärare i pedagogik, lärare i pedagogik/engelska)

”[...] För mig är det också viktigt att eleverna är delaktiga i arbetet. Så vi brukar utgå från det centrala innehållet och plocka ut varje del. Det här är vad vi ska göra och hur:et försöker vi jobba med tillsammans. Därför blir det en repetition för mig också av vad vi ska ta upp men att jag och

eleverna diskuterar vilka vägar vi ska. Sen är det olika mellan vilka grupper man har. [...]” (Lärare i samhällskunskap/geografi)

Lärare på skolor med elever som i genomsnitt är mycket studiemotiverade ger i intervjuerna i mindre utsträckning uttryck för att de har ett behov av att hitta motivationen hos eleverna och av att involvera dem i valet av arbetssätt och bedömningsformer. Där talar lärare mer om planering inför gemensamma prov på skolan. Och om vikten av att ha hunnit igenom det som behövs för att förbereda inför prov, se avsnittet *De nationella proven kan stärka fokus på centralt innehåll* nedan.

”Det är lite speciellt, vi samarbetar väldigt mycket. Vi har gemensamma prov t.ex. vilket spelar väldigt stor roll för planeringen. Då måste alla ha hunnit dit till det datumet, man måste ha gått igenom alla moment så att alla kan göra provet på samma villkor.” (Lärare i matematik/fysik)

Det som lärarna som vi citerat här beskriver hur sammansättningen av elever påverkar lärares förutsättningar i arbetet med planering och genomförande av undervisning.

## Hur lärare använder de olika delarna i ämnesplanen

Fokus i det här avsnittet är på hur lärare beskriver att de använder sig av ämnesplanens olika delar, syfte, centralt innehåll och kunskapskrav.

### Syftets roll i planeringen

Resonemang om ämnets syfte får mindre utrymme i intervjuerna. Lärare från olika slags ämnen – yrkesämnena och gymnasiegemensamma ämnen – beskriver syftet som något mer övergripande som man läser igenom och behöver ha kunskap om, men som inte är det mest tongivande i den konkreta planeringen av en kurs. Det finns ett syfte per ämne vilket innebär att flera kurser i regel utgår från ett gemensamt sådant. Lärare ger också uttryck för att syftet och målen för ämnet återspeglas i kunskapskraven och uttrycker att man indirekt tar hänsyn till dem när man tar hänsyn till kunskapskraven.

”[...] Alltså ämnets syfte, det är så klart att man måste ha koll på det. Vad syftar ämnet till. Men sen är det ju ett jättelevande material. Som du säger, hela tiden att man går tillbaks och kollar, och verkligen när man går in i en ny uppgift... Och det är oftast ganska många kunskapskrav som finns med i varje uppgift. Och att man ger eleverna, hela tiden, chansen att återkomma till... för att utveckla förmågorna.” (Lärare i pedagogik)

”Det där med syftet det är ju det man försöker tränga in i vid starten och det som man börjar med när man är ny. Jag som har börjat med lite nya ämnen längs vägen, då läser man jättemycket om syftet och försöker få till rätt nivå och utgångspunkt. Men när man väl är det så är det mer fokus på centralt innehåll. Jag som har två naturkunskapskurser, det är samma syfte, men då blir det fokus på centralt innehåll och på betygsriterier. Då kommer ofta syftet och förmågorna som man bedömer in i kunskapskraven. Så då blir det mer ur den synvinkeln som man jobbar med syfte. I alla fall tänker jag så.” (Lärare i naturkunskap/matematik)

Vi har emellertid också sett exempel på hur syftet sägs användas mer aktivt som komplement till centralt innehåll och kunskapskrav, som ett sätt att säkerställa att

man inte missat något i en kurs. En lärare beskriver också att syftet kan bli en konkret hjälp när det blir för mycket fokus på kunskapskraven i planeringsarbetet, eller när det blir ont om tid i undervisningen av olika orsaker och hen därför behöver prioritera.

LÄRARE: "Jag gör ju så att trots att jag har haft kursen förut så går jag in och läser vad jag specifikt bör gå in på under kursen. Går alltså igenom centrala innehållet och allt det här. Men sen går jag också in på ämnet och tittar där, för att inte missa något."

INTERVJUARE: "Vad är det du ser i ämnet som du inte hittar i det centrala innehållet?"

LÄRARE. "För oss är det inte så jättekonstigt. Jag menar de ska bli frisörer, vi utbildar ju mot att de ska bli så anställningsbara som möjligt, ta gesällprov och sådana saker. Det är viktigt för oss. Det är mer för min egen skull, för att jag ska ha koll på att jag är på rätt bana. Jag är ofta inne och läser där så att jag vet att jag inte har missat något i kursen." (Lärare frisörämnen)

"Ibland kan man kanske säga att man behöver zooma ut ibland. Att man blir lite såhär, i viss planering eller såhär att man blir, känner sig lite bunden av t.ex. kunskapskraven eller det här att vissa saker ska testas... Då kan man ibland behöva såhär, ok, man går tillbaka till syftet. Var ska jag nu. Eller om det är såhär, det här gick mycket långsammare än jag trodde, vad behöver jag prioritera bort. Då kanske man går tillbaka till syftet. Ok. Och det kan vägleda en i vad man bör prioritera och inte. Det är det hela tiden, inzoomning och ut." (Lärare historia/svenska)

Vi kan alltså se en variation i hur aktivt syftet används av olika lärare men den övergripande bild som de intervjuade lärarna ger uttryck för är att syftet är något man tagit del av och snarast internaliserat i sitt arbete.

### **Centralt innehåll en grundbult som kombineras med kunskapskraven**

Det centrala innehållet spelar enligt vad som framkommer i våra intervjuer en central roll just i planeringsfasen när lärarna avgör vilket innehåll de ska ta upp vid sin planering av arbetsområden. Men även kunskapskraven finns med i planeringen som t.ex. en hjälp att avgöra hur mycket fokus som läggs på olika delarna av det centrala innehållet, det illustreras i citaten nedan.

"[...] Ja men det är ju det som, för mig är det grunden när jag startar mitt tänk. Det här med planering. Då går jag alltid in och tittar på kursen. Ja men Skolverket, alltså er hemsida är ju den som man, ja, men man går ju in och tittar, även om man har gjort det flera gånger, Och så har man ju gjort sina matriser och det här. Så är det ju ändå det här: jag vill köra igenom allt och få helheten, sen så går jag in mer på detalj, för varje centralt innehåll är ju oftast så. Och så sen så tänker jag såhär: okej, vad finns det? Vad har vi gjort? Hur kan man jobba med det här? Och så börjar man titta på kunskapskraven. Jag vet inte i vilken ordning det sker, men är som en enda... samtidigt det här sker, då går man in och tittar på dom här kunskapskraven, och då tänker man vilken av dom här passar in på det här innehållet. Vad är det jag vill att vi ska beta av, nu, så att dom får chansen... då tittar man och så läser man på kunskapskraven, och sen så försöker man göra en struktur. Så där. Det börjar alltid med centralt innehåll och kunskapskrav." (Lärare i pedagogik/engelska)

"Det centrala innehållet framför allt. Sen tittar man ju på kunskapskraven mer när man tänker på hur mycket... tryck ska jag lägga på den här delen. För i det centrala innehållet står det ju

ingenting om hur mycket tid man ska lägga av sin kurs, eller hur mycket fokus. [...]” (Lärare i samhällskunskap/religionskunskap/historia)

Det finns lärare som beskriver att det centrala innehållet är det som undervisningen ska behandla och ger uttryck för att kunskapskraven i sin tur beskriver hur det centrala innehållet ska omvandlas till arbets- och bedömningsuppgifter för eleverna.

”Mm. Kunskapskraven har man ju liksom en känsla av, kunskapskraven är ju dom samma egentligen i alla ämnena, nivån är ju densamma. Sen byts ju orden ut så att säga, för att beskriva vad man håller på med. Men jag tycker mer att... den centrala innehållet är ju mer det som, det här ska ju finnas med, så att säga, i min kurs. Medan kunskapskraven är ju mer *hur* jag ska arbeta med stoffet. Som beskrivs ju i det centrala innehållet. Hur måste jag jobba med stoffet för att dom ska uppnå dom här kunskapskraven. Så det styr nog mer hur jag utvecklar själva uppgifterna som sådana, eller det examinerande arbetet.” (Lärare i samhällskunskap/religionskunskap/historia)

I enkäten uttrycker en lärare kritik mot praktiken att hela tiden tala om för eleverna exakt vad som ska uppnås med varje lektionsaktivitet. Läraren uttrycker att kunskapskravens konstruktion styr hen mot att arbeta så och att det påverkar elevernas upptäckarglädje och nyfikenhet negativt att jobba mot kunskapskraven på det sättet. Det kan också göra eleverna rädda för att göra fel och på grund av det påverka deras lärande negativt.

”Centralt innehåll påverkar mycket mer. Kunskapskraven påverkar såtillvida att jag ser till att jobba med det centrala innehållet på ett sätt som gör det möjligt för eleverna att uppnå kunskapskraven. Det som bör påverka undervisningen mest av allt är att arbeta på ett sätt som ger eleverna en allmän nyfikenhet och upptäckarglädje inför världen. Kunskapskraven bidrar snarare till yttrestyrd motivation än till inrestyrd dito. Som lärare är jag ju ändå tvungen att förhålla mig till dessa, men försöker leda mina elever i rätt riktning utan att hela tiden prata om exakt vad som ska uppnås för ett visst betyg i varje aktivitet. Jag vill hellre att eleverna utvecklar entusiasm och många behöver även inse att man måste våga göra fel för att kunna utvecklas.” (Lärare i spanska, enkätsvar)

Genom att binda ihop kunskapskraven med det centrala innehållet i olika kurser arbetar vissa lärare för att få eleverna att förstå hur kurser hänger ihop och hur de leder mot samma mål. Samtidigt använder de kunskapskraven för att göra det tydligt för eleverna hur de kommer bli bedömda.

”Och för min del, om jag kollar på det centrala innehållet, så kanske det finns vissa punkter som hänger ihop med varandra. [...] Och sen utifrån, jag tänker... vad ska det vara för... hur ska dom visa deras kunskapsnivå. Man har ju alltid med kunskapskraven. Utifrån den planeringen. Och jag tänker att min undervisning ska ju ligga till grund för... Det dom har lärt sig på lektionerna, det ska dom känna att det hjälpte dom i... när dom ska bli bedömda.” [...] (Lärare i vård- och omsorgsämnen)

I lärarnas beskrivningar finns flera exempel på hur centralt innehåll är en viktig utgångspunkt i arbete med att planera undervisningen men att även kunskapskraven spelar en roll.

### De nationella proven kan stärka fokus på centralt innehåll

I ämnen som har nationella prov har vi sett exempel i intervjuerna och i enkätkommentarer på att lärare påverkas av proven när de avgör vad de ska undervisa om och när. Lärare i matematik beskriver att de är mer styrda av det centrala innehållet när det finns nationella prov eftersom de måste hjälpa eleverna att bli förberedda om de ska kunna klara proven.

"[...] Men i samhälle 1, liksom i historia, där har man mycket som står i centralt innehåll men man kan välja ut utifrån vad som står i de långsiktiga målen vad som är viktigt. Att mänskliga rättigheter det är viktigt och demokrati, det är det viktiga. Sedan kan man tänka att hur ska jag planera min undervisning för att allt det här andra ska komma in ändå. Att det kommer in i en diskussion, det kommer in i en nyhetsrapportering eller en slutsats. Det behöver inte vara något som levereras av läraren, det kommer in automatiskt. Men det vågar man inte riktigt i matte. Att tänka att om jag planerar så här så kommer jag nog komma in på fullständiga andragradsekvationer. Man vågar inte riktigt. Utan då blir det mer att den här lektionen måste handla om, den här lektionen måste handla om... Sen behöver det inte vara att läraren måste stå och leverera det. Men man måste ha lektioner som måste handla om var och en av sakerna, man vågar inte göra den gallringen från början. Allt kommer på nationella." (Lärare matematik och samhällskunskap)

I ämnen utan nationella prov, som samhällskunskap, som nämns i citatet, upplever lärare däremot att det finns en större frihet att välja innehåll utifrån målen i ämnesplanen.

### Kunskapskraven finns med i planeringen och undervisningen

Lärares beskrivningar av vad de utgår ifrån när de planerar sin undervisning visar på flera exempel på att kunskapskraven spelar en roll här. Lärarna ger också uttryck för faktorer som ligger bakom att kunskapskraven tar plats. Exempelvis beskriver lärare att de måste ha underlag för betygssättningen och upplever att de behöver ge eleverna flera möjligheter att på olika sätt visa att de lever upp till kunskapskraven. Lärare lägger också tid på att förklara för eleverna hur de kan leva upp till kunskapskraven både genom att tala om dem och genom att konstruera uppgifter och övningar i undervisningen som konkretiserar dem för eleverna

### Lärarna planerar för att få ett relevant och heltäckande underlag för betygssättningen

Kurserna i gymnasieskolan ska alltid utmynna i ett betyg och för att kunna ha ett bra underlag för det räcker det enligt lärare vi intervjuat<sup>91</sup> inte att planera så att det centrala innehållet tas upp i undervisningen. Även kunskapskraven måste beaktas för att de bedömningsuppgifter som utformas ska vara relevanta för betygssättningen.

---

<sup>91</sup> Sådana svar syns även i öppna kommentarer från enkäten till gymnasielärare både kopplade till frågan om *När du planerade ämnets kurser – hur stor betydelse hade följande? (exempelvis ämnesplanen, läromedel eller läromedelsanvisningar etcetera)* och till frågan *På vilket sätt anser du att kunskapskraven påverkade aktiviteter och/eller vilket innehåll som togs upp på lektionerna?*

”Det är klart att eftersom det är kunskapskraven vi förmedlar och kunskapskraven vi dokumenterar i så blir det ju dem vi jobbar mest med. Men upplägget på vår undervisning bygger ju på en plan utifrån det centrala innehållet först. Men är man ny i yrket kan det vara lite snurrigt i början. Att man skolas in i att börja med att titta på syfte och mål och det centrala innehållet, börja där! Sen ska man ju testa, det står ju inte i detalj i kunskapskraven, utan kunskapskraven handlar om alla elva punkterna i det centrala innehållet som ingår i kursen. Där skulle jag säga att är man ny i yrket där kan det bli struligt. Att shit nu har jag ju lagt upp planeringen helt efter det centrala innehållet och sen upptäckte jag att jag inte hade testat i kunskapskraven – så har jag ju hört nya lärare som sagt. Att jag lade ju upp efter centrala innehållet så fanns det inget i det som kopplade till kunskapskravet.” (Lärare i samhällskunskap/geografi)

INTERVJUARE: ”Vilka moment planerar man för, kurser, arbetsområden, lektioner, planerar man för examination?”

LÄRARE: ”Allt. Men lite, om vi ska återgå till ”tratten”, man planerar för kursen, innehåll. OK, vilka moment ska jag då planera upp efter det här innehållet. Vilka examinationer kommer jag då ha, fine. Och så bokför vi dom. Och så upp till den här examinationen ska jag ha de här lektionerna, som förberedelse eller arbete eller vad man nu ska säga. Så tänker jag.” (Lärare i matematik/samhällskunskap)

Det finns exempel på lärare i vårt material som har ett mycket strukturerat planeringsarbete för att säkerställa att man har ett bra underlag för att kunna sätta ett rättvisande betyg, medan andra lärare inte planerar för bedömning.

LÄRARE 1: ”Hur många gånger alla kunskapskrav, hur många gånger ska vi testa de olika kunskapskraven så att vi kan specia ut det.”

LÄRARE 2: ”Vi gör det som grupp i engelska. Vi har ett dokument där vi lagt fast att vi vill beröra de här kunskapskraven minst fem gånger. Och vi har som mål att ha små uppgifter och stora uppgifter men att ge många chanser för att visa progression och förbättring.”

[LÄRARE 1 visar matris på dator] LÄRARE 1: ”På den ledden har vi alla kunskapskrav och på andra hur vi testar dem. Uppdelat på uppgifterna och gentemot kunskapskraven och hur många gånger de testas. På vissa uppgifter väljer vi antingen läsa eller höra.”

LÄRARE 2: ”Det kan vara mindre eller större uppgifter. På så sätt så vet vi att vi aldrig kommer till slutet och upptäcker att vi aldrig testat eller mätt ett kunskapskrav och inte har underlag.” (Lärare i engelska/idrott och hälsa, lärare i engelska)

Läraren som citeras nedan planerar för bedömning när det gäller vissa moment, men inte för andra.

”Jag gör nog inte det så mycket [planerar för bedömning]. Är själv inte så förtjust i att bedöma för mycket, jag tycker inte om det. Ser vilken press det sätter, i ett sånt skapande yrke, man ser vilken otrolig jämförelse mellan varandra. Det är inget kul.” (Lärare i frisörämnen)

Läraren skiljer mellan det teoretiska och praktiska innehållet i kurserna. Det här citatet berör de praktiska delarna av undervisningen. På andra ställen i intervjun beskriver samma lärare hur hen hämtar begrepp från kunskapskraven att lyfta in i undervisningens teoretiska delar.



**Lärare vill att eleverna får möta kunskapskraven och får visa vad de kan mer än en gång**

Lärare anger flera skäl till att de behöver ta hänsyn till kunskapskraven när de gör sin undervisningsplanering. De säger t.ex. att eleverna behöver ges möjlighet att få återkomma till kunskapskrav flera gånger i undervisningen. Lärare resonerar så av olika anledningar. En anledning är att det tar tid att utveckla en förmåga. Eleverna kan inte behärska sådant som exempelvis källkritik om de inte får chans att lära sig flera gånger, på flera olika sätt. Lärare tar också upp vikten av att inte ett enda bedömningstillfälle ska få bli avgörande för ett betyg och att eleverna därför måste få flera chanser att visa vad de kan. Lärare uttrycker också att de behöver ge eleverna möjlighet att visa vad de kan och att de har utvecklats på olika sätt eftersom elevers starka sidor skiljer sig åt.

"[...] Och som du pratar om, dom här förmågorna. I det här ska dom ju lära sig källkritik, och det är ju inte så himla lätt, och historiebruk och allt sånt där. Det är ingenting du lär dig på fem minuter, dom där förmågorna. Och det måste ju återkomma flera gånger... så att när man bygger sina uppgifter så försöker man ju oftast väva in det där som en bigrej till att försöka förstå nån samhällsförändring eller händelse eller nånting, eller via film eller nånting. Så att dom får med både nån form av tolkning av en förändringsprocess i historia, men också: jaha, hur har den använts då? Så att man, ja men vänta nu, det står i betygskriterierna att det här ska du ju kunna för det betygssteget. Och då kan man ju inte bara låta dom göra det en gång, och så misslyckas dom. Det går ju inte. Du måste ju ge dom fler möjligheter att... För det tar ju ibland kanske en eller två gånger innan polletten trillar ner för dom. [...]" (Lärare i samhällskunskap/historia)

"Tänker att dels ska de kunna visa på olika förmågor och sedan är det viktigt att de ska kunna visa förmågorna på olika sätt. Brukar kunna ha två prov, två inlämningsuppgifter, två större labb-rapporter. Sedan varierar jag inom vilka områden jag lägger ut de här olika sorternas uppgifter. Har inte alltid prov på samma område t.ex. När jag väljer i vilken ordning jag lägger momenten så tänker jag formativt att eleverna ska ha möjlighet att visa olika förmågor igen. Tänker också att det ska vara möjligt visa olika förmågor på olika tillfällen och olika examinationsformer över tid och efter feedback från mig. Det blir viktigt, inte bara det centrala innehållet. Då är det förmågor och kunskapskrav som styr men också att det formativa är viktigt." (Lärare i naturkunskap/matematik)

Lärare beskriver också att eleverna vill ha flera chanser att visa vad de kan, det uttrycks i båda citaten nedan. I det andra citatet nedan ser man att läraren löpande rapporterar resultat till eleverna via en digitalt plattform. Den läraren ser det också som sin uppgift att ge eleverna möjlighet att visa att de lever upp till ett kunskapskrav på flera olika sätt, som vi visade exempel på ovan. Det gör det alltså nödvändigt för läraren att ta hänsyn till att eleverna ska ges flera möjligheter att visa sina kunskaper i förhållande till kunskapskraven redan när hen planerar kursen.

"Eleverna vill gärna testas flera gånger. Man har en dialog i början, såhär har vi tänkt, hör många gånger att får jag en chans till? Och då säger man att vi tränar under hösten och under våren så testar vi igen. Och då vet vi om de kan. Det är viktigt att de får veta det. Det är inte så att vi tänker att hehe, nu vi ska många uppgifter." (Lärare i franska/svenska)

”Vad ska man säga, utefter kunskapskraven, vi jobbar ju mycket med ett verktyg, vi jobbar via [namn på digital plattform]. När vi har resultatrapportering på något, vilket jag har på nästan allt, det är inte många uppgifter de gör utan resultatrapportering. Då blir det ju kopplat till kunskapskraven. Då blir det ju liksom att under varje moment som planeras så tittar jag på vilka kunskapskrav är det som kommer beröras. Jag vill ju försöka att de berör samma kunskapskrav flera gånger så de har flera gånger att visa upp samma sak. Så det inte blir det här snacket, som det har varit mycket, att om man missar på en uppgift så får man det betyget. Men det handlar inte om det utan man ska kunna visa samma kunskapskrav flera gånger. Antingen så är man på samma nivå hela tiden eller så visar man på en utveckling. Står det i ett kunskapskrav att de ska visa med ”säkerhet” i olika redovisningsformer då måste jag ju ha sett till att de haft möjlighet att redovisa på olika sätt, att de har skrivit en debattartikel att de har skrivit en rapport. Då får jag se att det blir så när jag planerar, så visst man får ju se till att det blir så. [...] Så i planeringen så upplever jag att man tittar i hög grad på kunskapskraven.” (Lärare i samhällskunskap/geografi)

Lärare som vi intervjuat uttrycker att det centrala innehållet är mycket omfattande i framför allt vissa ämnen som samhällskunskap, historia, religionskunskap och även matematik. När det gäller samhällsvetenskap, historia och religion pekar lärare också på de inledande kurserna och då särskilt de kortare kurser som omfattar 50 poäng. Detta mönster är tydligt även i svaren på öppna frågor i enkäten.<sup>92</sup> Ett omfattande centralt innehåll kan bland annat leda till att lärarna behöver planera in många bedömningstillfällen och också göra det svårare att arbeta formativt. Hur väl man täckt in den del av kunskapskraven som är kopplade till en viss del av det centrala innehållet kan också fungera som en hjälp för att avgöra hur djupgående undervisningen ska bli när man måste prioritera.

”Man petar inte bort något, men nu har vi testat det här kunskapskravet tre gånger och då gör vi det inte en fjärde gång.” (Lärare i samhällskunskap/geografi)

INTERVJUARE: Känner ni er begränsade av det, blir det som att ni skulle vilja göra på ett annat sätt?

LÄRARE 1: ”Inte i samhällskunskap. Där finns det jättemycket utrymme att jobba för att de ska utveckla förmågorna, bli bättre på att analysera, på källkritisk granskning. I matte skulle jag inte heller vilja säga att, jo, det är väldigt begränsande. Men det är inte mycket som vi skulle vilja ta bort, vi tycker att det mesta vi undervisar i är viktigt. Men det är så mycket på så kort tid och det är begränsande. Det är begränsande för att kunna jobba formativt, det är begränsande för att kunna låta eleverna sätta takten, bearbeta, lära sig på djupet.”

LÄRARE 2: ”Lära sig långsamt men fortfarande kunna.”

LÄRARE 1: ”Precis och så att det blir något som vi ska jobba med tillsammans, inte något som ska betas av. Det är den största utmaningen i matte.” (Lärare i matematik/samhällskunskap, engelska)

”Religionsämnet är kraftigt obalanserat i kursplanen från 2011. Mycket nya mål, kunskapskrav och ämnesinnehåll har tryckts in i en 50-poängskurs. Innehållet skulle enkelt fylla ut en 100-poängskurs. Därmed har inget ovan nämnt en avgörande effekt på planeringen av kursen. Det som avgör

<sup>92</sup> Öppen kommentar efter enkätfrågan: *Eftersom det centrala innehållet är så omfattande hann jag inte gå mer på djupet i de olika delarna så mycket som jag anser att eleverna hade behövt.*

är ett enormt innehåll som ska hinnas med på alltför kort tid. Ta en titt bara på det första av kunskapskraven i kursen så kan ni se att det räcker för att fylla ut kursens alla timmar. Alla kunskapskrav ska examineras och alla ska ha möjlighet att nå A – det styr planeringen och tvingar fram nödlösningar och moment som ska täcka kraven mer än att vara intressanta, elevanpassade, läroplansanpassade eller ens motiverande. Denna kursplan bör ses över och beskäras radikalt. En mycket rolig och för eleverna intressant kurs har tyvärr gått helt fel.” (Lärare i religionskunskap, enkätsvar)<sup>93</sup>

Liksom läraren i religionskunskap i citatet ovan ger en annan gymnasielärare i en öppen enkätkommentar uttryck för hur behovet av att ha ett tillräckligt underlag för betygssättning begränsar möjligheten att arbeta med övningar som har fokus på kreativitet och som ska inspirera eleverna eftersom det inte finns tid kvar till det.

”För att jag ska ha tillräckligt underlag för betygssättning i slutet av kursen behöver jag hela tiden arbeta aktivt med kunskapskraven. Jag vill försöka ge eleverna så många chanser som möjligt att visa sina kunskaper/förmågor på det centrala innehållet, men behöver också väga det mot elevernas och min arbetsbörda. Ibland har jag känt att jag måste hoppa över mer kreativa, inspirerande övningar med eleverna för att lägga mer fokus på det som är bedömbart och det känns tråkigt. Jag upplever att jag inte tar mig tid att t ex spela teater och rollspel, korta skrivövningar, lyrik, film och liknande på samma sätt som tidigare; det får stå tillbaka för ”bruksskrivande”.” (Lärare i svenska, enkätsvar)<sup>94</sup>

Lärarna ger i avsnittet ovan uttryck för hur behovet av att ha ett rättvisande underlag för betygssättning påverkar deras planering och förutsättningarna och vad de ska behandla i sin undervisning.

### Lärarna lägger tid på att förklara kunskapskraven i undervisningen

Lärare beskriver att de kommunicerar kunskapskraven till eleverna i undervisningen. I citatet nedan ser vi att en lärare berättar om hur hen arbetar för att förklara kunskapskraven för eleverna i en undervisningssituation. Denna lärare arbetar på en skola med elever som i hög utsträckning siktar på höga betyg. Hen beskriver på ett annat ställe i intervjun att eleverna efterfrågar konkreta beskrivningar av hur de ska prestera för att uppnå ett visst betygssteg. Lärarens bedömning är att eleverna inte förstår kunskapskraven som de är skrivna utan försöker på det sätt som citatet nedan illustrerar att få sina elever att förstå vad de betyder i ämnet samhällskunskap. Kunskapskraven blir samtidigt ett medel för att förklara vad ämnet samhällskunskap går ut på.

INTERVJUARE: ”Hur gör man när man ger tydliga exempel?”

LÄRARE: ”Att man försöker få in det, som i samhällskunskapen då kan jag börja, när man börjar med ettorna: vad är samhällskunskap egentligen? Vad tror ni att vi kommer jobba med? Så att de får bort allt om geografi och historia och sånt där. Så spånar de fram massor av innehåll. Då kan man därifrån säga men kolla ni har helt rätt, vi har ett moment som kommer handla om det här

<sup>93</sup> Öppen kommentar efter enkätfrågan *När du planerade ämnets kurser – hur stor betydelse hade följande?*

<sup>94</sup> Svar på den öppna enkätfrågan: *På vilket sätt anser du att kunskapskraven påverkade aktiviteter och/eller vilket innehåll som togs upp på lektionerna?*

och nästa kommer handla om det här. Och sen, vad är det vi håller på med då, när vi säger att nu ska vi jobba med samhällskunskapen. Vad är det vi gör? Så att de får säga att man diskuterar. Ja, men vad är det man behöver öva på då? Argumentera, analysera, man behöver läsa på och redogöra för fakta. Att de liksom själva får spåna fram och så lyfta hur gör man det ännu bättre när man analyserar t.ex. vad innehåller det. Ja, orsaker t.ex. Ja, ok, om man gör det ännu bättre då? Då har man flera perspektiv och vad menas med det. Så att de får spåna fram, så att de har en liten ide hela tiden. Och sen när det dyker upp. Sist var det en som sa saker, pratade om värmeböljan i somras till exempel att djur fått avlivas. Ja, men jättebra, värmeböljan där har vi en konsekvens. Nu har du börjat på en analys av den här värmeböljan, du har börjat prata om konsekvenser. Ok, men hur gör vi det ännu bättre. Då kanske det kan komma på att det kan handla om olika nivåer. Exakt, hur drabbade det på individnivå, hur drabbade det på gruppnivå. Vilka är grupperna här? Så att på nåt sätt, att man försöker ha det där själv i ryggraden. Så att när det dyker upp ett tillfälle att göra om det till ett konkret exempel av ett kunskapskrav, att försöka göra det. Både sådär precis på gränsen att oj, det där var det eleverna som kom på och att man själv har styrt in det på kunskapskraven. Så här låtsas som att de har kommit på det själva. Jaha, då kan man också säga det på global nivå, klimatförändringar! Fast egentligen har man styrt dom dit. Men försöka styra in dom på att själva förstå. Ok, nu pratade vi om det här, vad gjorde vi då, vi gör en analys. Ok, hur kan vi göra den bättre. Försöka få in det där hela tiden. Samma sak i mattan. Ni har kollat på ett klipp idag, vad handlade det om? Det handlade om nånting 0–0... OK, kommer ni lära er hur ni ska göra det här utan att veta vad det heter? Nej, umm, vi har ett kunskapskrav som handlar om begrepp. Ah, just det. Ok, kan ni komma på fler begrepp som ni inte förstod från det här? Så att man liksom försöker få in det hela tiden i diskussioner, tror jag är bättre. Än att liksom smacka upp en PDF med kunskapskraven.” (Lärare matematik/samhällskunskap)

Andra lärare beskriver att de förklarar kunskapskraven för att vissa elever efterfrågar det. Men i citaten nedan ser vi också att lärarna själva tar upp kunskapskraven för att de anser att eleverna ska kunna få en konkret bild av vad som krävs av dem, och hur de ska visa detta, för att de ska kunna få ett betyg på en viss nivå.

INTERVJUARE: ”När ni pratar om det centrala innehållet och kunskapskraven med eleverna, vad är det som gör det? Är det ni som informerar dom, eller är det för att det är efterfrågat eller?”

LÄRARE: ”Ja det är nog också väldigt olika. Medvetna elever, dom frågar ju. Och ställer följdfrågor och vill veta, på ett annat sätt liksom. Så finns det dom som... ja. Det finns en otrolig spännvidd där. Det är viktigt tycker jag att... jag försöker göra så i alla fall, att när vi tittar på kunskapskraven, att på något sätt ord på, så att dom ser kopplingarna, ser: den här beskrivningen här nu, det har ni här i kunskapskraven. Det styr. Ha koll nu på vad som förväntas i eran beskrivning. I den här delen så är det nåt annat som kommer med, så det... eftersom det sällan är ett kunskapskrav, i en uppgift, så måste dom förstå kopplingen där. Och det tycker jag ser väldigt olika ut. En del... ibland blir jag förvånad att dom inte kan det här bättre. För jag tänker dom har ju kunskapskrav och annat i grundskolan också. Och jag tycker att dom är dåligt förberedda att kunna tolka kunskapskrav.”

INTERVJUARE: ”I vilka situationer behöver dom göra det då?”

LÄRARE: "Ja, jag tänker att, ska man göra en... beskrivning som jag sa, då måste man ju veta: vad betyder det att vara 'utförlig' eller 'översiktlig'. Och vad ska jag ha med i den beskrivningen." (Lärare i pedagogik)

"Kroka upp med kursen genom att visa kursen och vad är det som behövs lite längre fram om dom ska få E. Vill dom vidare så kan dom ju själva gå in och titta på det i efterhand också. Men vad kursens innehåll är och så, det öppnar vi ju alltid med när vi öppnar kursen." (Lärare fordonsämnen)

Kunskapskraven kan också styra vilka aktiviteter som genomförs i undervisningen. Det syns tydligt när gymnasielärare i enkäten fick svara på frågan: *På vilket sätt anser du att kunskapskraven påverkade aktiviteter och/eller vilket innehåll som togs upp på lektionerna?* I citatet nedan beskriver två lärare varför kunskapskraven görs synliga i undervisningen:

"För att eleverna ska (i så stor utsträckning som möjligt) förstå på vad och hur de blir bedömda behöver undervisningens innehåll spegla betygsättningen. Därför blir kunskapskraven mer styrande på innehållet än det Centrala innehållet. Aktiviteter väljs så att kunskapskraven blir så tydliga som möjligt. (Lärare i idrott och hälsa, enkätsvar)<sup>95</sup>

"De är styrande för vad som ska examineras och enligt min uppfattning så ska planeringen utgå från det eleverna kommer examineras på samt syftet och långsiktiga mål (som finns i läroplanerna). Genom att planera utifrån målet får undervisningen ett tydligt syfte för eleverna och målet med undervisningen blir tydligt. [...] Jag hade en period i början av kursen där jag anförtrödde eleverna med styrdokumentet i form av olika övningar. Detta gjordes för att de senare i kursen skulle känna sig mer bekväma med att "hantera" kunskapskrav och liknande inför examinationer så läroplanerna har utgjort lektionsmaterial som i stor utsträckning har gjort att eleverna kunnat självskatta och självbedöma uppgifter till förmån för att synliggöra det egna lärandet." (Lärare i svenska, enkätsvar)<sup>96</sup>

En lärare uttrycker i enkäten kritik mot den plats som kunskapskraven får i undervisningen och menar att för mycket tid läggs på bedömning istället för undervisning och menar att eleverna får höra om svårförståeliga kunskapskrav/mål för ofta.

"På ett felaktigt sätt. Då min undervisning styrs i för hög grad av kunskapsmålen. För mycket tid läggs på bedömning istället för undervisning. Som lärare upplever jag att jag blir kontraproduktivt styrd av kunskapsmålen. Eleverna blir avmätta av att ständigt höra om kunskapskrav/mål som dessutom är krångliga och "oändliga". (Lärare i samhällskunskap, enkätsvar)<sup>97</sup>

### Dokumentation och användning av matriser för bedömning

I intervjuerna med lärare i gymnasieskolan ställde vi frågor om vilka krav de uppfattade att det ställdes på dem att dokumentera i sitt arbete, vad de dokumenterar och om de då gjorde det i någon särskild digital plattform. Det varierade i vilken mån

---

<sup>95</sup> Svar på den öppna enkätfrågan: *På vilket sätt anser du att kunskapskraven påverkade aktiviteter och/eller vilket innehåll som togs upp på lektionerna?*

<sup>96</sup> Svar på den öppna enkätfrågan: *På vilket sätt anser du att kunskapskraven påverkade aktiviteter och/eller vilket innehåll som togs upp på lektionerna?*

<sup>97</sup> Svar på den öppna enkätfrågan: *På vilket sätt anser du att kunskapskraven påverkade aktiviteter och/eller vilket innehåll som togs upp på lektionerna?*

de gymnasieskolor som vi besökte använde sig av digitala plattformar för dokumentation. Behovet av att dokumentera nämns främst i samband med bedömning av elevernas kunskaper.

LÄRARE: "Jag tycker det [dokumentationen] tar mycket tid. Men samtidigt så är det ju nåt som på nåt sätt är nödvändigt också. Om jag ska kunna ha det i samtalet med eleverna, och visa på. Och visa också progression i deras utveckling och så."

INTERVJUARE: "Så det är det som du tycker att dokumentationen används till?"

LÄRARE: "Ja, dels i samtalet med eleverna, men sen är det ju såklart ett jättestöd när jag sätter betyg. Så när jag hela tiden för ("ner på papper") vad eleverna visar utifrån kunskapskraven, och markerar det, så är ju betyget klart sen." (Lärare i pedagogik)

Det finns lärare som tar upp att de behöver kunna motivera sina bedömningar tydligt inför eleverna och att det kräver att de är noggranna med att dokumentera sina bedömningar. Det förekommer också att lärare uttrycker att de upplever att dokumentationen fyller en funktion för deras arbete men att det ändå upplevdes som att kravet kan böttna i en misstro mot professionen.

INTERVJUARE: "[När det gäller dokumentation] av vad eleverna lär sig eller kan. Finns det några krav? Eller gör ni det för bedömning? Finns det någon lärplattform som ni ska dokumentera i?"

LÄRARE: "[...] Men däremot [trots att det inte ställs några särskilda dokumentationskrav] kan jag uppleva rent allmänt, att som lärare, eftersom vi har väldigt ambitiösa elever, så man måste dokumentera allt. För man måste kunna visa på varför de inte når högre. Så för egen del så kan jag känna att, det är en skillnad från första till andra året på den här skolan, att jag är mycket noggrannare med min dokumentation. Just för att eleverna kräver att man verkligen kan motivera sina ställningstaganden."

INTERVJUARE: "Håller ni andra med om det?"

LÄRARE: "Ja." (Lärare i matematik/fysik, biologi, matematik/naturkunskap)

"Man hör ju ofta att man måste dokumentera för att ha ryggen fri. Det finns ju nån sorts inbyggd misstro mot vår profession. Och det är väl där det skaver kanske. All dokumentation som jag gör i anslutning till undervisningen och prestationer... är ju bra. Men det finns i bakhuvudet att jag måste bevisa att jag arbetar med rätt saker, jag gör rätt bedömningar, och fyller i rätt ruta i... kunskapsutvecklingen." (Lärare i svenska/engelska)

Matriser, av något slag, verkar enligt våra intervjuer användas för att kommunicera med elever och vårdnadshavare, framför allt i samband med bedömning. Matriserna används för att göra det tydligt hur läraren gjort sin bedömning och på vilka underlag. Både inför utvecklingssamtal och i samband med betygssättningen.

"Det mest uppenbara är att man under terminens gång behöver försäkra sig om att man har ett underlag för att sätta betyg. Då behöver man använda en matris eller checklista för att säkerställa

att kursens innehåll går att bedömas, och att samtliga delar hinns med.” (Lärare i svenska som andraspråk, enkätsvar)<sup>98</sup>

Det finns lärare som problematiserar arbetet med matriser, trots att de ser ett värde i dem. Det tar tid att konkretisera vad det är man bedömer och det kommer ta tid att stämma av mot de moment som läraren tagit fram i den färdiga bedömningsmatrisen. Men bedömningsmatriserna kritiserar också av vissa för att det får lärarens professionella bedömning att framstå som skenbart okomplicerad. Det skapar ibland problem i kommunikationen med elever och vårdnadshavare.

” [...] Och det finns... det som du [hänvisar till kollega] pratar om att man har blivit mer styrd, och det som du [hänvisar till kollega] pratar om att kan man beskriva kunskapen i matriser, att det liksom ger en falsk bild av verkligheten. Att den är så exakt, och det är där problematiken blir med föräldrar och elever, att man förstår kriterierna, men man förstår inte att man inte har kunskapen. Som kriterierna efterfrågar. Så att det har liksom blivit så svart och vitt, och rätt och fel. [...] Och att alla ska ha samma tillgång till samma information. För det är väl där också problematiken ligger för föräldrar och elever. Dom ska se kriterierna och centralt innehåll och matrisen. Men, vi är ju ändå professionella att förstå dom. Och det är kanske inte alltid det bästa, att alla har tillgång till all information. För det kanske bara skapar problem.” (Lärare i Svenska/filosofi/religion)

Lärare berättar att på vissa skolor arbetar man mycket strukturerat med bedömning i en digital plattform. På en skola beskriver lärarna hur de använder sig av matriser när de återkopplar till eleverna. Lärarna har en större frihet att utforma dem själva och talar om att de använder olika verktyg för formativ och summativ bedömning. I citatet nedan beskriver en lärare på den skola där hen jobbar att eleverna har uttryckt att de vill ha en mer enhetlig återkoppling. Men när lärare gett eleverna återkoppling i en standardiserad bedömningsmatris så får eleverna svårare att tolka innehållet. En standardiserad matris tvingar in olika slags ämnen i samma form. Det resonemanget kan jämföras med det problem som lyftes i citatet ovan, att det krävs en professionalitet för att kunna förstå en bedömningsmatris till fullo.

”Och sen just kraven på dokumentation där får vi göra lite som vi vill. Men vi har ju ganska bra koll på vad olika lärare använder för olika metoder. Vissa fyller i en matris direkt i det här [namn på digital plattform] kopplat till varje moment. Andra jobbar kanske lite mer formativt och ger dem mer kommentarer och text och det läggs på [namn på digitalt verktyg]. Eller att man har en matris som läggs på [namn på digitalt verktyg]. Vi har ändå lite koll på varandra gör. Men att det inte har varit styrt att alla måste fylla i den här matrisen. Eller alla måste skriva bokstäver här. Men sen har vi också märkt att elever säger att åh, det finns på olika ställen, det är så svårt att tolka. Men sen när fler [lärare] börjar använda den här standardmatrisen då tycker de att det blir ännu svårare att tolka för de tänker att de olika ämnena funkar exakt likadant. T.ex.: De sa att i det här ämnet så räckte det att ha visat det här kunskapskravet två gånger medan i vissa ämnen som är mer färdighetsämnen så är det att när kursen är slut ska du kunna det. Att du kanske kunde det i september men du har glömt bort. Att det blir nästan svårare när man försöker göra det standardiserat. Det

---

<sup>98</sup> Svar på den öppna enkätfrågan: *På vilket sätt anser du att kunskapskraven påverkade aktiviteter och/eller vilket innehåll som togs upp på lektionerna?*



är så himla viktigt mer att man pratar med eleverna. Att de förstår ämnet.” (Lärare i matematik/samhällskunskap)

Läraren som står för citatet nedan arbetar på en skola där de verksamma lärarna via en digital plattform ska presentera de uppgifter som eleverna ska genomföra och sin bedömning av dem samt se till att elevernas bedömningsmatriser är uppdaterade. Läraren beskriver hur plattformens matriser används för att dokumentera och återkoppla till eleverna både löpande och när betygen ska kommuniceras.

INTERVJUARE: ”Dokumentationen vad använder ni den till? För bedömning?”

LÄRARE: ”Ja, elever och föräldrar kan ju gå in och se den. Elever och föräldrar till dess de blir 18 år, mentorer och vi själva. Alla ser ju den. Här har jag ju [visar på dator], det är en kurs i samhällskunskap 2. Grönmarkerat betyder att eleven har klarat den här delen av kunskapskraven. Vi har ju valt att dela upp kunskapskraven i mindre delar. Det första kunskapskravet är delat i två, det är små delar. Sedan ligger de bedömda uppgifterna inunder här som eleven haft. Är det gulmarkerat är det att eleven har berört, delvis varit nyanserad, till viss del. [...] I det här fallet är den rapport de ska skriva viktig. För ekonomiprovet lyfter ju bara ekonomi men i rapporten skulle man ha med både ekonomiska, politiska och sociala faktorer – så det är en mer heltäckande uppgift. Det har jag varit tydlig med att den här uppgiften täcker in mycket. Så för oss upplever jag att det här funkar bra. För eleverna behöver inte ha så mycket att fundera över, hur de ligger till, efter att vi uppdaterat matrisen. Så på frågan där hur dokumenterar och vad vi har för krav på oss, det är ju att vi ska lägga ut lektionsplaneringar, vi ska lägga ut uppgifter, vi ska bedöma uppgifter och vi ska uppdatera matriserna.” (Lärare i samhällskunskap/geografi)

Även om våra intervjuer främst indikerar att matriser används för bedömning ser vi också exempel på att lärare använder matriser för att beskriva vad de kommer att behandla i undervisningen under en del av en kurs.

”Matris brukar jag ha, vad jag har fokus på. För ofta kan det bli otympligt för de går in i varandra [bedömningen och arbetsuppgifterna]. Så för elevernas skulle brukar vi ha fokus på vissa förmågor i den här uppgiften som jag har tänkt. Och då får de en matris med det. Men i matte lägger jag lite mer som du [hänvisar till kollega som säger att bedömningen sker på proven] säger, men i naturkunskap brukar jag presentera min idé om i vilken ordning vi ska ta saker och där kan jag höra – även om eleverna inte brukar tycka så mycket – ibland har jag till och med sagt att jag tänkt att vi ska ha ett prov under hösten och frågat eleverna vilket moment de vill ha provet på. För att få lite elevinflytande. [...]” (Lärare i matematik/naturkunskap)

När lärare talar om att de använder matriser är detta i regel kopplat till deras dokumentation av elevers kunskapsutveckling och ett medel att kommunicera de bedömningar man gör med elever.

### **Lärare som beskriver hur de använder alla delarna som en helhet**

Det är tydligt i vårt material att lärare i regel utgår från centralt innehåll och kunskapskraven när de planerar och genomför sin undervisning och att resonemang runt ämnets syftes betydelse är mindre vanligt förekommande och utförliga. Även om resonemang om syftets betydelse i planeringen tar mindre plats i

intervjumaterialet är emellertid de övergripande examensmålen något som lärare uttryckligen kan beskriva att de har i bakhuvudet när de planerar den enskilda kursen.

”Jo, för dom som går en yrkesutgång så måste jag ju koppla också till deras inriktningar. Jag har etnicitet och kulturmöten, och då försöker jag ju koppla till vad... hur kan dom koppla det här innehållet i kursen till om man går fritid, eller om man går pedagogiskt arbete eller socialt arbete. Så vad kommer man möta för något. I sitt yrke sen.” (Lärare i pedagogik)

I vårt material finns lärare som beskriver hur de utgår från ett övergripande mål för programmet för att sedan röra sig längre och längre nedåt i styrdokumentet ned till syfte, centralt innehåll och kunskapskrav. Det kan till exempel beskrivas som att de ser styrdokumentet som en tratt med de övergripande målen överst och centralt innehåll och kunskapskrav för den enskilda kursen som den smala bottenpipen.

”För mig, man tittar på alltihopa, det blir som en tratt. Man har ju läroplan, man har program mål, man har ämnets syfte och mål och sådär. Sen kan jag tycka att det är mer checklistekaraktär på centralt innehåll. Där det är mer tydligt formulerat i mina kurser upplever jag. Där det står det här och det här och det här, där det blir tydligt. Den är det jag har som checklista för mig själv när jag ska lägga upp en plan, har jag fått med alla delarna nu. För det centrala innehållet är ju uttaget för att vara exempel på, vad är de centrala delarna utifrån syfte och mål. Så har jag tolkat det i alla fall.” (Lärare i samhällskunskap/geografi)

”Det [examensmålen] är ju nånting mer som ligger... i bakgrunden... som finns med. Men i det aktiva, i planeringssammanhanget, så är det centralt innehåll och kunskapskrav.” (Lärare i pedagogik)

”Jag skulle säga att det allra första, det är inget man kanske gör nu när man jobbat så pass länge, det är att bygga upp en slags förståelse för vad är målen för programmet, vad är det de kommer jobba med, vad kommer de plugga sen. Att man förstår lite grann vart de är på väg, precis som ni [hänvisar till kollegor] säger med programmålen. Sedan en förståelse för ämnet och ämnets syfte, vad är det viktigaste, vilka förmågor, vart ska fokus ligga och så. Men sedan när vi väl sitter här, år för år och planerar, då är det första som man börjar med vad som finns här på skolan. [...] Då får jag det som redan finns och tittar på hur väl motsvarar det ämnets syfte, förmågorna. Tar jag något som jag själv redan gjort så tittar jag på utvärderingar från året innan. För att utveckla det. Därefter kommer man in på själva innehållet, tidsåtgång, arbetsbörda och att planera utifrån kunskapskraven. Hur bygger jag på bästa sätt upp en progression. Vilka kunskapskrav, eller vilka förmågor, för i matte har vi bara förmågor, behöver vara närvarande i alla moment. Vilka kan vara att jobba med först och sen kommer den. I samhällskunskap så är det överordnade hur vi landar i vilket innehåll. Även om vi börjar med att redogöra och söka information och sen kanske har något med analys att göra. När vi har den grunden på plats, då börjar vi med vilket innehåll. Då bollar vi mellan centralt innehåll och vad är aktuellt just nu. Hur kan vi använda det här centrala innehållet i det som händer just nu. Medan i matte, där handlar det bara om, det som är mest ledande när vi planerar i matte, det är tiden. Hur kan vi hinna med allt det här, det är 90 procent av planeringen i matte. [...]” (Lärare i samhällskunskap och matematik)

## Skolverkets bedömning

Skolverket har fått i uppdrag att:

”undersöka hur kurs- och ämnesplanernas olika delar – dvs. ämnets syfte, centralt innehåll och kunskapskrav – används vid planering och genomförande av undervisningen. Myndigheten ska även göra en bedömning av om dessa används på det sätt som är avsett eller om t.ex. kunskapskraven och s.k. kunskapsmatriser har kommit att användas på bekostnad av ämnets syfte.”

Skolverket drar slutsatsen att skollag och förordningar<sup>99</sup> inte reglerar *hur* kurs- och ämnesplaners olika delar ska användas i planering och genomförande av undervisningen. Det gör att det inte är möjligt att mot bakgrund av regleringarna bedöma om lärares användning är som avsett. Däremot kan vi luta oss mot den avsikt som beskrivs i förarbetena och Skolverkets allmänna råd och stödmaterial. Som beskrivits ovan under rubriken *Det här uppdragets bedömningsgrund för när lärarna använder kurs- och ämnesplanerna som avsett* är avsikten i förarbetena att syftet tillsammans med det centrala innehållet ska vara grunden för lärarnas planering. Skolverkets kommunikation har i detta avseende inte varit helt entydig men har i regel betonat att alla delar av kurs- och ämnesplanerna ska ligga till grund för planering och genomförande av undervisningen, alltså även kunskapskraven. Utifrån detta kan vi resonera om vad vår empiri visar. Vi hänvisar också till tidigare studier när det är relevant.

Vår sammanfattande bedömning är att kurs- och ämnesplaner används av lärare i hög grad. Lärares beskrivningar visar att kunskapskraven tar plats i planering och genomförande av undervisningen. I de berättelser vi tagit del av om hur man planerar och undervisar ges kunskapskraven ofta större utrymme än syftet. När det gäller avsikten i förarbetena – att syfte och centralt innehåll är det som lärare ska utgå ifrån vid planeringen och genomförandet av undervisningen – kan vi se vissa avvikelser i förhållande till vad som är avsett.

### Många lärare lägger stor vikt vid kurs- och ämnesplanerna

I de intervjuer vi gjort med lärare, i grundskolan och i gymnasieskolan, uttrycks att kurs- och ämnesplanerna används i hög grad. Både intervjuer och den enkät som genomfördes inom ramen för detta uppdrag pekar på att lärare ser det som sin uppgift att uppfylla styrdokumentens krav.<sup>100</sup> Vissa lärare beskriver att de använder dem aktivt i sin planering. Andra berättar om hur de främst utgår från läroböcker, tidigare planeringar och erfarenhet och främst använder kurs- eller ämnesplaner för att stämna av att deras planering och undervisning ligger i linje med dem. Det är dock svårt att göra en bedömning av när kurs- och ämnesplaner har en så liten påverkan på lärares planering och undervisning att de inte kan sägas användas.

<sup>99</sup> Skollagen, Skolförordningen och Gymnasieförordningen.

<sup>100</sup> Se även resonemang kring detta i Persson, 2017, s. 180–181.

Även enkätundersökningar som Skolverket tidigare genomfört visar att lärare ser kurs- och ämnesplaner som betydelsefulla för sin undervisning.<sup>101</sup> Tidigare forskningsstudier såsom Wahlström och Sundbergs enkätundersökning ger också stöd för att lärare lägger stor vikt vid läroplanen.<sup>102</sup>

Olovsson menar att målen för den reform som genomfördes 2011 (där de kurs- och ämnesplaner som vi studerar var en del) fått genomslag i de klassrum han undersöker. Olovsson menar att inte bara kursplanerna med tillhörande kunskapskrav är av betydelse här, utan att även andra faktorer som införandet av betyg och nationella prov i årskurs 6 spelat roll för reformens genomslag.<sup>103</sup>

### Syftet – en självklarhet

Lärare som vi intervjuar beskriver ämnets syfte som något som de har läst men i varierande utsträckning återkommer till när de planerar sin undervisning. De menar att de ser syftet som en beskrivning av deras ämne och vad undervisningen syftar till.

Den bild vi får genom lärarnas redogörelser är att syftet inte används lika aktivt i planering som det centrala innehållet och i viss mån även kunskapskraven. Det behöver dock inte betyda att syftet inte har något inflytande över planering och undervisning eftersom många lärare menar att det är en självklarhet för deras undervisning. Vissa lärare beskriver att de ser syftet som något de mer eller mindre har internaliserat. Majoriteten av de lärare vi intervjuar är behöriga och har därför med sig en uppfattning av sina ämnen även från utbildningen. Den syn på ämnens syften som återges i kurs- och ämnesplanerna ifrågasätts inte spontant av lärare vi intervjuar. Det kan ses som ett tecken på att det som beskrivs i syftets löptext ändå kan komma till uttryck i undervisningen.

Kunskapskraven är dock snävare än förmågorna/målen vilket kan leda till negativa effekter vilket vi beskriver nedan. Skolverket kan därför se problem med att syftet verkar användas i liten utsträckning. Avsikten är att syftet tillsammans med det centrala innehållet, ska utgöra utgångspunkt för planering och genomförande av undervisningen.

### Det centrala innehållet är stommen i planeringen

I intervjuerna har lärare i såväl grundskolan som i gymnasieskolan beskrivit att det centrala innehållet är en grund för deras planering då det lägger fast vad som ska tas upp i undervisningen. Även om lärare beskriver att de utgår från förmågorna/målen eller kunskapskraven i sin planering så har de nästan alltid börjat med det centrala innehållet. Det centrala innehållet har på så sätt just en central plats i både planering och undervisning, vilket också var avsett.

---

<sup>101</sup> Skolverkets upprepade enkätundersökning riktad till bl.a. lärare *Attityder till skolan* inklusive resultat från 2018; Skolverket (2016), *Skolreformer i praktiken*; Skolverket (2015a), *Lärarnas uppfattningar om gymnasieskolan efter 2011 års gymnasiereform*.

<sup>102</sup> Wahlström och Sundberg, (2015).

<sup>103</sup> Olovsson (2015), s. 59–60.

## Bedömningen tar plats i planering och undervisning

Lärares berättelser ger en bild av att förberedelse för bedömning, bedömning och betygssättning tar plats i planering och undervisning, framförallt i årskurser där betyg sätts. Vi kan se flera tänkbara förklaringar till detta. Vidare visar vi hur kunskapskraven tar plats enligt lärares beskrivningar av sitt arbete med planering och genomförande av undervisning.

### Kunskapskraven kan bli en form av mål

Lärarnas utsagor ger intrycket att kunskapskraven fungerar som en typ av mål för undervisningen, eftersom de planerar mot kunskapskraven för att sedan kunna bedöma elevernas kunskaper mot dem. Det förekommer också i intervjuerna att lärarna benämner kunskapskraven som mål. Baklängesplanering är ett begrepp som beskriver ett sätt att planera där man börjar i vad undervisningen ska resultera i och sedan planerar vägen dit. Vissa av de lärare vi intervjuar använder just det begreppet för att beskriva sitt arbetssätt. Utifrån vår empiri kan vi emellertid inte säga att dessa lärare inte tar nödvändig hänsyn till övriga delar av kurs- och ämnesplaner. Att kunskapskraven finns med i planeringsarbetet kan bidra till att lärarna begränsas i sin möjlighet att anpassa sin undervisning efter behov. Användningen av matriser som delar upp kunskapskraven i mindre delar kan förstärka detta.

Om kunskapskraven fungerar som mål för undervisningen är det inte i linje med vad som är avsett enligt förarbetena. Man bör dock komma ihåg att Skolverket tidigare har beskrivit att planering och genomförande av undervisningen ska utgå från alla delar av kurs- och ämnesplanerna, det vill säga även de tillhörande kunskapskraven. Skolverket har också tidigare formulerat att målen som syftet avslutas med är målen för undervisningen, medan kunskapskraven är målen för elevens kunskapsutveckling.<sup>104</sup> Sett i ljuset av intervjuerna i sin helhet blir det också tydligt att lärarna, samtidigt som de pratar om kunskapskraven som mål, kan lägga vikt vid förmågor/mål och annat som beskrivs i syftet.

### Det behövs ett relevant underlag för betygssättning

Betygssättningen av elevernas kunskaper ska utgå från kunskapskraven. De beskrivningar lärarna ger visar att det också är kunskapskraven som lärarna gör sina bedömningar mot vid betygssättning.

Skolverket har tidigare kommunicerat att kunskapskraven ska ligga till grund för bedömning i allmänhet.<sup>105</sup> Vi tolkar beskrivningen från lärare på högstadiet och i gymnasieskolan som att bedömningen ges plats och därmed tid, både när de planerar och genomför undervisningen. Lärarna behöver ha ett relevant underlag för sin betygssättning och de beskriver att de därför tar hänsyn till kunskapskraven även i planeringen. Eftersom kunskapskraven beskriver elevers handlingar när de kan något, så kan planering utifrån kunskapskraven bli ungefär samma sak som att integrera bedömningssituationer i undervisningen. Det får till följd att undervisningen

---

<sup>104</sup> Skolverket (2011c), s. 16.

<sup>105</sup> I de nya allmänna råden om betyg och betygssättning förtydligar Skolverket att kunskapskraven ska ligga till grund för betygssättning, men inte nödvändigtvis för annan bedömning.

formas efter de göranden som kunskapskraven beskriver. Det finns forskning som menar att bedömningen kan bli så omfattande att den till slut blir undervisningen, vilket har benämnts *assessment as learning*.<sup>106</sup> Även om lärare beskriver en praktik med sådana inslag kan vi inte utifrån vår empiri säga att den undervisning som bedrivs av de lärare vi intervjuar skulle kategoriseras som *assessment as learning*. Vi kan inte heller slå fast att den tid lärare lägger på bedömningar av olika slag är så pass omfattande att bedömningsaktiviteterna tränger undan annan undervisning på ett sätt som får negativa konsekvenser.

De nationella proven är ett viktigt underlag för betygssättningen som vi ser påverkar planering och genomförande av undervisningen. I intervjuerna berättar lärarna om hur de förbereder eleverna på provformatet, hur de repeterar och ser till att ha gått igenom de delar av det centrala innehållet som ska ha klarats av innan proven. Detta tas också upp av Persson och Skolverket<sup>107</sup>.

Att det centrala innehållet kan vara omfattande i förhållande till undervisningstiden tas upp av lärare vi intervjuat. När den undervisningstid som står till förfogande är liten i förhållande till det centrala innehållet som ska tas upp kan det få till följd att det finns mindre tid att göra sådant som inte direkt kan hänföras till betygssättningen.

### **Omfattande kunskapskrav i kombination med "träskelregeln" kan leda till att bedömning ges ökat fokus**

Kunskapskraven är i många fall omfattande och innehåller flera olika bedömningsaspekter. Därtill finns i flera ämnen ett omfattande centralt innehåll. Detta, tillsammans med den regel som säger att alla delar av kunskapskravet ska vara uppnådda för betygen E, C och A (det som ibland har kallats *träskelregeln*<sup>108</sup>), kan bidra till att läraren behöver ett stort och detaljerat underlag för att kunna avgöra vilket kunskapskrav en elevs kunskaper motsvarar. Lärare uttrycker också att de vill låta eleverna visa sina kunskaper flera gånger i relation till kunskapskravens olika delar, för att de ska få chansen att förbättra sina resultat och för att inte en enstaka prestation ska väga alltför tungt. Det är framför allt lärare i gymnasieskolan som i våra intervjuer pratat om vikten av att låta eleverna visa sina kunskaper flera gånger. Detta kan bero på att gymnasieskolan är uppbyggd av kurser, medan elever i grundskolan i regel har längre tid på sig att nå kunskapskraven. Alltså kan utformningen av kunskapskraven, i de fall de uttrycker många aspekter av elevens kunnande, leda till att lärare måste öka det utrymme som de ger till bedömning.

### **Betygssystemet och elevers efterfrågan bidrar till lärares behov av dokumentation**

För att vid betygssättning vara säker på att eleverna har visat kunskaper motsvarande ett visst kunskapskrav, uttrycker lärarna att de vill ha dokumenterat relevanta underlag för betygssättning. Lärare beskriver också att elever och vårdnadshavare

---

<sup>106</sup> Torrance (2007).

<sup>107</sup> Persson (2017 och Skolverket (2015a; 2016b).

<sup>108</sup> Se Skolreformer i praktiken (Skolverket, 2015a) s. 48.



ifrågasätter eller efterfrågar underlagen för betygssättningen vilket förstärker behovet av en tydlig och utförlig dokumentation.

I våra intervjuer talar lärare om matriser men de tar inte upp dem när de beskriver sin planering. De verkar se dem just som ett system för dokumentation, som ett verktyg för bedömningen samt som ett medel för kommunikation med eleverna. Behovet av att dokumentera är något som också beskrivits i andra rapporter<sup>109</sup>. I en av rapporterna<sup>110</sup> beskriver Skolverket hur lärare dokumenterar mer efter att de reformerade kursplanerna börjat gälla och att detta delvis är en effekt av den så kallade *träskelregeln*. I och med den senaste skollagen förstärktes också skrivningarna om elevens rätt att ta del av information om varför ett visst betyg satts. I skollagen står att ”*Eleverna ska informeras om de grunder som tillämpas vid betygssättningen*”<sup>111</sup> och att ”*Den som har beslutat betyget ska på begäran upplysa eleven och elevens vårdnadshavare om skälen för betyget*”<sup>112</sup>.

### **Fokus på formativ bedömning och på att förklara vad undervisningen går ut på**

Under den tid som de nuvarande kurs- och ämnesplanerna gällt har det i skolvärlden varit stort fokus på formativ bedömning. Många föreläsare och forskare har förespråkat dessa pedagogiska praktiker och Skolverket har också ofta haft fokus på formativ bedömning i sin kommunikation. I intervjuerna kan vi se att formativ bedömning har haft inverkan på lärarnas praktik. På senare år har viss forskning pekat på att formativ bedömning i praktiken ofta handlar om upprepad summativ bedömning.<sup>113</sup> Det är dock inte möjligt att utifrån intervjuerna avgöra om det är upprepad summativ bedömning som lärarna talar om. Lärare vi intervjuat pratar om vikten av att eleverna är medvetna om vad de ska lära sig. De beskriver hur de inför ett nytt arbetsområde går igenom vad som ska behandlas och talar med eleverna om vad de ska kunna när området avslutas. Ibland presenterar de kunskapskraven som de är skrivna genom att konkretisera och förklara dem med andra ord. De lärare som arbetar på det här sättet med att visa eleverna vad som är målet med undervisningen menar i viss utsträckning att de ser en pedagogisk poäng med att göra det. Men det finns också lärare som uttrycker att de gör det för att de upplever att det förväntas av dem, utan att de ser en direkt pedagogisk nytta med det.

### **Betygens betydelse för vidare studier i det svenska systemet stärker fokus på bedömning**

Betygen har konstaterats ha stor betydelse i det svenska skolsystemet. Enligt Lundahl m.fl. är de svenska betygen mer *high stake* för både elever och skolor än i många andra länder. England och många amerikanska delstater nämns som exempel.<sup>114</sup>

---

<sup>109</sup> Skolverket (2015a, 2017a)

<sup>110</sup> Skolverket, 2015a

<sup>111</sup> 3 kapitlet, 15 §, skollagen.

<sup>112</sup> 3 kapitlet, 17 §, skollagen.

<sup>113</sup> Se t.e.x. Ninomiya (2016); Vetenskapsrådet (2015a)

<sup>114</sup> Lundahl m.fl. (2016)



Betygen i Sverige är grund för urval till studier på högre nivåer. För grundskolelever påverkar betygen vilket program och vilken skola som man kan gå på under sina gymnasiestudier. Betygen från gymnasieskolan kan påverka möjligheten till arbete och vilka vidare studier som blir möjliga. Att betygen påverkar eleverna på olika sätt har också beskrivits i tidigare forskning.<sup>115</sup> Betygen kan också ha betydelse för skolor i de fall de konkurrerar om eleverna med andra skolor.

I vår empiri ser vi att bedömningen, och vilket utrymme bedömning i förhållande till kunskapskraven ges, verkar spela större roll ju äldre eleverna är. De lärare vi intervjuar på lågstadiet verkar uppleva sig friare att lämna sin planering för att fördjupa sig i sådant som eleverna har intresse av. Dessa lärares berättelser uttrycker inte att de är lika styrda av bedömningen när de planerar och bedömning tycks ta mindre plats i undervisningen. Den görs inte lika ofta i prov som utformats för att passa kunskapskraven, utan lärarna bedömer i större utsträckning under lektionerna att eleverna hänger med och förstår det som går igenom. På högstadiet där betyg ska sättas blir det viktigare att se till att eleverna visar sina kunskaper som de är beskrivna i kunskapskraven och bedömningen finns därför tydligare med i planeringen än på lågstadiet. I gymnasieskolan blir det i intervjuerna tydligt hur lärare beskriver att bedömningen tar plats även i planeringsarbetet eftersom man vill säkerställa att man får en rättvisande bild av elevernas kunskaper i förhållande till kunskapskraven. Eleverna kan också efterfråga en tydlig beskrivning av hur bedömningen går till och vad som krävs av dem, vilket även det bidrar till att lärarna måste ha bedömningen i åtanke i planeringen. Att betygen driver fram ett större fokus på bedömning och kunskapskrav ser vi också i andra studier.<sup>116</sup> Intressant att notera är att vi ser att gymnasielärare som undervisar elever som är mindre studiemotiverade i större utsträckning beskriver hur de arbetar med att hitta elevers motivation genom att anpassa undervisningen till sina elevers intressen och förutsättningar. Lärare med studiemotiverade elever har mer fokus på bedömning mot kunskapskrav och på att täcka in det centrala innehållet när de talar om sin planering och undervisning.

### **Kunskapskravens formuleringar verkar påverka undervisningen**

Kunskapskraven är formulerade så att de beskriver *hur* eleverna visar sina kunskaper. Carlgren menar att en sådan konstruktion kan leda till att undervisningen kommer att riktas mot just *hur* eleverna ska visa vad de kan på det sätt som beskrivs i kunskapskraven.<sup>117</sup> Lärare beskriver också i intervjuerna hur de formar uppgifter så att de ska vara möjliga att bedöma utifrån kunskapskraven. Då lärarna vill låta eleverna öva på sådant som sedan bedöms är det inte bara bedömningsuppgifter som påverkas av kunskapskravens formuleringar utan även annat eleverna får göra under lektionerna. På så vis ser vi tecken på det Carlgren lyfter som ett problem. Carlgren beskriver hur detta kan leda till att eleverna bara lär sig att agera som om de kan, men att de egentligen inte har tillägnat sig kunnandet. Som vi redogjort för

---

<sup>115</sup> Se t.ex. Vetenskapsrådet (2015b) och Harlen & Deakin Crick (2002).

<sup>116</sup> Persson (2017); Skolverket (2017a).

<sup>117</sup> Carlgren (2015; 2016).

ovan beskriver lärarna det centrala innehållet som en viktig bas för sin planering och undervisning. Vår empiri indikerar alltså att det centrala innehållet behandlas i undervisningsaktiviteterna och ger därför inte intrycket att undervisningen är frikopplad från ämnesinnehåll och enbart fokuserar på *hur* eleverna visar sina kunskaper. Lärare beskriver också i vår empiri hur eleverna måste ha tagit till sig det centrala innehållet för att kunna utveckla de förmågor som de bedömer med kunskapskraven.

## Skolverkets pågående arbete

Skolverket har uppmärksammat forskning och tidigare studier som visar på att utformningen av nu gällande kurs- och ämnesplaner skulle kunna leda till negativa effekter på undervisningen.<sup>118</sup>

Ett antal åtgärder har också vidtagits för att minska risken för att kurs- och ämnesplanernas utformning ger upphov till sådana effekter. Som tidigare nämnts publicerade Skolverket i oktober 2018 nya allmänna råd om betyg och betygssättning.

Dessa ersätter bl.a. de tidigare allmänna råden om planering och genomförande av undervisningen som riktade sig till grundskolan och de allmänna råden om bedömning och betygssättning i gymnasieskolan<sup>119</sup>. Med de nya allmänna råden vill Skolverket stärka arbetet med planering och undervisning utifrån ämnets syfte och centrala innehåll, minska kunskapskravens inflytande på planering och undervisning och minska risken för en alltför instrumentell bedömning utifrån kunskapskraven.<sup>120</sup> I de tidigare allmänna råden beskrevs hur läraren skulle utgå från kursplanens alla delar, syfte, centralt innehåll och tillhörande kunskapskrav, i sin planering, även om betoningen låg på syfte och centralt innehåll. I de nya allmänna råden tonas kunskapskravens roll i planeringen och genomförandet av undervisningen ned eftersom Skolverket vill undvika en undervisning som har fokus på hur eleverna kan visa sitt kunnande istället för på innehållet.

Skolverket vill också med de nya allmänna råden lägga större vikt vid lärares professionella avgörande av vilken dokumentation som är nödvändig för bedömning och betygssättning. Skolverket vill även motverka bedömningsmatriser som styckar upp kunskapskraven i olika delar. Användandet av sådana riskerar att bidra till att lärare begränsas i sitt sätt att anpassa undervisningen efter behov och intressen, samt att betygssättningen blir en instrumentell avprickning snarare än en professionell bedömning.

Skolverket har uppmärksammat hur kunskapskravens formuleringar kan bidra till att lärare ökar sitt fokus på bedömning utifrån dem. Om allt för stor fokus ligger på sådan bedömning riskerar undervisningen att snävas in. Skolverket genomför under hösten 2018 och under 2019 ett arbete med att revidera kurs- och ämnesplanerna. Vi avser att redovisa förslagen för regeringen under 2020. Kunskapskravens utformning är ett prioriterat område inom ramen för det arbetet.<sup>121</sup> Skolverkets vilja är att göra kunskapskraven mindre omfattande och detaljerade. Det handlar dels om att undvika oönskade effekter av den regel som ibland kallas *tröskelregeln*, dels om att stärka lärares möjlighet att skaffa sig ett brett och varierat underlag utifrån de aspekter av elevens kunnande som kunskapskraven uttrycker. Färre aspekter att bedöma vid betygssättningen vore även positivt för lärares bedömaröverensstämmelse och därmed för betygens likvärdighet. Även det centrala innehållets

---

<sup>118</sup> Se till exempel Skolverket (2018b).

<sup>119</sup> Skolverket (2011d) och Skolverket (2012).

<sup>120</sup> Skolverket (2018a).

<sup>121</sup> Skolverket (2018b).

omfattning, formuleringarna av förmågorna i kursplanernas syften och progressionen mellan årskurser i grundskolan och kurser i gymnasieskolan ses över.

I de nya allmänna råden pekar Skolverket i kommentarerna på att läraren inför betygssättning *”tittar på både delarna och helheten i elevens kunnande i förhållande till kunskapskraven, vilket är en förutsättning för att sätta rättvisande och likvärdiga betyg”*<sup>122</sup> Vi lyfter således fram att betygssättningen inte enbart sker i förhållande till de olika delarna av kunskapskraven utan att även helheten har betydelse. Faktum kvarstår dock att lärarna måste se till att alla delar av ett kunskapskrav är uppnådda för att sätta betygen E, C och A. Just nu har dock en offentlig utredning i uppdrag att se över hur kompensatoriska inslag kan införas i betygssystemet för att undvika de negativa effekter som kopplats ihop med tröskelregeln.<sup>123</sup> Tröskelregeln har förknippats med ett ökat behov av dokumentation<sup>124</sup> och lärare i vår intervjustudie beskriver ett behov av att dokumentera i hög grad för att kunna göra en rättvis bedömning. Om denna regel försvann och nya, mindre omfattande, kunskapskrav började gälla skulle detta förhoppningsvis kunna bidra till en minskad uppmärksamhet kring bedömning mot kunskapskraven och öka förutsättningarna för en undervisning som utgår från syftet.

Förhoppningen är att de nya allmänna råden och arbetet med att revidera kurs- och ämnesplaner ska bidra till att minska risken för negativa effekter av att lärare ger för mycket uppmärksamhet åt kunskapskrav och bedömning och att kvaliteten i undervisningen därigenom ökar. Skolverket och huvudmännen har båda ett ansvar för att lärare nås av de nya allmänna råden och för att reviderade kurs- och ämnesplaner implementeras och omsätts till undervisning.

---

<sup>122</sup> Skolverket (2018a), s. 35.

<sup>123</sup> Dir. 2018:32.

<sup>124</sup> Skolverket (2015a).

## Referenser

- Carlgren, I. (2016) *Undervisning och läroplanernas janusansikte*, Skola och samhälle. <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/skuggan-ingrid-carlgren-undervisning-och-laroplanernas-janusansikte/>. Hämtad januari 2018.
- Carlgren, I. (2015) *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*.
- Dir. 2018:32. *Betygssystemet ska främja kunskapsutveckling och betygen ska bättre spegla eleverns kunskaper*.
- Gymnasieförordningen (2010:2039).
- Harlen, W. & Deakin Crick, R. (2002). *A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning*. Research Evidence in Education Library. Issue 1.
- Ninomiya, S. (2016) *The Possibilities and Limitations of Assessment for Learning: Exploring the Theory of Formative Assessment and the Notion of "Closing the Learning Gap"*. Educational Studies in Japan: International Yearbook (nr. 10) s. 79–91.
- Lundahl, C. m.fl. (2016) *Betygssystem i internationell behysning*.
- Olovsson, T.G. (2015) *Det kontrollerade klassrummet*.
- Persson, A. (2017) *Lärartillvaro och historieundervisning. Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*.
- Prop. 2008/09:87. *Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan*.
- Prop. 2008/09:199. *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*.
- Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*.
- Skolförordningen (2011:185).
- Skollagen (2010:800).
- Skolverket (2004) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport*. Dnr: 75–2001:04045.
- Skolverket (2011a) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.
- Skolverket (2011b) *Läroplan för gymnasieskolan*.
- Skolverket (2011c) *Kunskapsbedömning i skolan*.
- Skolverket (2011d) *Allmänna råd om planering och genomförande av undervisningen*.
- Skolverket (2011e) *Gymnasieskola 2011*.
- Skolverket (2011f) *Diskutera kursplanen i historia*. Stödmaterial.
- Skolverket (2012) *Allmänna råd om bedömning och betygssättning i gymnasieskolan*.
- Skolverket (2015a) *Skolreformer i praktiken*. Rapport 418.
- Skolverket (2015b) *Bild, musik och slöjd i grundskolan*. Rapport 426.

- Skolverket (2016a) *Utvärdering av den nya betygsskalan samt kunskapskravens utformning.*
- Skolverket (2016b) *Nationella proven i grundskolans årskurs 6 och 9.* Rapport 447.
- Skolverket (2017a) *Utvärdering av betyg från årskurs 6.* Rapport 451.
- Skolverket (2017b) *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska.* Stödmaterial.
- Skolverket (2017c) *Lärarnas uppfattningar om gymnasieskolan efter 2011 års gymnasierreform.* Rapport 453.
- Skolverket (2018a) *Allmänna råd om betyg och betygssättning.*
- Skolverket (2018b) *Konsekvensutredning avseende förslag till Skolverkets allmänna råd med kommentarer om betyg och betygssättning.* Dnr 2018:592.
- Skolverket (2018c) *Inriktningsbeslut.* Dnr 2018:1135.
- Skolverket (kommande) *Attityder till skolan 2018.*
- SOU 2007:28. *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan – förslag till nytt mål- och uppföljningssystem.*
- SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola.*
- SOU 2017:35. *Samling för skolan. Nationell strategi för kunskap och likvärdighet.*
- Utbildningsdepartementet. U2009/312/S. Uppdrag att utarbeta nya kursplaner och kunskapskrav för grundskolan och motsvarande skolformer m.m.
- Utbildningsdepartementet. U2009/149/G. Uppdrag att utveckla en modell för ämnesplaner för gymnasieskolan och gymnasial vuxenutbildning.
- Utbildningsdepartementet. U2009/2114/G och U2009/5688/G Uppdrag avseende examensmål och ämnesplaner för gymnasieskolan m.m.
- Vetenskapsrådet (2015a) *Formativ bedömning på 2000-talet.*
- Vetenskapsrådet (2015) *Betygens geografi.*
- Wahlström, N. och Sundberg, D. (2015) *Theory-based evaluation of the curriculum Lgr 11.*
- Filmer: <https://www.youtube.com/watch?v=mGIU3AKQsBY> och <https://www.youtube.com/watch?v=Ug4QWtmyHGM>. Dessa filmer är ej längre tillgängliga.

## Bilaga 1 – Skolverkets tidigare studier

Skolverket har sedan reformerna 2011 publicerat flera rapporter som berör kurs och ämnesplanerna. Nedan redogörs kortfattat för några resultat från dem som har beröringspunkter med det uppdrag vi besvarar i denna rapport.

Under rubriken *Uppdraget och dess bakgrund* beskrevs några resultat från *Skolreformer i praktiken*<sup>125</sup>. Denna rapport baseras på en intervjustudie som sträckte sig över flera år och som studerade hur reformerna i början av 2010-talet uppfattades i praktiken av lärare på nio olika grundskolor. Intervjustudien kombinerades med enkätstudier för en mer representativ bild. I rapporten beskrivs hur Lgr 11 på flera sätt gavs goda möjligheter att implementeras med statligt anordnade konferenser och mycket lokalt implementeringsarbete hos huvudmännen, men att förändringarna skulle tillämpas snabbt och att tanken med implementeringsmodellerna inte alltid fungerade väl. Det konstateras att säkerheten hos lärarna i hur de skulle tillämpa styrdokumentet ökade över tid. Många lärare ansåg att de nya kursplanerna och kunskapskraven var tydligare än de förra och menade att de använde dem mer aktivt. Bedömningen stod ofta i centrum för diskussionerna ute på skolorna, men över tid kände sig lärarna mer säkra i sin bedömning. Rapporten tog också upp ett antal stötestenar. En sådan var att lärarna uppfattade värdeorden, dvs. de uttryck som beskriver med vilken kvalitet som eleverna ska visa sina kunskaper på de olika betygstegen, som otydliga och alltför tolkningsbara. De nationella proven hade ofta en viktig roll i tolkningen av dem. Ytterligare en stötesten var de frågetecken som fanns kring det centrala innehållets roll i bedömning och betygssättning, framförallt i samhällskunskap och kemi. Dessutom beskrivs den bestämmelse som säger att alla delar i ett kunskapskrav ska vara uppfyllda för att eleven ska få betygen A, C eller E, vilken i rapporten kallas *tröskelregeln*, som en stötesten i betygssättningen. Många lärare menade också, enligt rapporten, att denna bestämmelse ledde till orimliga krav på dokumentation.

Den nuvarande betygsskalan och kunskapskravens utformning har på regeringens uppdrag utvärderats av Skolverket<sup>126</sup>. Denna rapport tar upp de stötestenar som identifierades i *Skolreformer i praktiken*<sup>127</sup>. Även här beskriver man värdeorden som problematiska och många lärare uppfattar dem som otydliga enligt rapporten. En annan problematik som tas upp i rapporten är hänvisningarna i kunskapskraven till det centrala innehållet. Dessa skiljer sig åt mellan ämnen och det uppfattas som oklart i vilken utsträckning lärarna ska ta hänsyn till det centrala innehållet i sin betygssättning. Att olika lärare hanterar detta olika menar man leder till att elevers betyg inte sätts på samma sätt. Ytterligare ett resultat från studien är att dokumentation och diskussioner om betygssättning har ökat. Bedömningen tar alltså större plats i lärarens yrkesvardag. Utvärderingen lyfter också fram effekten av regeln kring betygssättning som säger att alla delar av kunskapskravet ska vara uppnådda för att betygen E, C och A ska erhållas. ”*Detta bjuder in till avböckning av olika delar i*

---

<sup>125</sup> Skolverket (2015a).

<sup>126</sup> Skolverket (2016a).

<sup>127</sup> Skolverket (2015a).



*kunskapskraven*” skriver man i rapporten. Vidare beskriver man hur denna tröskelregel, som den kallas i rapporten, blir problematisk då många elever har ojämna kunskapsprofiler och inte presterar på samma nivå när det gäller alla delar av kunskapskraven. Det konstateras också att denna regel hanteras olika av olika lärare. I samband med detta nämner man i rapporten att betygen i Sverige har stor betydelse, relativt många andra länder, vilket påverkar vilken roll som konsekvenserna av betygssättning får. Vidare beskriver man att betygen verkar både motiverande och stressande. Man konstaterar också att kunskapskraven och den nya betygsskalan var ämnade att ge en ökad tydlighet, men att denna tydlighet inte uppnåtts i och med de problem som beskrivits ovan.

I en rapport från 2017 redovisade Skolverket gymnasielärares uppfattningar om gymnasieskolan sedan Gy 11 införts. Rapporten byggde främst på en enkätundersökning till gymnasielärare hösten 2015. Gymnasiereformen bedömdes i hög grad ha påverkan på gymnasielärarnas arbete. Sammantaget var bedömningen att ämnesplanerna bidrar till en ökad tydlighet och ökad likvärdighet i betydelsen att fler elever lär sig samma saker under sin gymnasietid.

Enligt majoriteten av lärarna har ämnesinnehållet ökat i de nya ämnesplanerna jämfört med i motsvarande kursplaner före gymnasiereformen. Samtidigt uppger nästan nio av tio lärare att det centrala innehållet i ämnesplanerna gör det tydligt vad de ska undervisa om, och ungefär hälften av lärarna har uppfattningen att ämnesplanerna inneburit en ökning av tydligheten. Många lärare, framför allt i teoretiska ämnen, upplevde att friheten att bestämma innehåll har minskat och att ämnesplanerna är mer styrande för undervisningen än motsvarande kursplaner före gymnasiereformen. Det har skett en ökning av andelen lärare som utgår från styrdokumentet när de planerar sin undervisning. Så gott som samtliga utgår från ämnesplanerna.

Eftersom en liknande undersökning med i flera fall samma frågor genomfördes 2012, ett år efter reformen, fanns det möjlighet att följa förändringar över tid. Det fanns generellt sett en stark överensstämmelse mellan enkätsvaren 2012 och 2015. Det har skett endast marginella förändringar i lärarnas inställning till ämnesplanernas tydlighet, användbarhet och begränsning av friheten att bestämma innehåll i ämnet.<sup>128</sup>

I den utvärdering av betyg från årskurs 6 som Skolverket gjorde diskuteras i ett kapitel hur införandet av betygen har påverkat undervisningen. I den enkät som skickats ut till lärare som undervisar i årskurs 6 svarar 62 procent av lärarna att de efter införandet av betyg från årskurs 6 planerar undervisningen utifrån kursplanen nu mer än tidigare. Det förs också ett resonemang om att detta inte kan härledas till just införandet av betyg från årskurs 6, utan att det är troligt att även införandet av Lgr 11 spelar en roll i detta. I sammanfattningen skriver man följande:

”I lärares och rektorers svar ser vi både positiva och negativa konsekvenser av betygen. Det framgår att planeringen av undervisningen kan bli mer strukturerad och utgå mer från kursplan i och

---

<sup>128</sup> Skolverket (2017c).

med att lärarna måste sätta betyg. Det framgår också att undervisningen riskerar att bli inriktad på det som ska bedömas utifrån kunskapskraven med effekten att undervisningen i ämnet som helhet därmed begränsas och inte utgår från hela syftet som det beskrivs i kursplanen, samt att mindre tid och vikt läggs vid annat. Redan innan betygen infördes behövde lärarna följa elevernas kunskapsutveckling, men införandet av betyg tycks ha lett till att lärarna lägger ner mer tid på bedömning och dokumentation av elevernas kunskaper.”<sup>129</sup>

Skolverket publicerade år 2015 en utvärdering av ämnena bild, musik och slöjd i grundskolan.<sup>130</sup> Empirin samlades in 2013 vilket är tio år efter en tidigare utvärdering av samma ämnen (NU-03<sup>131</sup>). Man konstaterar i den senare utvärderingen att innehållet i undervisningen 2013 har många likheter med innehållet i undervisningen 2003. Man konstaterar också att inslag som syftar till att träna elevers analytiska, reflekterande, diskuterande, skapande, digitala och kommunikativa förmågor – som fått en ökad betoning i de nya kursplanerna – är mer eftersatta i undervisningen och drar därför slutsatsen att genomslaget av Lgr 11 är begränsat vid tidpunkten för utvärderingen. Samtidigt menar en större andel elever 2013 än 2003 att lärare pratar och elever lyssnar, svarar på frågor eller diskuterar tillsammans med läraren, något som tidigare konstaterats vara vanligare i teoretiska ämnen. Annat som uppmärksammas är att eleverna i högre utsträckning 2013 än 2003 menar att lärarna berättar vad som står i kursplanen och vad som förväntas av dem, även om det vid båda tillfällena finns elever som upplever att det är sällsynt att deras kunskapsutveckling diskuteras. Man menar också att det finns tecken på betygsinflation och på att lärare ger elever betyget E trots att de inte uppfyller kraven för detta.

I en rapport om hur de nationella proven upplevs av lärare, elever och rektorer i grundskolan konstateras att proven påverkar lärares arbetssätt i högre grad än tidigare. Enkätresultat visar att lärare i årskurs 9 anpassar sin undervisning och förbereder eleverna på proven i betydligt högre utsträckning 2015 än 2003. Detta kan ske genom att ta upp innehåll man tror kommer på provet eller genom att låta eleverna göra uppgifter av liknande slag. Proven uppfattas som krångliga och tidskrävande, men de ses också som välgjorda och som viktiga som stöd för en likvärdig bedömning.<sup>132</sup>

---

<sup>129</sup> Skolverket (2017a), s. 9.

<sup>130</sup> Skolverket (2015b).

<sup>131</sup> Skolverket (2004).

<sup>132</sup> Skolverket (2016b).

## Bilaga 2 - Metod

### Intervjustudiens genomförande

Då grundskolan och gymnasieskolan skiljer sig åt på flera sätt, t.ex. antalet undervisningsämnen, valdes något olika upplägg för intervjuerna i de olika skolformerna. De grundläggande frågor som ställdes var dock lika och handlade om hur lärarna gör när de planerar sin undervisning och om kurs- och ämnesplanernas roll i detta. Enligt uppdraget skulle vi undersöka hur kurs- och ämnesplanernas olika delar användes i planering och genomförande av undervisningen. Vår utgångspunkt har varit att kurs- och ämnesplanerna framför allt används i planeringen och att denna planering sedan omsätts i undervisningen fokuserade vi våra frågor på planeringen framför undervisningen i intervjuerna. Intervjusituationen kan naturligtvis ha påverkats av att vi som intervjuat representerar Skolverket, den normerande myndigheten på detta område. Inför och under intervjuerna har vi betonat att det är deras praktik vi vill få en bild av, oavsett hur den ser ut och oavsett kurs- och ämnesplanernas del i denna.

### Intervjuer i grundskolan

En av de faktorer som antogs påverka planering och undervisning var hur återkopplingen av elevernas kunskapsutveckling sker. Vår hypotes var att kunskapskraven hade större inverkan på planering och undervisning i de årskurser där betyg sätts än i övriga årskurser. På lågstadiet ges elever och vårdnadshavare återkoppling genom utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner. För flera, men inte alla, ämnen finns kunskapskrav för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3, till skillnad för årskurs 6 och 9 där det finns kunskapskrav för flera betygssteg. I musik, idrott, slöjd, bild och engelska finns inte något kunskapskrav för lågstadiet. På mellanstadiet ges återkoppling vid utvecklingssamtalen och med en individuell utvecklingsplan, dvs på samma sätt som på lågstadiet i årskurs 4 och 5 medan betyg sätts i årskurs 6 till 9. Då vi av tidsskäl<sup>133</sup> var tvungna att göra en avgränsning av studien valde vi därför att göra intervjuer dels med lärare på lågstadiet och dels med lärare på högstadiet där betyg sätts i alla ämnen.

Intervjuer gjordes på totalt sex skolor med sammanlagt 32 lärare. Då ämnena skiljer sig åt till sin natur valdes fyra olika ämnen som fokus för intervjuer på lågstadiet: matematik, historia (SO), biologi (NO) och idrott och hälsa. På högstadiet intervjuades lärare i historia, biologi, engelska och hem- och konsumentkunskap. Som beskrivits ovan finns en mängd faktorer som kan tänkas påverka hur lärarna använder kursplanerna. Eftersom det inte är möjligt att ta hänsyn till alla dessa faktorer gjordes urvalet av skolor för att få med åtminstone några av dem, som var möjliga att observera i Skolverkets statistik. Skolorna som valdes varierade i storlek, vad gäller elevernas socioekonomiska bakgrund och andel behöriga lärare. En fristående skola

---

<sup>133</sup> Forskning på närliggande områden fanns också som berörde mellanstadiet. Se Persson (2017 och Olovsson (2015).

besöktes. Övriga skolor var kommunala och fanns i olika kommuntyper med olika storlek.

Vi kontaktade rektorn och bad om att få intervjua lärare i de ämnen som räknats upp ovan angående deras planering och genomförande av undervisningen med anledning av vårt uppdrag. Att rektorn själv fick välja ut vilka lärare vi skulle prata med kan naturligtvis innebära att vi fått prata med de lärare som rektorn själv ansåg vara de lärare som exempelvis var bäst insatta i kursplanen. Då vi valt vissa skolor med låg behörighet bland lärarna och då vi pekade ut vissa ämnen har vi dock inte enbart fått prata med erfarna, behöriga lärare, utan fått en viss bredd när det gäller lärarnas bakgrund.

**Tabell 1. Antal intervjuer i grundskolan**

	Bi/NO	Hi/SO	Ma	Eng	IdH	Hkk	S:a
Låg	3	4*	4	-	4	-	15
Hög	4	4	-	5**	-	4	17
S:a	7	8	4	5	4	4	32

\*På en skola intervjuades en lärare för både hi och bi (enligt skolans önskemål), men intervjun kom att få huvudsakligt fokus på SO.

\*\*På en skola deltog två engelsklärare i samma intervju.

I grundskolan intervjuades en lärare i taget, vilket gjorde det möjligt att gå in mer i detalj på dennes användning av kursplanen. Intervjuerna inleddes med en övergripande fråga om hur läraren gjorde när hen planerade sin undervisning. Därefter ställdes frågor om just användningen av kursplanens olika delar. Intervjuerna transkriberades och i ett första steg av analysen sammanfattades de en och en utifrån de övergripande frågeställningarna i intervjuguiden. Därefter har både dessa sammanfattningar och intervjuerna i sin helhet lästs i flera omgångar.

### Intervjuer i gymnasieskolan

Då gymnasieskolan har en större bredd än grundskolan i och med det stora antalet program och kurser med olika inriktning valdes ett annat upplägg för intervjuerna där. I gymnasieskolan finns både teoretiska ämnen och yrkesämnen, och deras ämnesplaner skiljer sig åt i många fall. Kunskapskraven är kortare och det finns en tydligare linje mellan de olika delarna i ämnesplanen i många yrkesämnen. I intervjuerna ville vi därför prata både med lärare som undervisade i teoretiska ämnen och med lärare som undervisade i yrkesämnen. Yrkesämnena är dock mycket olika sinsemellan. En grov indelning gjordes därför mellan mer teoretiska yrkesämnen, som förekommer på vård- och omsorgsprogrammet, barn- och fritidsprogrammet och naturbruksprogrammet och mer praktiska yrkesämnen, som ofta förekommer på exempelvis el- och energiprogrammet och där det ofta finns en tydlig koppling till branschen i fråga. En bakgrund till uppdelningen är att lärarna i de olika

yrkesämnen kan antas ha olika utbildningsbakgrund vilket kan påverka hur de läser ämnesplanerna.

I grunden har vi byggt vårt urval av skolor som besökts på antagandet att en lärares behörighet, tid i yrket och även den tid man som lärare arbetat på en skola kan påverka hur en lärare planerar och genomför undervisningen. Sedan finns det yttre förutsättningar som elevsammansättningarna på den skola man arbetar, vilka förutsättningar lärarna har att samarbeta kollegialt och huvudmannens styrning som kan påverka. I regioner med stor konkurrens om eleverna (storstadsregioner med många gymnasieskolor) är eleverna och lärarna i hög grad ”sorterade” mellan skolorna. Detta i meningen att vissa skolor har höga andelar behöriga och erfarna lärare samt högpresterande elever, medan det ser annorlunda ut i dessa avseenden på andra skolor. Ett begränsat antal skolbesök i tex. Stockholm skulle därför innebära att resultaten i högre grad påverkas av vilka skolor vi väljer. Därför valde vi i första hand att intervjua lärare på skolor i regioner med en mindre grad av sådana sorterande marknadsmekanismer men där utbudet av gymnasieutbildningar ändå är brett. I första intervjuomgången ledde dessa överväganden till att vi valde två mellanstora städer. I en andra intervjuomgång valde vi istället att besöka två gymnasieskolor på en sorterad skolmarknad. Eftersom tiden var begränsad valde vi då att besöka två gymnasieskolor med högskoleförberedande program med olika förutsättningar (antagningspoängen till programmen skiljer sig åt, liksom andelen elever med utländsk bakgrund, andelen elever med föräldrar med högskoleutbildning samt andelen lärare med behörighet och legitimation i minst ett ämne).

Totalt genomfördes nio intervjuer med 36 lärare på sju olika gymnasieskolor. Majoriteten av lärarna, 23 stycken, undervisar i olika gymnasiegemensamma ämnen. Vissa lärare undervisar enbart på högskoleförberedande program medan andra även undervisar på yrkesprogram.

**Tabell 2. Intervjuade gymnasielärares undervisningsämnen**

Yrkesämnen på följande program	Gymnasiegemensamma	Övriga
El- och energiprogrammet	Idrott- och hälsa	Fysik
Fordonsprogrammet	Svenska	Kemi
Hantverksprogrammet (Frisör)	Historia	Biologi
Restaurang- och livsmedelsprogrammet	Samhällskunskap	Geografi
Barn- och fritidsprogrammet	Matematik	Filosofi
	Engelska	Psykologi
	Religionskunskap	Franska
	Naturkunskap	Dataämnen

## Enkätstudien

I ambitionen att kunna ge en representativ bild av hur kurs- och ämnesplaner används valde vi att också genomföra en enkätstudie. Enkäterna till grundskollärare

och gymnasielärare innehöll samma frågor med vissa anpassningar till skillnader inom de olika skolformerna. Då det inte var en möjligt att göra urvalet på lärarnivå gjordes urvalen på skolnivå, med skolenhetsregistret som urvalsram. De utvalda skolenheterna kontaktades och uppmanades att tillhandahålla en lista över e-postadresser till samtliga lärare som undervisade på de aktuella skolenheterna. I detta steg var den viktade svarsfrekvensen 88,6 procent för grundskolan och 87,4 procent för gymnasieskolan.<sup>134</sup> Enkäten skickades sedan som webenkät via en e-postinbjudan till lärarna på de skolor som vi fått svar från. I detta steg var den viktade svarsfrekvensen 22 procent i grundskolan och 28,4 procent i gymnasieskolan.<sup>135</sup> Den låga svarsfrekvensen gör att vi inte kan betrakta svaren som representativa.<sup>136</sup>

När vi utformade enkäten gjorde vi det med vetskapen om att detta var frågeställningar som var svåra att göra till enkätfrågor. Därför gav vi lärarna möjlighet att i hög utsträckning kommentera sina svar. Dessa kommentarer visar också i flera fall att frågorna uppfattats olika av olika lärare. De frågor som vi av denna anledning bedömer ha låg validitet kommer vi inte redovisa frekvenserna för. I andra fall gör vi bedömningen att det finns en mening med att redovisa frekvenser även om de inte är representativa. Vi beskriver då hur vi resonerar om svaren och vad de står för. De öppna svar som lärarna lämnat används tillsammans med intervjuerna och analyseras kvalitativt.

Att empirin samlats in på detta sätt innebär att vi inte kan generalisera resultaten från vår analys och ge en nationellt representativ bild.

---

<sup>134</sup> Procentenheten anger andelen skolor som skickade en lista med e-postadresser över lärare.

<sup>135</sup> Procentandelen anger den viktade andel lärare som besvarat enkäten beräknat på antalet lärare som enkäten skickats till som nämnare.

<sup>136</sup> En jämförelse gjordes mellan andelen lärare i åk 7–9 som anger att de besvarat enkäten utifrån de olika ämnena och med timplanen för årskurs 7–9. Jämförelsen visar att fördelningen av lärare över ämnen stämmer väl överens med tiden som eleverna ska undervisas i olika ämnen. Detta kan tolkas som att inget ämne är överrepresenterat i svaren. Lärarna som besvarat enkäten har i hög utsträckning lärarutbildning. Av grundskollärarna som svarat har 90,7 procent en pedagogisk högskoleexamen och motsvarande siffra för gymnasielärarna är 89 procent. Då motsvarande siffra för grundskollärare i riket är 78,6 procent kan vi konstatera att lärare med pedagogisk högskoleexamen är överrepresenterade bland våra respondenter. De lärare som besvarat enkäten har också i stor utsträckning arbetat en lång tid som lärare. Lärarna som svarat på grundskoleenkäten har arbetat i genomsnitt 15,1 år som lärare och motsvarande siffra för lärare som svarat på gymnasieenkäten är 14 år. Motsvarande siffror för riksnivå är 11,9 år för grundskollärare och 12,6 år för gymnasielärare. Lärare med lång erfarenhet är alltså överrepresenterade bland de lärare som svarat på enkäten.

